



**HAL**  
open science

## Accéder aux consciences historique et civique en CM2 : enjeux, modalités et résultats

Youri Billet

► **To cite this version:**

| Youri Billet. Accéder aux consciences historique et civique en CM2 : enjeux, modalités et résultats.  
| Education. 2023. dumas-04611885

**HAL Id: dumas-04611885**

**<https://dumas.ccsd.cnrs.fr/dumas-04611885v1>**

Submitted on 14 Jun 2024

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

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



UNIVERSITÉ  
CAEN  
NORMANDIE

**INSPÉ** Institut national  
supérieur du professorat  
et de l'éducation  
Normandie · Caen

## **Mémoire de master 2**

**En vue de l'obtention du**  
**Master « Métiers de l'éducation, de l'enseignement et de la formation »**  
**Mention « Pratiques et Ingénierie de la Formation »**  
**Parcours « Enseignement Français à l'Étranger »**

**Université de Caen Normandie**  
**Institut National Supérieur du Professorat et de**  
**l'Éducation**

**Accéder aux consciences historique et civique en CM2 :**  
**Enjeux, modalités et résultats**

**Billet Youri**  
**22208089**

**Année universitaire 2022 - 2023**

**Nom du directeur de mémoire : Briand Dominique**  
**Séminaire de recherche M2 EFE**

# SOMMAIRE

<b>Sommaire</b>	p. 2
<b>Remerciements</b>	p. 6
<b>Introduction</b>	p.7
<b>I. Un cadre théorique institutionnel et didactique</b>	p. 11
<b>1. Les enjeux de la classe d’histoire au cycle 3 selon les IO</b>	p. 11
<b>1.1. Se repérer et se situer dans le temps</b>	p. 11
<b>1.2. Pratiquer la critique</b>	p. 12
<b>1.3. Développer un langage historien</b>	p. 13
<b>1.4. Coopérer et mutualiser : l’entrée dans l’espace civique</b>	p. 14
<b>2. L’introduction des QSV comme «levier» d’une «conscience historique»</b>	p. 15
<b>2.1. Définitions des QSV</b>	p. 17
<b>2.2. Une approche plurielle de la conscience historique</b>	p. 19
<b>2.2.1. La conscience du temps chez Saint-Augustin et Bergson</b>	p. 20
<b>2.2.2. Le «spectateur engagé» chez Raymond Aron</b>	p. 22
<b>2.2.3. Des dynamiques de pensées issues des didacticiens de l’histoire</b>	p. 22
<b>2.3. Choisir une QSV pertinente : l’esclavage</b>	p. 25
<b>2.3.1. La vivacité de l’esclavage aux États-Unis</b>	p. 25
<b>2.3.2. Le cas français</b>	p. 26
<b>3. Présentation d’un paradigme pédagogique de la «pratique critique» : les moyens de la pensée historienne en classe</b>	p. 30
<b>3.1. La «multiperspectivité» : une approche plurielle</b>	p. 31
<b>3.1.1. Le modèle temporel de la multiperspectivité</b>	p. 33
<b>3.1.2. La multiperspectivité : une pratique qui questionne les sources</b>	p. 34
<b>3.1.3. La multiperspectivité : un exercice d’empathie refusant les stéréotypes</b>	p. 37
<b>3.2. L’éducation interculturelle : coopérer et mutualiser</b>	p. 40

3.2.1. Des définitions de l'interculturel	p. 41
3.2.2. Des «histoires partagées» : quels dialogues ?	p. 42
3.3. La dynamique du récit historique	p. 45
3.3.1. Le récit historique est une narration	p. 45
3.3.2. Le récit historique et la subjectivité : le «moi de recherche»	p. 46
3.3.3. Un récit «disjoint», «impliqué», «interactif» et intrigant	p. 48
4. L'histoire comme avènement d'une «conscience civique»	p. 50
4.1. Pour une culture démocratique réaffirmée	p. 50
4.1.1. La visée démocratique de l'histoire	p. 51
4.1.2. Les QSV, interface vers une «neutralité engagée»	p. 53
4.2. Pour une histoire émancipatrice	p. 54
4.2.1. Élèves et professeurs en tant qu'acteurs sociaux sur les mémoires	p. 54
4.2.2. Une conscience civique émotionnelle	p. 55
II. Rappels des hypothèses et de la problématique	p. 57
1. Rappels des hypothèses de travail	p. 57
2. Problématique	p. 57
III. Présentation d'une mise en pratique de la QSV de l'esclavage en CM2	p. 59
1. Le cadre scolaire, culturel et social, l'environnement	p. 59
1.1. Un EFE : une école française à l'étranger	p. 59
1.2. La communauté de l'école	p. 59
1.3. Les États-Unis, DC et l'actualité	p. 60
2. Remarques sur la mise en oeuvre du projet en CM2	p. 60
2.1. Emplois du temps et organisation matérielle à l'échelle du CM2	p. 60
2.2. La QSV de l'esclavage au regard des IO en CM	p. 61
2.3. Remarques sur deux positions simultanées mais différentes	p. 62
3. Présentation de la séquence	p. 63
3.1. Un paradigme pédagogique	p. 63
3.1.1. Les types d'évaluation	p. 64
3.1.2. La différenciation : présupposés	p. 65
3.1.3. La pluridisciplinarité	p. 66

<b>3.2. Les thématiques de la séquence et les supports choisis</b>	p. 66
<b>3.2.1. Les thématiques</b>	p. 66
<b>3.2.2. L'intérêt des supports documentaires et les sources primaires</b>	p. 68
<b>3.3. Les différentes séances de la séquence : un descriptif complet</b>	p. 69
<b>3.3.1. Une séance diagnostic : se représenter et définir</b>	p. 69
<b>3.3.2. Une méthode critique à suivre</b>	p. 70
<b>3.3.3. Une mise en perspectives et une situation-problème</b>	p. 71
<b>3.3.4. Des approches des traites négrières</b>	p. 72
<b>3.3.5. Écrire un récit individuel sur la vie dans les plantations</b>	p. 73
<b>3.3.6. Un sketchnote : stimuler les consciences historique et civique</b>	p. 74
<b>3.3.7. Évaluations finales</b>	p. 75
<b>IV. Expérimentations en CM2 : collectes de données, analyses, interprétations, conclusions</b>	p. 76
<b>1. Comment collecter et traiter des données utiles pour nous ?</b>	p. 76
<b>1.1. La QSV de l'esclavage est-elle vraiment sensible et importante ?</b>	p. 76
<b>1.1.1. Une enquête rapide et ses résultats</b>	p. 76
<b>1.1.2. Des tentatives de définitions fluctuantes : analyses</b>	p. 78
<b>1.2. Les documents influencent-ils les interprétations et les questionnements ?</b>	p. 81
<b>1.2.1. Une méthode critique appliquée</b>	p. 81
<b>1.2.2. Les stéréotypes à l'aune de la situation-problème</b>	p. 83
<b>1.3. Comment caractériser les récits historiques individuels obtenus ?</b>	p. 86
<b>1.3.1. Présentation de la collecte de récits historiques de synthèse</b>	p. 86
<b>1.3.2. Analyse des données collectées</b>	p. 88
<b>1.4. Stimuler les consciences historique et civique et l'intersubjectivité</b>	p. 89
<b>1.4.1. Une médiation par d'autres langages : sketchnoting et plurilinguisme</b>	p. 89
<b>1.4.2. Quelles visions à retenir ? Interprétations</b>	p. 92
<b>2. Évaluations finales : analyses, interprétations et conclusions</b>	p. 93

<b>2.1. Comment raisonner ?</b>	p. 93
<b>2.1.1. Évaluer le raisonnement historique par la comparaison</b>	p. 93
<b>2.1.2. Y a-t-il un parallélisme entre un raisonnement et les CH, CV et TID ?</b>	p. 97
<b>2.2. La QSV de l'esclavage : une double conscientisation</b>	p. 97
<b>2.2.1. Un levier pour la CH : en quels termes ?</b>	p. 97
<b>2.2.2. Quels engagements pour quelle CV ?</b>	p. 99
<b>Conclusion</b>	p. 103
<b>Bibliographie</b>	p. 105
<b>Annexes</b>	p. 109
<b>4ème de couverture</b>	p. 165

## REMERCIEMENTS

- Tout d'abord, je souhaite remercier Monsieur Dominique Briand, mon tuteur de recherche, de l'Université de Caen : Dominique a toujours été disponible pour des conseils et des relances. Merci mille fois !
- Je voudrais remercier mes collègues directes de CM2 de l'école Rochambeau, Mesdames Marie Comminos et Martine Arcaz. Elles m'ont donné tout le temps pédagogique nécessaire et m'ont sans cesse encouragé.
- Merci aux CM2 A, C et D de notre école qui ont bien voulu donner leur maximum pour cette expérience en didactique de l'histoire.

Je dédie ce travail à *mon père*... L'histoire, c'est aussi *notre* histoire.

## INTRODUCTION

Mes rapports avec l'histoire ont commencé du temps de la fréquentation de l'école primaire. Ils se sont résumés aux dates de l'histoire de France et à la lecture de courts récits, illustrés par des images aux accents héroïques. De grands personnages, de grands événements, des affirmations et peu d'interrogations. Pourtant, parallèlement, deux moments, clairement établis, modifient ma vision reçue de l'enseignement scolaire. D'abord, une visite à douze ans du British Museum et l'achat d'un ouvrage sur l'archéologie biblique me confrontent aux multiples incertitudes des spécialistes, aux hypothèses et comparaisons avec les récits de la Bible de l'Ancien Testament. Ensuite, des témoignages réguliers de mon père, parti en Algérie, en 1956, durant 28 mois, pour faire la guerre. Comprendre que cette guerre, citée dans mes manuels d'histoire, tissait des liens avec mon présent et celui de mon entourage m'a profondément troublé. Entendre dire que le camarade d'usine de mon père était un fellagha et s'était trouvé, en un passé peu discernable, dans le camp ennemi et aujourd'hui dans la même équipe d'ouvriers... Quand commençait l'histoire et quand se terminait-elle ? D'ailleurs, se terminait-elle vraiment ?

Après douze ans au Moyen-Orient et plus de trois ans aux États-Unis, 15 années d'enseignement en écoles élémentaires internationales dans les réseaux de l'AFLEC, de la MLF et de l'AEFE, après la fréquentation d'élèves de tous les horizons, aux langues multiples, mais aussi les appels à la prière entendus quotidiennement jusque dans la salle de classe, après les chants quotidiens près des drapeaux émirien et français et les actualités du terrorisme en France ou ailleurs, les mouvements du Black lives Matter, après les débats autour de la laïcité... Comment ne pas chercher à enseigner autrement ? Comment ne pas vouloir déconstruire les concepts qui opposent ou ne pas s'attacher à décrire les réalités et leurs représentations, entre le non-dit et le dicible, être sur la trace de l'histoire ? Mes lectures de Jacques Derrida m'avaient déjà laissé entendre combien toute structure de pensée reste relative face au concept de « jeu », « une disruption de la présence », « jeu d'absence et de présence », une « tension du jeu avec l'histoire » (DERRIDA, 1967, p. 426).



Durant l'année scolaire 2021-2022, un projet scolaire a accéléré ma réflexion autour de l'enseignement de l'histoire. En CM2, dans une école française internationale du réseau des écoles françaises à l'étranger implantée dans la banlieue de Washington DC, j'avais inscrit ma classe au concours des Petits artistes de la mémoire. Un regard singulier des enfants sur cette période de l'histoire que fut la Première Guerre mondiale, sur la vie des Poilus, sur la notion de sources également. Comment aborder l'histoire à l'aide d'autres perspectives disciplinaires, comme la littérature ou les arts plastiques; comment approcher la recherche de sources primaires; comment réécrire l'histoire ? Nous nous sommes intéressés à Henry Johnson, un soldat afro-américain de Harlem, né en pleine ségrégation raciale aux États-Unis, avons suivi son parcours jusqu'en France, en 1918, et son incorporation dans les rangs de l'armée française (SAINTOURENS, 2019, pp. 9-11). Son histoire, résonnant avec l'actualité du mouvement Black lives Matter, des débats autour du Teaching Honest History et des discours identitaires, ici aux États-Unis, a laissé entendre aux élèves que sa vie donnait du sens au présent. Parallèlement, la consigne - écrire le journal du soldat Johnson tel qu'il aurait pu l'écrire à la manière d'un journal de Poilu - a nécessité un long travail de recherches dans des documents écrits en français et en américain, un processus d'identification avec Johnson, un recours aux hypothèses - à l'histoire contrefactuelle. Il a fallu que les élèves produisent nombre d'écrits réflexifs avant d'avoir le produit fini, qu'ils débattent pour avancer dans la fabrication de son histoire. À partir de là, certains élèves se sont mis à questionner notre travail en se demandant s'il devenait, puisqu'il avait été écrit suivant de patientes recherches, un récit historique. Devenait-il une vérité ? Ils avaient le sentiment confus d'avoir "inventé" quelque chose de vrai. Il me fallait donc réagir et continuer à creuser la distinction entre récit fictif et récit historique (RICOEUR, 1983). C'est pour cela que ce travail de recherche s'est trouvé dans une dynamique didactique concrète autour de l'objectivité d'un récit historique en cycle 3.

L'insertion du soldat Henry Johnson dans l'histoire des États-Unis ségrégués du début du XXème siècle tout comme dans celle de l'histoire de la France m'a permis de comprendre également combien le répertoire bilingue de mes élèves les avaient aidé à gérer plusieurs perspectives des faits. Leur maîtrise de la langue française et de la langue anglaise augmentait leur champ d'investigation et multipliait les points de vue. De ce fait, j'ai eu, à ce moment-là, l'intuition que le plurilinguisme et l'interculturalité devenaient un facteur de compréhension de/par l'histoire : non seulement les faits historiques s'épaississaient à travers une appréhension plus synchronique de leur déroulé, c'est-à-dire

au travers du prisme de « la multiperspectivité »<sup>1</sup> (STRADLING, 2003, pp.14-15) mais aussi ces faits pouvaient créer de l'empathie parmi les élèves et diminuer les tensions rivées à une interprétation unique.

Si cette hypothèse est valide, je pense qu'elle se doit d'être éprouvée par le feu : les questions historiques socialement vives -telles que définies en didactique de l'histoire- constitueraient un levier ou une dynamique pour développer une forme de "conscience historique" chez les élèves, à savoir une pensée critique à visée historique qui questionnerait leur intelligibilité du présent. En lien direct avec la première hypothèse, la deuxième serait que le raisonnement historique impliquerait un dispositif pédagogique centré autour de la "multi-perspectivité" et de la pluralité du phénomène historique amenant les élèves à multiplier les approches, les récits et surtout les questionnements.

Enfin, même si la discipline "histoire", dès le cycle 3 -CM1 / CM2 / 6ème-, développe son propre langage et ses propres exigences en termes de compétences visées, de genres de discours à maîtriser, d'opérations cognitives à connaître ou à produire, de formes sociales à réaliser, elle devient, en plus, un vecteur du "vivre ensemble", un outil finalement au service de l'éducation civique. Cependant, la "conscience civique" entrevue dans les programmes de l'EN, rythmée par l'idéal républicain indivisible et de la citoyenneté, ne pourrait-elle pas s'entendre autrement dans une éducation interculturelle ? En quels termes faudrait-il définir cette émancipation scolaire, sociale et civique de l'enfant ou du pré-adolescent née d'une pédagogie critique ?

Ma dernière hypothèse de travail suggère donc que l'éducation interculturelle en tant que rencontres et dialogues autour de la singularité et de la pluralité de soi et des autres -et donc autour des subjectivités- permettrait une médiation adaptée aux tensions provoquées par les qsv. En fait, la démarche interculturelle aiderait à bâtir une "conscience civique" engagée démocratiquement avec et dans leur société mais dépassant l'identitaire et le cadre "national" des programmes de 2016.

Au départ de ce travail, un cadre théorique qui doit partir des programmes de l'Éducation Nationale et de ses documents d'accompagnement va être présenté. Il cherchera à définir ce que sont les *Questions socialement vives* selon les didacticiens de

---

<sup>1</sup>« Une façon de voir et une prédisposition à envisager les événements, les personnages, les évolutions, les cultures et les sociétés historiques sous des angles différents, en s'inspirant de procédés et de méthodes essentiels aux sciences historiques. »

l'histoire et en quoi elles pourraient stimuler une certaine forme de "*conscience historique*" chez les élèves. Ce dernier concept sera aussi détaillé dans le but d'établir l'importance d'une réflexion autour du temps, d'un commentaire d'une « histoire-se-faisant » (ARON, 1983, p. 55) parmi des élèves "acteurs sociaux". Étant donné que toute action transforme le monde dans lequel nous nous insérons, nous sommes d'avis que *l'éducation interculturelle* serait, selon certaines modalités, un garde-fou, une médiation pour, finalement, apaiser les tensions sociales. Les élèves ont à relire et réécrire un passé qui se conjugue au présent d'un engagement civique, départ d'une identité politique émancipatrice<sup>2</sup>. La "*conscience civique*", attendue dans les IO, sera exposée sous le prisme de l'esprit démocratique qui se distingue du socle nationalo-républicain. D'ailleurs, c'est *une pédagogie constructiviste-critique* qui servira de cadre à ces pratiques : situations-problèmes, mises en perspectives multiples des sources, simulations ou jeux de rôles, émissions d'hypothèses... mais aussi la mise en évidence des sources primaires à l'école.

Suivra une programmation de séquences à la *dynamique interculturelle* : il nous faudra expérimenter nos hypothèses. Des descriptifs de ces leçons et/ou projets pluridisciplinaires et une analyse méthodique de ceux-ci permettront de se rendre compte si ce type d'enseignement, dont la discipline histoire est un pivot, remplit non seulement les objectifs des programmes en histoire de cycle 3 mais aussi des attendus plus transversaux. Parmi ceux-ci, nous serons attentifs à la mise en valeur de l'acquisition d'une «conscience civique» en suivant le postulat que les concepts de citoyenneté et d'identité -voire de subjectivité- ont une richesse qui nécessite un engagement de la part des élèves et du professeur.

---

<sup>2</sup> « Puisque je me vouais au rôle de spectateur engagé, je me devais de mettre au clair les rapports entre l'historien et l'homme d'action, entre la connaissance de l'histoire-se-faisant et les décisions que l'être historique est condamné à prendre. » (ARON, 1983, p. 115)

# **I. Un cadre théorique institutionnel et didactique**

## **1. Les enjeux de la classe d'histoire au cycle 3 selon les IO**

L'enseignement de l'histoire à l'école primaire occupe une position ancestrale et privilégiée dans le système éducatif de la République française. Il est au cœur du battement de la dynamique politique du pays et est identifié par les gouvernants et les médias notamment comme la fabrique de la citoyenneté. Dès que les instructions officielles évoluent, des secousses au sein de la société apparaissent à coup de débats ou de polémiques autour de certaines questions dites vives. Des mémoires plurielles viennent questionner la transmission officielle de ce que les élèves devront retenir de l'étude du passé. De plus, les controverses<sup>3</sup> autour de la laïcité, du terrorisme et de la gestion de l'immigration cherchent à concentrer les fins de la classe d'histoire autour du pôle civique. L'intégration passerait par les leçons d'histoire. Du coup, les enseignants restent en première ligne et doivent se confronter à ces attentes qui dépassent le cadre éducatif. Comment, alors, préparer le futur élève-citoyen ? En revenant sur les priorités institutionnelles de 2016, nous verrons en quoi la discipline histoire au cycle 3 est complète en termes d'apprentissages intellectuels, langagiers et civiques.

### **1.1 Se repérer et se situer dans le temps**

Cette dimension<sup>4</sup> reste primordiale puisqu'elle permet de construire des références communes autour d'une même culture historique. «Se repérer» apprend à comprendre quels sont les événements qui font dates et comment ils font sens dans «l'après-coup» (François Dosse). Une identification des faits en termes de symbolique et de durée nécessite la mémorisation et le réinvestissement régulier des souvenirs mais aussi la mise en contexte de ce qui est retenu. «Ainsi, la compétence “se repérer” est indissociable de la compétence “raisonner”». La chronologie induit les questions du “Quand ?” et du “Que se passe-t-il en... ?” tout en mobilisant la notion de durée. Par exemple, lorsque l'élève de

---

<sup>3</sup> Voir entre autres les livres de Bruno Falaize, *L'histoire à l'école élémentaire depuis 1945* (2016), de Laurence De Cock, *La fabrique scolaire de l'histoire* (2017), p. 27, *Sur l'enseignement de l'histoire* (2018), p. 7-8 ou encore *Dans la classe de l'homme blanc* (2021), p. 11.

<sup>4</sup> Nous suivons ici les remarques du document Éduscol *Se repérer dans le temps : construire des repères historiques* (2017)

CM2 repère la date du 14 juillet 1892, il peut s'interroger sur la signification de ces cent années qui se sont écoulées depuis le 14 juillet 1792 c'est-à-dire sur l'évolution de la République française, ses balbutiements et ses affirmations. En se situant par rapport à d'autres moments, ici les 14 juillet de 1789, 1792 et 1892, c'est le contexte qui surgit dans «l'épaisseur du temps» constituée de perspectives et d'échelles différentes. Les déroulés sont comparés et, parallèlement, leurs causalités et conséquences les ordonnent.

Notons donc que c'est d'abord dans la conscience temporelle que se définit l'enseignement de l'histoire selon les IO.

## 1.2 Pratiquer la critique

Concevoir la discipline histoire en tant que connaissance du monde et de nos sociétés c'est se positionner activement devant son présent. Sans vouloir définir ce qu'est l'histoire du temps présent<sup>5</sup> ou histoire immédiate<sup>6</sup> ou encore «l'être historique» de Raymond Aron, le professeur des écoles sait que les choix et actions des personnes du passé ont créé des continuités ou au contraire des ruptures dans leur époque. Ceux-ci ont eu des répercussions qui se nomment héritages. Les élèves doivent, de ce fait, questionner les faits, leurs contextes et les sources qui s'y rapportent. Analyser, interpréter c'est critiquer ou décrypter le passé mais, comme dans un effet boomerang, c'est tout autant interroger son quotidien. Les IO mettent en avant l'esprit critique en le définissant<sup>7</sup> comme «à la fois un état d'esprit et un ensemble de pratiques» qui sont «toujours à actualiser». Cette posture implique la curiosité, l'autonomie, la lucidité mais aussi l'écoute et la modestie. En effet, il faut être en quête des informations et de leur origine pour pouvoir les interpréter et différencier ce que l'on peut comprendre d'avec ce que l'on croit. Également, le sens du débat et de la mise en balance des recherches des autres conduisent à repenser, revoir ou encore suspendre son jugement. Ces protocoles méthodologiques s'appuient essentiellement sur la déconstruction des événements et la reconstitution de ceux-ci à la lumière de la comparaison -qu'elle soit synchronique ou diachronique, de la corroboration, de l'argumentation ou bien de la justification.

---

<sup>5</sup> En référence au courant porté entre autres par François Bédarida, Jean-Pierre Azéma.

<sup>6</sup> Voir la définition donnée par Benoît Verhaegen, dans son livre *Le Zaïre à l'épreuve de l'histoire immédiate, hommage à Benoît Verhaegen*, sous la direction de Jean Tshonda Omasombo, Paris, Karthala, 1993, p. 298 : « il est évident que la vérité ou le sens que l'Histoire immédiate dégage du présent est une vérité politique et qu'elle débouche sur un engagement politique. Le sort de la méthode semble donc lié à l'avenir politique de la société »

<sup>7</sup> Document Éduscol Raisonner, justifier une démarche et les choix effectués (2017)

Cette intellectualisation de l'enseignement de l'histoire doit être soutenue par un dispositif pédagogique spécifique en adéquation avec les recherches didactiques récentes autour de la problématisation des notions du programme et de la « multi-perspectivité » telle que définie<sup>8</sup> par les propositions du conseil de l'Europe.

### 1.3 Développer un langage-historien

Un aspect essentiel de l'enseignement de l'histoire est celui de son rapport au langage c'est-à-dire aux modes de communication qui mettent en interaction chacun d'entre nous avec un discours en prise avec l'histoire. Comme le souligne Didier Cariou<sup>9</sup>, l'activité de récit historique organise une forme d'appropriation « du savoir historique ». La mise en mots de ce qui doit être raconté constitue un savant compromis entre ce qui est authentifié et ce qui est interprété objectivement par l'historien et sa plume personnelle qui met « en intrigue »<sup>10</sup>. D'ailleurs, le document Éduscol de référence<sup>11</sup>, que nous suivons ici, cite le mot de Paul Veyne mettant en parallèle l'acte littéraire de l'historien lorsqu'il rédige sa narration historique à savoir que « l'histoire est un roman, mais un roman vrai ». Et c'est dans la distinction essentielle entre réalité et fiction que l'apprentissage de l'écriture d'une explication d'une réalité historique -événement ou phénomène- s'applique : « Ce dernier [l'historien] sélectionne et classe ces informations en fonction des questions qu'il se pose, les met en contexte et en perspective, relie les faits les uns aux autres, tisse une trame de causalité(s), identifie le rôle des acteurs. [...] Il [le récit historique] respecte une structure chronologique et suppose la datation d'une partie au moins des faits. Mais il n'est pas la simple "mise en mots" d'une chronologie : il doit montrer la dynamique d'une action ou l'agencement de faits. »

Ainsi, il s'agit de penser autour de la pluralité de ce langage-historien et de ses potentielles ouvertures sur d'autres disciplines tout comme à la réflexion dialogique qu'il entretient avec les subjectivités et les mentalités.

---

<sup>8</sup> Stradling, R. (2003). *La multiperspectivité dans l'enseignement de l'histoire : manuel pour les enseignants*. Strasbourg: Conseil de l'Europe

<sup>9</sup> Écrire l'histoire scolaire. Quand les élèves écrivent en classe pour apprendre l'histoire, Presses Universitaires de Rennes, Collection Paideia, 2012, 227 p., p. 18.

<sup>10</sup> Formule de Paul Ricoeur in *Temps et récit I*, Paris, Seuil (Coll. « L'ordre philosophique »), 1983

<sup>11</sup> Document Éduscol Pratique différents langages en histoire et en géographie (2017)

## 1.4 Coopérer et mutualiser : l'entrée dans l'espace civique

Comme le souligne le programme d'enseignement du cycle de consolidation (cycle 3)<sup>12</sup>, l'école se doit prioritairement de former l'élève «en tant que personne et futur citoyen». Cette dimension politique s'affirme dans «une œuvre d'intégration républicaine» dont les quatre valeurs sont «la liberté, l'égalité, la fraternité et la laïcité.» La notion d'engagement est affirmée et se retrouve marquée dans les concepts «d'intérêt général» ou de «solidarité individuelle et collective». D'ailleurs, l'appartenance à une société est déclinée via une ouverture aux autres cultures lorsque «l'éducation au fait historique» est associée à l'enseignement d'une langue étrangère. La mise en parallèle «des modes de vie, des us et coutumes, des valeurs de la culture étrangère ou régionale» avec ceux des élèves indique une voie vers l'altérité et le rejet des préjugés et des stéréotypes. Dès le cycle 1, et jusqu'au lycée<sup>13</sup>, des dispositifs dont l'EMILE ou l'enseignement d'une DNL, tissent les fils d'une éducation interculturelle qui sera définie dans notre travail. Nous percevons donc la difficile tâche actuelle de la discipline histoire qui doit à la fois garder un cap «nationalisant» -c'est notre terme- qui va intégrer, réunir autour d'une République indivisible tout en frayant une échappée vers une citoyenneté plurielle et métissée dont la diversité est la caractéristique première.

Le caractère démocratique très actif, toujours en puissance, que nous identifions en classe d'histoire pourrait dépasser la perpétuelle discussion autour du palmarès des finalités de l'enseignement de l'histoire -une finalité identitaire ? civique ? intellectuelle ? Nous y reviendrons plus tard. Retenons qu'en tant que communauté de recherche et d'enquête, toute leçon d'histoire produit des activités propices à la coopération et à la mutualisation<sup>14</sup>. La problématisation d'un dossier historique demande de se pencher sur différents aspects de celui-ci, sur l'étude de documents et de sources, la prise en compte de témoignages, la validation d'hypothèses par le débat etc. qui sont autant de tâches à mener de front et qu'il faut déléguer pour réussir, ensemble au sein du microcosme de la classe, à synthétiser ou à résoudre.

---

<sup>12</sup> Section Enseignement moral et civique, sous-titre 2) Acquérir et Partager les valeurs de la République.

<sup>13</sup> Voir le guide pour l'enseignement en langue vivante étrangère de l'école au lycée. Oser les langues étrangères (2020)

<sup>14</sup> Voir le document Éduscol Coopérer et mutualiser (2017)

Pour atteindre cette «conscience civique», il faut, déjà, activer, c'est-à-dire problématiser et développer l'attention à ce qui historiquement, c'est-à-dire, socialement, au quotidien, à l'école et en-dehors de celle-ci, dans l'environnement familial, fait sens pour le jeune apprenant. Le monde, tel qu'il s'offre à lui, à travers ses loisirs, ses discriminations, ses non-dits et secrets, à travers ses proches est le produit à vif des "après-coups" de l'histoire.

## **2. L' introduction des QSV comme «levier» d'une «conscience historique»**

Dans un article du journal québécois<sup>15</sup> L'Aut'journal, datant du 4 février 2022, il est titré : «États-Unis, se battre pour enseigner de manière honnête.» Le journaliste décrit avec émotion la situation récente impliquant, aux États-Unis, l'enseignement de l'histoire. Il présente comment dix États américains cherchent à réguler l'enseignement de l'histoire des États-Unis et notamment celui de son passé esclavagiste comme autour de la progression actuelle du suprémacisme blanc. En fait, derrière ces interventions politiques dans la sphère éducationnelle pointent la «loi sur les concepts qui divisent» (divisive concepts<sup>16</sup>) d'un côté et le soi-disant enseignement de la Critical Race theory<sup>17</sup> dans les écoles publiques, de l'autre. Du coup, les enseignants se trouvent pris entre leurs programmes, l'actualité et la loi. Or, faire de l'histoire, c'est observer sa société et la problématiser. Lorsque le politique légifère sur les concepts utilisables, comment penser le(s) racisme(s) ?

---

<sup>15</sup> L'Aut'journal est un journal indépendant, indépendantiste et progressiste, fondé en 1984. La version sur support papier est publiée à chaque mois à 20 000 exemplaires et distribuée sur l'ensemble du territoire québécois. L'Aut'journal au-jour-le-jour est en ligne depuis le 11 juin 2007.

<https://loutjournal.info/20220204/etats-unis-se-battre-pour-enseigner-de-maniere-honnete>

<sup>16</sup> Par "concepts de division", on entend les concepts selon lesquels (1) une race ou un sexe est intrinsèquement supérieur à une autre race ou à un autre sexe ; (2) les États-Unis sont fondamentalement racistes ou sexistes ; (3) un individu, en raison de sa race ou de son sexe, est intrinsèquement raciste, sexiste ou oppressif, que ce soit consciemment ou inconsciemment ; (4) un individu doit faire l'objet d'une discrimination ou d'un traitement défavorable uniquement ou en partie en raison de sa race ou de son sexe ; (5) les membres d'une race ou d'un sexe ne peuvent pas et ne doivent pas essayer de traiter les autres sans tenir compte de leur race ou de leur sexe ; (6) la moralité d'un individu est nécessairement déterminée par sa race ou son sexe ; (7) un individu, en vertu de sa race ou de son sexe, porte la responsabilité d'actes commis dans le passé par d'autres membres de la même race ou du même sexe ; (8) tout individu doit ressentir de la gêne, de la culpabilité, de l'angoisse ou toute autre forme de détresse psychologique en raison de sa race ou de son sexe ; ou (9) la méritocratie ou des caractéristiques telles que l'éthique du travail sont racistes ou sexistes, ou ont été créées par une race particulière pour opprimer une autre race. Le terme "concepts de division" inclut également toute autre forme de stéréotype de race ou de sexe ou toute autre forme de bouc émissaire de race ou de sexe.

Traduit avec [www.DeepL.com/Translator](http://www.DeepL.com/Translator) (version gratuite) d'après le site [lawinsider.com](http://lawinsider.com)

<sup>17</sup> La critical race theory (CRT) est une méthode d'examen enseignée dans les facultés de droit et les universités, qui permet d'analyser l'existence d'un racisme systémique et, en particulier, ses effets sur le droit et les politiques publiques.



Et dans le cas états-unien, comment problématiser librement l'esclavage et les traites négrières ? Un des risques face à cette confiscation par les pouvoirs en place de cette question éminemment vive du racisme est l'ethnisation de celle-ci : des réponses identitaires et communautaires surgissent comme celles du site internet «Learning for Justice<sup>18</sup>». Dans un article daté du 20 mai 2022 intitulé «To counter racist violence, teach honest history»<sup>19</sup>, les auteurs (Learning for Justice Staff) mettent en avant les actes de violence perpétrés récemment aux États-Unis contre la communauté noire-américaine comme à Buffalo<sup>20</sup>, dans l'État de New-York et les rapprochent de ceux qui se sont passés en 2015 à Charleston<sup>21</sup>, en Caroline du Sud puis avec tous ceux du passé, documentés ou non («and all the race massacres—those documented and those not—that occurred throughout the 19th and 20th centuries.»). Cette rencontre du présent d'avec l'histoire modifie l'acte d'enseigner puisque l'article continue en préconisant la recherche d'une vérité pour une forme de guérison qui doit passer par le refus de la neutralité et l'engagement militant face au terrorisme anti-noir.

Bien entendu, certains avanceront que ces faits sont situés aux États-Unis d'Amérique. Toutefois, les remarques de certains didacticiens de l'histoire française vont dans le même sens que ce que nous venons de décrire. Bruno Falaize (FALAIZE, 2015, emplacement 403 de l'e-pub) reconnaît qu'après une «amnésie» surgit une «hypermnésie» autour du fait colonial depuis les années quatre-vingt-dix. Si bien que, comme pour le cas américain, la victimisation accompagne la revendication identitaire dans une tentative de reconnaissance à travers la leçon d'histoire de ceux qui ne se retrouvent pas ou pas assez dans le récit national qui cherche les consensus. La fabrique scolaire de l'Histoire (DE COCK (dir.), 2017, p.65) peine à concilier la tension entre l'universel de la République et les particularismes, entre une identité commune ou nationale et les singularités, les pluralités de tout un chacun. Les devoirs officiels de mémoire d'un côté<sup>22</sup> et les mémoires

---

<sup>18</sup> Sa mission, d'après son site : Learning for Justice seeks to uphold the mission of the Southern Poverty Law Center: to be a catalyst for racial justice in the South and beyond, working in partnership with communities to dismantle white supremacy, strengthen intersectional movements and advance the human rights of all people.

<sup>19</sup> <https://www.learningforjustice.org/magazine/to-counter-racist-violence-teach-honest-history>

<sup>20</sup> Par exemple, <https://www.france24.com/fr/am%C3%A9riques/20220514-%C3%A9tats-unis-une-fusillade-fait-au-moins-10-morts-%C3%A0-buffalo-la-piste- raciale-envisag%C3%A9e-par-le-fbi>

<sup>21</sup> Par exemple, <https://www.france24.com/fr/20150619-etats-unis-debat-port-armes-pourquoi-tuerie-charleston-va-rien-changer-barack-obama>

<sup>22</sup> Nous rappelons la fameuse loi du 23 février 2005 et le rôle positif de la présence française outre-mer, abrogée ensuite; celle du 21 mai 2001, dite Loi Taubira, reconnaissant la traite négrière et l'esclavage comme

qui se sentent oubliées, écartées de l'autre, rendent vives certaines questions. Penchons-nous sur leurs définitions.

## 2.1 Définitions des Questions Socialement Vives (QSV)

Pour commencer notre approche de l'inscription de l'histoire dans la société, reprenons ce qui la rend sensible ou vive. Nous suivrons les définitions d'Alain Legardez et de Laurence Simmoneaux (LEGARDEZ et SIMMONEAUX, 2006) qui triple les conditions : une question socialement vive l'est :

- dans la société c'est-à-dire qu'elle y est considérée comme un enjeu majeur, elle est fortement médiatisée, de sorte que l'ensemble des acteurs sociaux aient une idée dessus;
- dans les savoirs de référence et donc faire l'objet de «débats» ou de controverses entre experts;
- dans les savoirs scolaires, renvoyant parfois dos à dos les savoirs de références et les valeurs des enseignants et des élèves<sup>23</sup>.

Dans un autre ordre d'idée, une question historique socialement vive l'est par l'essentiel qu'elle renvoie, par ce qu'elle a d'élémentaire ou de crucial pour une société, ce qui s'inscrit dans ses fondements. «En d'autres termes, sur ce que le regard que l'histoire porte sur les sociétés permet de distinguer alors même que les regards des autres disciplines scolaires ne le donnent pas à voir.» (HEIMBERG, 2008) Cela signifie qu'une question vive se donne à voir si et seulement si elle est approchée avec discipline et critique afin de limiter tout aveuglement et de profiter de sa «saveur» (JP ASTOLFI, 2008).

Ainsi, l'enseignement des QSV devient une ouverture sur la complexité du monde de la classe d'histoire. Le professeur, l'enseignement et les élèves s'inscrivent dans une démarche qui va affronter les problèmes qui intriguent, préoccupent, enrichissent, interrogent et font dialoguer, bref, ceux qui saisissent la présence de l'histoire dans la mort

---

crimes contre l'humanité, Plus récemment sous la présidence Macron, le rapport de B. Stora remis le 24 juillet 2020 sur les questions mémorielles autour de la colonisation et de la guerre d'Algérie. En octobre 2021, Emmanuel Macron avait reconnu la tragédie du 17 octobre 1961, des faits «inexcusables pour la République» selon le site de l'Elysée; le 25 janvier 2022, après l'Assemblée nationale, le Sénat a adopté un projet de loi de reconnaissance et de réparation pour les Harkis. La loi a été définitivement adoptée puis promulguée le 23 février 2022. Terminons avec la loi du 28 février 2017 relative à l'égalité réelle outre-mer qui va établir la journée nationale du 23 mai en hommage aux victimes de l'esclavage et au défilé silencieux du 23 mai 1998 qui va activer cette reconnaissance officielle.

<sup>23</sup> Définition reprise par Laurence de Cock, Dans la classe de l'homme blanc, 2021, page 52.

et la vie, dans l'amitié et l'inimitié, dans l'inclus et l'exclu, dans le secret et le public, dans l'homme et la femme et leurs descendances, dans le dominant et le dominé. L'enseignement des QSV est l'enseignement de la «coprésence» (HEIMBERG, 2008). En effet, l'altérité est au centre de celui-ci et il pose en toile de fond la paradoxale rencontre des subjectivités, des "je", du "nous", du "eux" avec celui de l'objectivité et de la neutralité. Les QSV mettent en exergue les tentations identitaires, celles des préjugés et des stéréotypes. Elles semblent se nourrir de culturalisme ou au contraire d'universalisme<sup>24</sup>. L'enseignement des QSV doit dépasser les généralisations -les Collabos; les Allemands; l'Armée française; le FLN; les Abolitionnistes; les esclaves... l'Algérie française, les traites négrières, la classe ouvrière...- et mettre en perspectives les acteurs, les temps et les lieux. Les QV permettent de découvrir le singulier et les positions personnelles qui agissent sur le monde. Dans un discours de 1907, «L'histoire comme instrument d'éducation politique», Charles Seignobos précise<sup>25</sup> :

«Si de l'histoire on a fait une matière commune à tous les élèves de l'enseignement secondaire, c'est qu'on l'a crue capable d'améliorer un genre d'intelligence et d'activité utile non à une partie seulement des élèves, mais à toute la nation. Ce qui est utile à tous les élèves, c'est de comprendre le monde, de s'y intéresser et d'être prêts à y agir.»

Ici, l'historien relie le centre ou la finalité de l'éducation, l'élève, avec d'un côté la pédagogie à travers la discipline historique et de l'autre l'intérêt et l'action sur le monde : il en fait un acteur social autant qu'intellectuel mais aussi, pour synthétiser ces deux aspects, un acteur politique. Le prisme de l'histoire comme intelligibilité de nos sociétés peut se nommer «conscience historique» à la suite de Hans Georg Gadamer<sup>26</sup> ou de Raymond Aron<sup>27</sup> ou «pensée historique» comme modes de pensée spécifiques à l'histoire, ceux qui permettent d'entretenir un «commerce culturel avec le passé» (MONIOT, 1993, p. 39-42 et MONIOT, 2001, p. 69). Didier Cariou ajoute que «la pensée historique procède d'une réflexion anthropologique sur l'historicité de notre existence par le biais de la conscience

---

<sup>24</sup> Abdallah-Preteceille, L'Éducation interculturelle (2011), p. 13 et p. 23-24.

<sup>25</sup> Citation reprise par Laurence de Cock dans un article de 2013, L'enseignement de l'histoire : programmes et enjeux.

<sup>26</sup> Voir Gadamer, le problème de la conscience historique (1996)

<sup>27</sup> Voir Aron, Les dimensions de la conscience historique (2017)

historique, à savoir la conscience de l'inscription de notre existence dans le déroulement du temps historique» (CARIOU, 2022, p. 101).

Nous prenons ainsi le parti de faire l'hypothèse que l'enseignement des QSV est à la fois un levier efficace pour l'émergence d'une certaine conscience historique des élèves d'une part, et d'autre part d'une forme d'engagement politique toute émancipatrice que nous appellerons simplement une "conscience civique". Bien entendu, nous insisterons également sur la condition de ces deux émergences, des consciences "historique" et "civique": la mise en place d'un paradigme pédagogique particulier, un paradigme pédagogique «constructiviste-critique» (TUTIAUX-GUILLON, 2008, p.32). Pour l'instant, continuons avec une définition plus en profondeur des «dimensions de la conscience historique», pour reprendre le titre de l'ouvrage de Raymond Aron.

## **2.2 Une approche plurielle de la conscience historique**

Lorsque l'on tente de s'approcher du concept de «conscience historique», il faut tout de suite avoir à l'esprit que ce dernier est, d'abord, empreint d'une tradition philosophique très ancienne qui se veut une réflexion sur le temps et sur les rapports qu'entretient l'être avec lui -le temps est une question ontologique. Seulement, depuis notamment les philosophies européennes phénoménologiques et existentialistes, du début du XXème siècle, notamment celles de Husserl, de Heidegger ou encore de Levinas, c'est la considération de «l'existant» ou du sujet qui prime : le temps devient histoire c'est-à-dire la représentation plus ou moins consciente des traces des choix exercés par les acteurs des sociétés qui se sont succédées au cours des époques. Parallèlement, la conscience historique est devenue une compétence mobilisée par les didacticiens de l'histoire qui s'interrogent sur la capacité qu'auraient les élèves à se situer non seulement dans le temps et la durée mais surtout dans leur propre historicité. Précisons, avant de détailler ces diverses entrées, que depuis la mise en avant de l'esprit critique à l'école d'une part et de la perte de vitesse d'une vision de l'histoire triomphante c'est-à-dire d'une description post-moderne ou post-industrielle ou post-coloniale de celle-ci, pour dire vite, d'autre part, il y a une sorte d'adéquation entre les enjeux culturels, méthodologiques et civiques de la classe d'histoire et les différentes définitions de cette «conscience historique» dite aussi «pensée historienne», «pensée historique», «sense of the past».

### 2.2.1. La conscience du temps chez Saint-Augustin et Bergson

La réflexion augustinienne sur le temps est mobilisée par Benoît Falaize dans un article<sup>28</sup> sur la conscience historique des élèves de l'école primaire. Toutefois, il faut garder à l'esprit qu'Augustin pense le temps dans le cadre d'une réflexion théologique autour de l'éternité de Dieu qui s'oppose à la temporalité de l'homme. Puisqu'il y a un avant et un après seulement chez le sujet, il est possible de revenir en pensée sur sa propre temporalité, son existence. N'oublions pas que l'auteur des Confessions réalise son autobiographie, le déroulement de ce qui passe, de ce qui disparaît. D'emblée, il s'agit de s'enquérir de la restitution ou de la reconstitution du non-être, de ce qui n'est plus. La question du temps est celle de l'action dans le présent, de l'agir au présent. La mesure aristotélicienne du temps avec laquelle dialogue Saint-Augustin implique seulement une rythmique de ce temps qui passe et qu'il est utile d'envisager. Mais elle n'est pas une donnée psychologique ou consciente de ce qu'est l'être du temps. Ce sur quoi insiste Augustin lorsqu'il pense au temps, c'est le langage de la temporalité. Il a bien conscience que le temps lui échappe mais qu'il le contrôle en en parlant avec certains mots comme le passé, le présent et le futur. Ce qui est le problème est ce que «je» désigne lorsque je désigne le temps à travers le langage. En fait, c'est la compréhension que le temps n'est pas un objet mais une triple subjectivité dont je peux avoir conscience :

«Il y a trois temps, le présent du passé, le présent du présent et le présent de l'avenir. Car ce triple mode de présence existe dans l'esprit; je ne le vois pas ailleurs. Le présent du passé, c'est la mémoire; le présent du présent, c'est l'attention actuelle; le présent de l'avenir, c'est son attente. Si l'on m'accorde de l'entendre ainsi, je vois et je confesse trois temps; et que l'on dise encore, par un abus de l'usage : Il y a trois temps, le passé, le présent et l'avenir; qu'on le dise, peu m'importe; je ne m'y oppose pas : j'y consens, [...]»<sup>29</sup>

Ici, Augustin assume un discours à la première personne puisqu'il doit affirmer ce qu'il a fait dans un souci de transparence chrétienne, ce sont ses «Confessions». En même

---

<sup>28</sup> Voir colloque Pensée critique, enseignement de l'histoire et de la citoyenneté, 2018, p.41-52, Chapitre 2. Quelle conscience historique pour les élèves de l'école élémentaire en France ?

<sup>29</sup> Les Confessions : Vie de Saint Augustin Livre 11, chapitre XX, Quel nom donner aux différences du temps?

temps, l'individu sort du néant en tant qu'étincelle divine et annonce un véritable humanisme ou plutôt une authentique leçon d'humanité car présentifier le passé par la mémoire, le futur par l'attente et l'immédiateté par ce qui me préoccupe c'est s'intéresser à la contingence de l'humain, à son histoire en ce qu'elle est le reflet de l'incertitude, de la liberté. Mais, comment cerner ce «présent du présent», quelle est cette immobilisation du présent ?

La mesure physique du temps est objective, universalisée car elle est segmentée via des unités partagées comme les jours, les heures, les minutes et les secondes. Toutefois, Bergson considère que cette mesure dénature le temps lui-même puisqu'il s'écoule en continu. Cette segmentation du réel du temps permet de se le représenter. Avec le temps, c'est la discipline histoire qui nous permet de communiquer et d'échanger sur le temps afin de vivre ensemble et de comprendre nos expériences autour de l'écoulement du temps. Le temps historique est bel et bien une construction intellectuelle dont l'historien reste le garant. En même temps, la perception de l'écoulement du temps est subjective, personnelle : c'est la durée. À ce moment-là, ce n'est pas l'écoulement du temps qui est à prendre en compte, mais la manière dont nous passons cette période de temps précise. La nature de l'activité dans son rapport avec celui qui la vit influe sur la façon dont l'histoire est bâtie : les notions de subjectivité et/ou d'intersubjectivité, d'action ou encore d'agentivité mettent en jeu les écritures de l'histoire et des mémoires.

De ce fait, lorsque Saint-Augustin déclarait l'inexistence du passé, il oubliait l'existence de la trace, de l'histoire à savoir l'accumulation d'expériences antérieures qui constitue la réalité présente. La conscience historique c'est comprendre la participation du passé dans le monde présent. Ne pas en avoir conscience, c'est l'impossibilité de l'existence historique, qui est celle des choix et des dialogues, celle des passages et des évolutions. Construire ce que les acteurs du passé ont vécu, en faire le récit historique, c'est consciemment ou pas établir notre ou nos identité(s) puisque le souffle du temps historique a un pouvoir de transformation, un «rendu possible». La conscientisation de l'histoire passe par l'étude des changements des sociétés.

L'histoire du temps ou plutôt des temps dans toutes leurs subjectivités annonce l'exigence d'un appareillage pédagogique tout critique pour se réaliser loin d'une posture passive et attendue.

### **2.2.2. Le «spectateur engagé» chez Raymond Aron**

Si le temps est difficile d'accès, l'analyse de l'histoire ne l'est pas moins, selon Raymond Aron. Le temps, humanisé par Saint-Augustin et tout teinté d'interprétation subjective par Bergson, lorsqu'il est historicisé, se donne à penser à travers «la conscience d'une dialectique entre tradition et liberté, l'effort pour saisir la réalité ou la vérité du passé, le sentiment que la suite des organisations sociales et des créations humaines à travers le temps n'est pas quelconque ou indifférente, qu'elle concerne l'homme en ce qu'il a d'essentiel» (ARON, 2011<sup>30</sup> (1961), p. 105). Tout comme Augustin qui n'entre pas dans une dimension ontologique d'éternité et divine, Aron projette une envergure toute phénoménologique à l'être historique qui ne devient ni «un sujet pur» ni un «moi transcendantal» mais plutôt «un homme vivant, un moi historique qui cherche à comprendre son passé et son milieu». En reprenant l'expression-phare de «spectateur engagé», nous cherchons à montrer que l'être humain est une sorte d'homo-historicus chez Aron en ce sens qu'il assiste en direct et au présent à l'intensité et à l'immédiateté de l'histoire, tout en y figurant lui-même en tant qu'acteur de l'époque dans laquelle il vit. L'objet historique n'existe pas en tant que tel, il s'interprète en se construisant dans une forme de pluralité : ce sont les diverses formes des expériences vécues de l'histoire qui la construisent dans des interprétations illustrant la liberté de décision de l'historien.

Nous voyons poindre une dernière dimension de la conscience historique, après celle de l'interrogation quasi philosophique sur le déroulé de l'histoire et celle de l'interprétation, nous trouvons celle de l'action politique. Dans ses Leçons sur l'histoire (ARON, 1989, p. 401), Aron laisse le champ à l'ouverture de l'histoire en commentant que «l'ordre intelligible, que l'historien aperçoit au niveau macroscopique, n'était pas à l'avance déterminé, il est celui qui s'est en fait réalisé, non pas nécessairement le seul qui était à l'avance possible». La Raison historique est critique et non déterminée; elle est pluralité, intellectualité et d'une profonde inquiétude.

### **2.2.3 Des dynamiques de pensées issues des didacticiens de l'histoire**

Pour commencer, il faut bien entendu rappeler que les didacticiens de l'histoire s'appuient dans leurs réflexions sur les sciences sociales dans leur ensemble, notamment l'anthropologie et la sociologie mais aussi sur la psychologie sociale et la socio-linguistique. Ils pensent l'histoire dans son enseignement en prise avec les

---

<sup>30</sup> Reprise ici dans la préface de Perrine Simon-Nahum de la nouvelle édition de 2011.

curriculums, les sociétés et surtout avec les représentations des élèves c'est-à-dire avec la compréhension que ceux-ci peuvent en avoir en-dehors des classes via la culture de loisirs de masse comme les jeux vidéos, le cinéma ou encore la littérature de jeunesse et ce, dans toute la diversité de qualité et d'approche de chacun de ces secteurs culturels. François Audigier désigne, d'ailleurs, cette multiplicité de l'offre autour de l'histoire, d'«histoires du troisième type»<sup>31</sup> en disant d'elles qu'«elles sont d'une immense diversité, que leurs origines et leurs buts se distribuent dans un large spectre de cultures, de lieux, d'intentions», que leurs formes vont «du seul texte, notamment dans la presse écrite, à des constructions complexes unissant image-son-mouvement» aux côtés «des sources historiennes traitées et à traiter selon les canons de la discipline». Faut-il pour autant qualifier cet état de fait en le comparant à «un champ de bataille» (CLARK, 2011<sup>32</sup>) ou à «une bataille d'idées» (BOUCHERON)<sup>33</sup> pour illustrer la place de l'apostrophe de l'enseignement de l'histoire dans les arènes politiques et médiatiques ? Il s'agit de prendre en considération toutes les représentations de nos élèves sur les récits historiques ainsi que leurs sensibilités les concernant tout en les amenant à conscientiser leur rapport historique avec leur société-se-faisant. Précisons déjà différentes définitions de la conscience historique en lien avec l'enseignement en classe de l'histoire.

D'après un article sur lequel nous nous appuyons principalement<sup>34</sup>, au-delà de la définition très intuitive de la conscience historique donnée par Duquette (2010)<sup>35</sup>, nous avons à notre disposition cinq variantes pour l'envisager. Une première variante correspond aux principes de croisement ou de point de concours. En fait, pour Seixas, la conscience historique se conçoit comme un espace hybride dans lequel s'entremêlent la mémoire collective, la citoyenneté et l'enseignement de l'histoire en tant que mise en activité comme, par exemple, la narration écrite de l'histoire (SEIXAS, 2006, p.15). En deuxième lieu, la conscience historique se veut une «perspective critique» (CHARLAND,

<sup>31</sup> In Chapitre 1, L'esprit critique et l'enseignement de l'histoire : quelles pratiques pour quelles fins ?, p. 29

<sup>32</sup> Clark, P. (2011). Introduction. In P. Clark (Ed.), *New possibilities for the past: Shaping history education in Canada* (pp. 1-30). Vancouver: UBC Press.

<sup>33</sup> Dans un article du journal *L'Humanité*, daté du 5 janvier 2017.

<sup>34</sup> Popa, N. (2017). La conscience historique en didactique de l'histoire au Canada. *Canadian Journal of Education/Revue Canadienne De l'éducation*, 40(1), 1-25. Retrieved from <https://journals.sfu.ca/cje/index.php/cje-rce/article/view/2256>

<sup>35</sup> « la conscience historique est la prise de conscience par l'humain de la nature du temps et de sa propre temporalité. La conscience historique se définirait alors comme l'utilisation du passé pour comprendre le présent et envisager l'avenir. Elle influencerait ainsi la manière dont un individu se pense dans le temps et lui permettrait de constater l'évolution des valeurs de sa société ». (p. 150)



2003, p.36), c'est-à-dire finalement, l'exercice ou la pratique de la pensée historienne via des outils d'expérimentation de l'étude de l'histoire tels que la mise en problème, l'analogie et d'autres outils cognitifs. Nous y reviendrons plus tard en essayant de montrer que la pensée historienne est l'ensemble des techniques ou pratiques intellectuelles critiques et réflexives servant l'émergence de la phénoménalité de cette conscience historique.

Un autre sens lié à la conscience historique aurait un étroit rapport à la notion de mémoire historique. Pour Létourneau (2006, p.71), l'ensemble des valeurs, des récits, normes ou encore symboles culturels qui sont communs à une certaine population fonctionne comme une dynamique à travers la conscience historique. Nous ne sommes pas très loin de l'histoire des mentalités chère à Georges Duby, entre autres. En effet, c'est toute la complexité des subjectivités qui apparaît dans ce cadre puisque cette mémoire historique travaille à la fois «en circuit fermé», osons cette expression, avec l'activation des fonctions identitaires et citoyennes mais tout autant en «circuit ouvert» à condition qu'elle soit «attentionnée» (SIMON, 2004) en se parachevant dans une éducation interculturelle portée sur le dialogue, l'écoute et le goût de l'apprendre de l'autre.

Une quatrième forme de conscience historique s'identifie dans les notions de temporalité et de narrativité. Forts des travaux de Jörn Rüsen, plusieurs didacticiens canadiens<sup>36</sup> considèrent que «la conscience historique permet de mobiliser les représentations et compréhensions du passé en un acte narratif qui sert à valoriser des décisions et des actions de la vie de tous les jours, et ultimement à s'orienter dans le temps et à se comprendre dans la réalité qui nous environne.» Ajoutons à cela que toute la richesse des réflexions de Didier Cariou autour du récit historique, que nous détaillerons postérieurement, prend ici sa dimension. La créativité dans l'acte d'écriture de l'histoire n'est pas peu importante et toute la part d'inventivité et/ou d'imagination de certaines situations d'apprentissage (les pratiques de simulations historiques, celles de l'histoire contrefactuelle...) n'est-ce pas, quelque part, la «prévision rétrospective» d'Aron ?

Dans la même veine et pour terminer cette introduction, finalement, aux définitions de la conscience historique, il y a la définition autour de la «métaphore». Concevoir l'histoire serait, selon Zanazanian (2015, p.23), savoir que nous portons en nous un<sup>37</sup> répertoire de métaphores afin de tracer de nouvelles directions pour appréhender les modèles historiques humains de production de sens, pour connaître et agir dans le temps.

---

<sup>36</sup> Toujours selon l'article cité en note 30 : Duquette (2015), Lévesque (2014), Seixas (2005), Zanazanian (2015).

<sup>37</sup>Un «répertoire of conventionalized metaphorical means of knowing and doing that exists in our cultural toolkits that we can reach out for making sense of and acting in reality».

Ici, en rapprochant les études sur l'ethnicité et celles autour de la conscience historique, il nous est fait l'invitation de nous décentrer d'une certaine façon toute occidentale de raisonner sur le temps historique en nous appropriant les formes imagées et symboliques de la mythistoire. L'empathie, rappelons-le, est une des facettes de la pensée historienne, c'est aussi une des portées de la conscience historique en tant que compréhension de l'Autre dans toute sa culturalité.

### **2.3 Choisir une QSV pertinente : l'esclavage**

Le cadre théorique des questions socialement vives en tant qu'étude des passés douloureux mais aussi en tant qu'essentiel des préoccupations des sociétés d'aujourd'hui a été posé. Avant de présenter les divers outils didactiques de la pensée historienne et donc de ce paradigme pédagogique constructiviste-critique (TUTIAUX-GUILLON, 2008, p.32) dans une troisième sous-partie, nous allons expliciter en quoi notre choix de la question des traites négrières, de l'esclavage et de ses abolitions est une question socialement vive traitée au cycle 3 qui peut permettre un développement de la conscience historique telle que nous avons cherché à la présenter.

#### **2.3.1. La vivacité de l'esclavage aux États-Unis**

Au mois d'août 2019, le New-York Times, journal nord-américain renommé, publie un dossier sensé commémorer les 400 ans du début de l'esclavage aux États-Unis avec l'arrivée sur les rivages de l'Etat de Virginie des premiers esclaves noirs, c'est le fameux «1619 project<sup>38</sup>». La journaliste qui va coordonner ce dossier, Nikole Hannah-Jones, va concentrer toutes les attentions, qu'elles proviennent de la communauté noire américaine, de celle des médias, du monde universitaire ou encore de celui de l'éducation en général. En effet, cette publication reste très engagée dans la façon dont est vue l'esclavage en rapport avec l'histoire des États-Unis. Pour elle, c'est au cœur du récit historique définissant la République américaine qu'il faut placer la pratique esclavagiste ainsi que la

---

<sup>38</sup> «In August of 1619, a ship appeared on this horizon, near Point Comfort, a coastal port in the British colony of Virginia. It carried more than 20 enslaved Africans, who were sold to the colonists. America was not yet America, but this was the moment it began. No aspect of the country that would be formed here has been untouched by the 250 years of slavery that followed. On the 400th anniversary of this fateful moment, it is finally time to tell our story truthfully.» L'ensemble du projet peut être consulté sous le lien : <https://nyti.ms/37JLWkZ>

communauté afro-américaine<sup>39</sup>. Non seulement ce travail va être encensé par le prix Pulitzer en 2020 mais il va être introduit en masse dans les écoles américaines en tant que contenu pour l'enseignement de ce passé douloureux et controversé tant il est finalement racialisé par ceux qui le défendent que par ceux qui l'attaquent. De plus, des échanges autour du contenu historique vont susciter une polémique<sup>40</sup> dans la classe universitaire, entre les universitaires et le New-York Times mais aussi entre les professeurs des classes et le monde politique. Comme nous le faisons d'ailleurs remarquer au départ de ce travail, les conséquences sont toujours d'actualité.

Toutefois, au-delà des remous créés, il faut remarquer combien une question socialement vive telle que l'esclavage favorise l'esprit critique. Les débats autour des sources et des mémoires invitent les enseignants à s'intéresser à ces questions plutôt qu'à s'en méfier.

### **2.3.2. Le cas français**

C'est dans le même esprit que les questions coloniales se sont affirmées dans la société française. Elles sont venues mettre à jour un paradoxe (DE COCK, 2018, p. 169) au sein de l'école publique : comment à la fois mobiliser les valeurs de la République française tout en marquant le non-respect de ces dernières à travers la colonisation, la traite négrière et l'esclavage ? Laurence de Cock rappelle d'ailleurs la marche des Indigènes de la République en mai 1998, la loi Taubira de 2001 mais aussi la loi Mekachera du 23 février 2005... Elle insiste aussi sur les débats politico-éducatifs autour de l'insertion des questions de l'esclavage dans les programmes (DE COCK, 2018, p. 190-193 puis 229-232), notamment ceux de 2015 si bien que ceux-ci deviennent le produit d'un consensus qui oscille entre ouverture et tradition.

En 2002, nous trouvons l'apparition de la question de l'esclavage au cycle 3. En 2008, sont indiqués «le temps des découvertes et des premiers empires coloniaux, la traite des Noirs et l'esclavage». En 2015, la programmation tourne autour des Rois et c'est dans

---

<sup>39</sup> «to place the consequences of slavery and the contributions of black Americans at the very center of the story we tell ourselves about who we are as a country.»

<sup>40</sup> Pour une approche de celle-ci, quelques articles...

<https://www.cnn.com/2020/10/12/media/new-york-times-1619-project-criticism/index.html>

<https://reason.com/2022/03/29/the-1619-project-unrepentantly-pushes-junk-history/>

<https://www.nytimes.com/2019/12/20/magazine/we-respond-to-the-historians-who-critiqued-the-1619-project.html>

le contenu du Temps des rois que nous pouvons encore retrouver cette invitation : 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». Selon un article du journal Libération, cité par Laurence de Cock dans une note (DE COCK, 2018, p.174), daté du 8 octobre 2015 et que nous avons retrouvé, l’enseignement au cycle 3 de l’esclavage et des traites négrières n’avait pas été prévu car déjà dans les contenus de la classe de quatrième : il était déjà question de la deuxième vague de colonisations, celles du 19ème siècle, selon le directeur du CSP, Michel Lussault<sup>41</sup>.

Parallèlement donc, la question socialement vive que représente l’esclavage se perçoit en termes de mémoires, au pluriel selon «une grammaire républicaine de la mémoire de l’esclavage» (MICHEL, 2015, p.15 cité par DE COCK, 2018, p. 309). En effet, selon Johann Michel (MICHEL, 2015, p. 9-20), trois «régimes mémoriels» s’imposent à chaque fois à travers «une politique publique de la mémoire» c’est-à-dire l’agencement des actions publiques qui favorisent certains «souvenirs communs à une collectivité donnée». Ces pratiques politiques liées aux mémoires, ici celles autour de l’esclavage, sont structurées et se comprennent selon les sociétés et les époques : il appelle ces structures, des «régimes mémoriels». Or, Johann Michel en perçoit trois types qui sont tous les résultats de mémoires officielles c'est-à-dire publiquement ou politiquement reconnues et qu’il faut différencier d’avec des souvenirs familiaux, par exemple.<sup>42</sup> D’abord, il peut y avoir le «régime mémoriel abolitionniste/républicain» : «C’est moins la traite et l’esclavage en eux-mêmes qui occupent le devant de la scène commémorative que la célébration de la République abolitionniste et des héros républicains de l’abolitionnisme. C’est la nation républicaine qui se rend en quelque sorte hommage à elle-même.» Il y a aussi le «régime victimo-mémoriel de l’esclavage». Dans ce cas-là, l’attention se dirige vers les victimes de l’esclavage c’est-à-dire les descendants de ces victimes directes afin que leurs aïeux soient reconnus face aux actes criminels passés de la nation française. Enfin, Michel termine avec un dernier régime mémoriel qui se dégage du précédent et qu’il nomme «régime mémoriel nationaliste/anticolonialiste». Ici, on insiste sur une reconnaissance plus identitaire ou singulière d’un certain territoire ultramarin : un régime mémoriel réunionnais ou guadeloupéen par exemple. Dans ce cadre-là, c’est une mémoire

---

<sup>41</sup>[https://www.liberation.fr/france/2015/10/08/ecole-primaire-l-enseignement-de-l-histoire-de-l-esclavage-ajoute-in-extremis\\_1399837/](https://www.liberation.fr/france/2015/10/08/ecole-primaire-l-enseignement-de-l-histoire-de-l-esclavage-ajoute-in-extremis_1399837/)

<sup>42</sup> Michel fait référence à Maurice Halbwachs, *Les Cadres sociaux de la mémoire*, Paris, Albin Michel, 1994 pour faire le distinguo.

héroïque tournée vers des acteurs plus locaux et surtout de couleur, vers des actes de résistances et de soulèvements notamment. Et ce, afin de bien établir une distinction avec les mythes abolitionnistes.

Cette réflexion a le mérite de faire émerger la pluralité des mémoires mais encore le passage du statut de mémoires privées à celui de publiques. Pour poursuivre sur la vivacité de l'esclavage, nous pourrions nous attarder sur son aspect de polémique universitaire.

Une QSV, d'après ses définitions, déclenche aussi des divisions parmi la communauté de recherche et notamment, ici, celle des historiens. Les traites négrières et l'esclavage sont au coeur des débats qui ont lieu en 2005 non seulement autour des lois dites "mémorielles" mais aussi à travers l'affaire Grenouilleau du nom de l'historien des traites négrières que nous présente l'historien René Remond<sup>43</sup>. En fait, face à ces événements médiatico-politiques, et surtout dans le sillon de la loi Mekachera du 23 février, se constitue «l'appel des 19» du 12 décembre 2005 demandant l'abolition de l'ensemble des lois mémorielles. Une sorte «d'équivalence est faite d'une part entre une loi célébrant le rôle prétendument positif de la colonisation et, d'autre part, des textes qui reconnaissent solennellement, au nom de la Nation, un crime contre l'humanité (l'esclavage et la traite négrière), un génocide (l'extermination des Arméniens), ou encore qui pénalisaient la négation du génocide commis contre les Juifs pendant la Seconde Guerre mondiale.» (ADJEMIAN, 2012, p. 9-34) C'est pour cela que d'autres historiens n'ont pas souhaité s'associer à cet appel, dont l'historien Marcel Dorigny. Celui-ci, dans une lettre au comité de la revue *L'histoire* datée du 2 janvier 2006, proclame que «loin de faire l'unanimité des historiens, cette pétition pose de graves problèmes».<sup>44</sup> Il ajoute plus loin : «En prétendant obtenir l'abrogation de cette loi, les signataires veulent-ils mettre le

---

<sup>43</sup> Rappelons brièvement les éléments premiers de l'affaire. Le samedi 10 juin 2005, le jury chargé de décerner le prix d'histoire fondé par le Sénat pour distinguer un ouvrage qui satisfasse aux exigences scientifiques et puisse contribuer à l'éducation des citoyens, rend public le choix qu'il a fait au terme d'un long parcours: il couronne le livre publié dans la prestigieuse « Bibliothèque des histoires » des éditions Gallimard par Olivier Pétré-Grenouilleau sur les traites négrières. A l'occasion de cette attribution, le *Journal du Dimanche* publie une interview du lauréat qui souligne le caractère global de sa recherche : il s'est intéressé au phénomène dans sa totalité, et pas seulement à la traite dite atlantique, c'est-à-dire celle liée au commerce triangulaire effectué à partir de l'Europe occidentale. Interrogé sur la qualification qu'il convient de donner à ce fait historique, il le considère bien comme un crime contre l'humanité, mais il écarte le terme de génocide qui impliquerait une volonté systématique d'extermination en raison de l'appartenance à une même ethnie, puisque les négriers qui sont mus par des préoccupations essentiellement mercantiles n'avaient évidemment pas intérêt à la disparition de ce qui était pour eux une marchandise dont ils attendaient un profit rémunérateur. (RÉMOND, *l'histoire et la loi*, 2006, p.764-765)

<sup>44</sup> Dorigny Marcel , « Lettre adressée à la rédaction de la revue *L'Histoire* (2 janvier 2006) et restée inédite », <http://cvuh.blogspot.fr/search?q=dorigny>, mis en ligne le 9 mars 2007. Lettre citée par Adjemian.

feu aux îles et renforcer les rangs de ceux qui parmi les originaires des DOM refusent aujourd'hui l'appartenance des Antilles, de la Guyane et de la Réunion à la République française en proclamant que cette République n'a jamais fait de place à leur histoire singulière dans sa mémoire nationale ?» Ici, donc, c'est dans le rapport qu'a l'historien avec les reconnaissances officielles que se crée la polémique tout comme la place privilégiée ou non de l'historien parmi ceux qui peuvent dire une vérité, vérité qui cherche à briser ou au contraire à préserver une forme de «roman national».

Pour se situer dans un débat plus lié aux faits historiques, l'affaire Pétré-Grenouilleau s'est épaissie du questionnement concernant les traites : quelle place donner à la traite transatlantique face aux traites africaines c'est-à-dire menées à l'intérieur du continent africain par des forces non-européennes ? L'auteur de *La traite des Noirs* (GRENOUILLEAU, 2018 (1997), p. 6) insiste dès les premières lignes sur le «débat sur les origines du trafic négrier. Certains estiment qu'il fut introduit de l'extérieur, du fait de pressions croissantes exercées par des sociétés étrangères à l'Afrique noire. On pense alors immédiatement à l'Occident, et l'on a tort.» Puis, il continue en faisant une comparaison : «La traite atlantique, la plus "célèbre" et la moins mal connue des traites d'exportation, ne se développe vraiment qu'à partir du XVII<sup>ème</sup> siècle, près de mille ans après l'essor des traites orientales et transsahariennes qui alimentèrent le monde musulman, furent plus précoces et plus durables qu'elle, et jouèrent, du point de vue quantitatif, un rôle plus important que le sien.» Ainsi, rapidement, ressurgissent une querelle et des mémoires et/ou des représentations mais aussi des défensives identitaires. Face à cette approche comparée, l'historien américain spécialiste d'histoire globale ou connectée Patrick Manning, que cite Grenouilleau, marque son désaccord : «Pour l'écriture de son ouvrage sur les traites négrières, Olivier Pétré-Grenouilleau a puisé dans mon livre *Slavery and African Life* (1990), des estimations statistiques sur les populations en Afrique et sur la mise en esclavage. Il s'en est servi pour affirmer que le commerce transatlantique des esclaves organisé par les Français était négligeable par rapport à l'ampleur de l'esclavage sur le continent africain. Je m'oppose vigoureusement à ces tentatives visant à dissocier l'esclavage transatlantique de l'esclavage africain.»<sup>45</sup>

Ainsi, dans la deuxième partie de notre travail, celle qui présentera notre cadre pédagogique, ce seront les questions socialement vives des traites négrières, de l'esclavage à travers les plantations et les abolitions qui serviront de toile de fond à l'exercice de la

---

<sup>45</sup> Voir l'entretien de Stéphane Dufoux réalisé avec Patrick Manning dans la revue *Tracés*, n.23, 2012, p. 199-219.

conscience historique, de la pensée critique historique et de la conscience civique. Nous verrons comment ces jeunes élèves de 10 à 11 ans, vivant sur la côte est des États-Unis, dans la banlieue de Washington DC, francophones et aux origines multiples, appréhendent cette formation aux QSV. Mais, pour le moment, découvrons l'appareil didactique qui servira dans nos pratiques d'apprentissages : «un paradigme constructiviste-critique» (TUTIAUX-GUILLON).

### **3. Présentation d'un paradigme pédagogique de la “pratique critique” : les moyens de la pensée historique en classe**

Puisque les questions socialement vives bousculent, par leur caractère brûlant, une certaine forme très abstraite ou impersonnelle et universaliste de l'exercice de la Raison toute citoyenne en faisant plutôt intervenir diverses valeurs, divers conflits de mémoires et/ou d'intérêts tout en menaçant les positions toujours empreintes de neutralité froide ou fade, Nicole Tutiaux-Guillon, dans un article<sup>46</sup> très convaincant, questionne le «modèle des quatre R» d'Audigier. Dans ce schéma de pensée tout républicain, Audigier présente la discipline scolaire de l'histoire-géographie comme une approche «réaliste», faite de «résultats», et qui transmet un «réfèrent» au prix d'un certain «refus». En effet, les connaissances circulant dans les leçons d'histoire présentent les reflets d'une réalité de l'histoire et de ce qu'elle donne à voir sur laquelle on ne peut revenir, les données utiles des faits sont comme des résultats logiques qui aident à bâtir un consensus faisant référence pour tous sans que la politique en tant que force de division puisse intervenir. Étant donné que l'école, et dans celle-ci la discipline histoire, doit mener à l'exercice de la citoyenneté guidée par celui d'une Raison d'intérêt public ou général, étant donné la laïcité en tant que valeur d'identité dégagée de sa définition liée au vécu ou au privé, tout ce qui a trait à la culturalité entre en tension avec l'enseignement des QSV. Ce serait donc ce paradigme pédagogique positiviste qu'il faudrait reconsidérer. Ici, le concept de «paradigme pédagogique» revient à modéliser des situations d'apprentissages à travers des choix arrêtés en termes de contenus, de postures devant ces contenus, en termes d'activités des élèves et de pratiques de classe, de réflexion sur les enjeux des leçons... «C'est une abstraction qui aide à l'intelligibilité des situations réelles mais qui ne les épuise pas» (TUTIAUX-GUILLON).

---

<sup>46</sup> Deux paradigmes pour penser l'enseignement de l'histoire-géographie ou peut-on introduire les qsv en histoire-géographie ?, 2008, p. 25-33.

Ainsi, l'auteure de l'article insiste sur la mise en place «d'un paradigme pédagogique constructiviste-critique». Elle s'explique en affirmant que «des pratiques interactives qui soutiennent la construction sociale et individuelle des savoirs, des savoirs scolaires et scientifiques qui sont tenus pour des constructions validées et une citoyenneté plurielle, universaliste mais moins abstraite» qui «laissent place au débat (...) permettent de mieux penser les conflits et les incertitudes, les impossibilités de trancher scientifiquement certaines questions. Et parce que le citoyen qui serait ainsi éduqué le serait aussi à argumenter y compris en faisant la part des arguments scientifiques, y compris en défendant ses intérêts et en examinant de façon critique l'intérêt général».

Ces positions et d'enseignement et d'apprentissages incitent tous ceux qui pensent l'enseignement d'une histoire ouverte sur le monde, la société, ouverte sur soi et son rapport à la politique en tant qu'engagement à réfléchir à des moyens concrets en termes de pratiques.

### **3.1 La «multiperspectivité» : une approche plurielle**

Étant donné que nous partons du principe que notre société est empreinte de diversité, que les citoyens et ceux qui ne le sont pas, à travers leurs identités multiples, ont façonné son histoire dans toute sa complexité, ses vivacités et ses controverses, nous nous devons de nous mobiliser pour un enseignement de l'histoire de qualité au XXIème siècle.<sup>47</sup> Et plutôt que de nous tourner vers un enseignement traditionnel de l'histoire via des faits et la mise en avant des contenus et de la connaissance, de la mémorisation de ce que l'on doit penser, selon un apprentissage passif où l'on donne des réponses attendues, nous devons entrer dans un paradigme pédagogique centré autour de l'apprenant et de la méthodologie orientée vers l'interprétation alliée à la pensée historique critique qui utilisent un concept qui questionne les sources primaires et secondaires, les mentalités et développe l'empathie : la multiperspectivité.

D'emblée, nous pouvons indiquer la double prétention de cette approche. En effet, la multiperspectivité tente de systématiser l'approche multiple lorsqu'on va construire l'histoire pour ne pas rester sur une vision unique de ce qui se serait passé. La définition de

---

<sup>47</sup> Pour un enseignement de l'histoire de qualité au XXIème siècle est d'ailleurs le titre d'une publication éditée par le Conseil de l'Europe autour des principes et lignes directrices pour la mise en place d'une pédagogie et de programmes d'histoire démocratiques, pluriels et inclusifs (2018).



Robert Stradling<sup>48</sup>, universitaire qui a beaucoup réfléchi sur ce concept-là et qui a produit des travaux mis en exergue par le Conseil de l'Europe, est la suivante :

«Une façon de voir et une prédisposition à envisager les événements, les personnages, les évolutions, les cultures et les sociétés historiques sous des angles différents, en s'inspirant de procédés et de méthodes essentiels aux sciences historiques.»

Cependant, Stradling cite d'autres définitions que nous reproduisons ici comme celle de Fritzsche qui parle d' «une stratégie de compréhension », par laquelle nous tenons compte, en plus du nôtre, d'un ou de plusieurs autres points de vue<sup>49</sup>. Ou encore la définition d'Ann Low-Beer<sup>50</sup>, où la multiperspectivité consiste à «considérer les événements historiques sous plusieurs angles». Avec ces ajouts-là, la multiperspectivité demande de se décentrer de notre propre culturalité c'est-à-dire des différentes approches que nous avons assemblées selon nos expériences intellectuelles, familiales et sociales et qui forgent consciemment ou non notre approche du récit historique à établir. C'est donc l'empathie qui est censée briller à travers les pratiques envisagées à travers la multiperspectivité. Cette empathie, qui n'est pas sympathie, est en filigrane derrière la définition de Lévesque<sup>51</sup> (2013, p.63) de la perspective historique qui est «un outil qui permet d'examiner le passé en se fiant aux conditions sociales, intellectuelles, émotives, morales d'une autre époque. Elle nécessite une prise de conscience des différences profondes qui existent entre les visions d'aujourd'hui et celles des témoins de l'histoire.

Ainsi, d'une part, la multiperspectivité s'intéresse aux raisons qui motivent les différents points de vues et du coup favorise l'interaction avec les sources primaires et secondaires lors des apprentissages. D'autre part, elle suscite un élan d'empathie, élan qui se construit à travers des connaissances très pointues sur le problème historique envisagé à la fois selon les logiques diachroniques et synchroniques mais aussi grâce à des compétences de la pensée historienne critique qui vont permettre de conscientiser les motivations des acteurs du passé. Enfin, la multiperspectivité lutte contre toutes les formes

---

<sup>48</sup> In la multiperspectivité dans l'enseignement de l'histoire : manuel pour les enseignants, 2005, p.14-15.

<sup>49</sup> K. Peter Fritzsche, Unable to be tolerant? in Farnen, R. et autres (2001), *Tolerance in Transition*, Oldenburg.

<sup>50</sup> Ann Low-Beer, (1994), *La réforme de l'enseignement de l'histoire dans les écoles des pays européens en transition démocratique*, séminaire du Conseil de l'Europe, Graz, Autriche.

<sup>51</sup> Citation amenée par Audrey Saint-Onge, dans un mémoire sur la Mémoire culturelle et multiperspectivité dans l'enseignement du cours d'histoire du Québec et du Canada. L'exemple de la communauté d'expression anglaise des Cantons-de-l'Est (2020, p. 42).

de stéréotypes et permet de construire un récit historique nuancé et singulier, un récit objectif qui fait réfléchir les subjectivités entre elles. Pour rappeler le mot de Heimberg, il s'agit d'une «coprésence».

### 3.1.1. Le modèle temporel de la multiperspectivité

Dans un article de 2018<sup>52</sup>, des universitaires hollandais ont mis en tension réflexion théorique et enseignement de l'histoire via le concept de multiperspectivité en le définissant comme une approche plurielle du temps et des sujets : «We define multiperspectivity in the context of history and history education as the consideration of multiple subject perspectives on a particular “historical” object. (...) With the historical object by definition belonging to the past, potential subjects and their perspectives on the object can exist in three different temporal layers : subjects positioned “in the past” (the time of the event, phenomenon, or figure); subjects positioned “between past and present”; and subjects positioned “in the present”.» (WANSINK et al., 2018, p. 497) Ainsi, ils présentent trois couches temporelles qui correspondent à, premièrement, une perspective dite historique c'est-à-dire qui se réfère uniquement à des acteurs contemporains de l'objet historique étudié. Des sources primaires sont conviées et une perspective synchronique actée. Cette couche comprend les vues, les croyances et les normes des divers acteurs historiques (Endacott et Sturz, 2014). Le contexte doit être reconstruit dans sa singularité. C'est l'enjeu. Notons bien que la condition de cette vue multiple sur l'objet historique est la multiplicité de ces représentations de la même époque, celle de l'objet étudié.

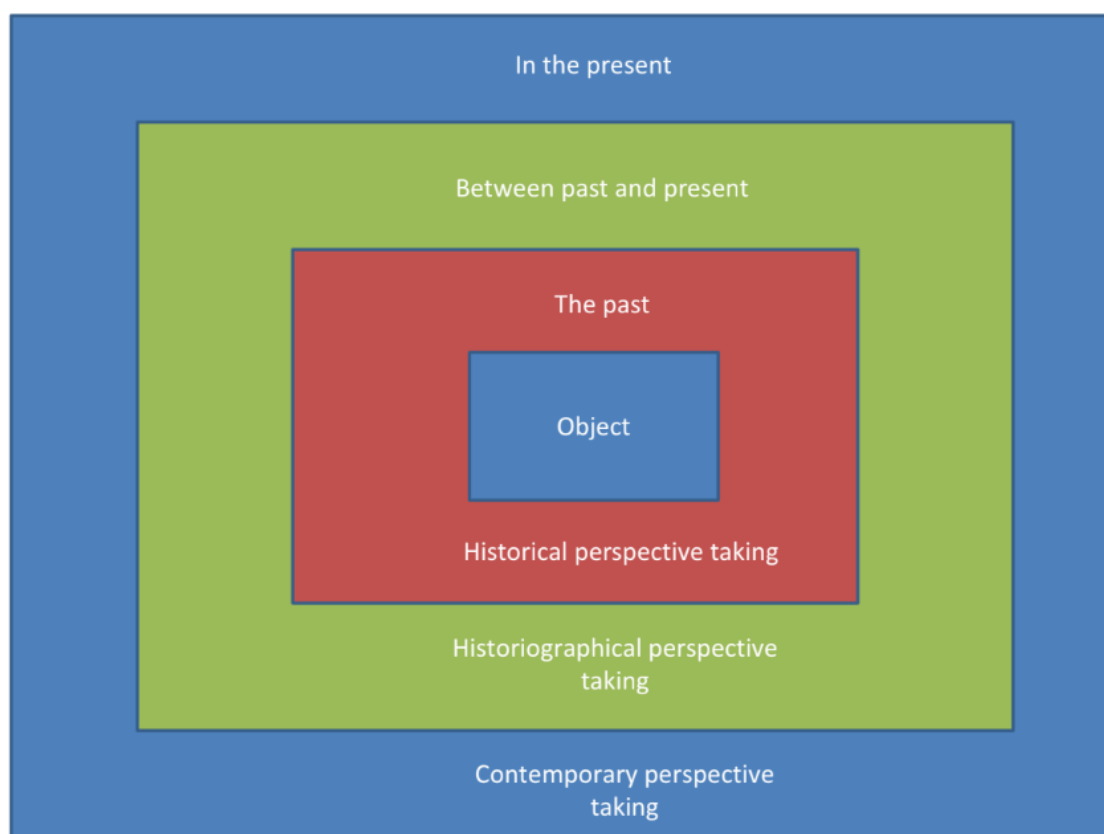
Deuxièmement, les auteurs avancent une autre temporalité, celle qui se situe entre le passé et le présent c'est-à-dire celle des perspectives de sujets qui n'ont pas vécu à la même époque et dans des temps qui ont succédé à celui de l'objet étudié. Ce pourrait être l'ère des historiens par exemple ou plus largement de ceux qui se sont penchés sur la construction d'un récit relatif à l'objet historique en vue. Cette approche duelle -synchronique et diachronique- aurait une perspective dite «historiographique».

Enfin, troisièmement, nous pourrions distinguer une couche temporelle toute contemporaine, «in the present» dans laquelle des prises de position et des débats, somme toute, arbitraires auraient lieu. Positions parmi lesquelles se trouveraient celles des enseignants d'histoire et celles de leurs élèves. Nous pouvons donc rapidement comprendre

---

<sup>52</sup> Bjorn Wansink, Sanne Akkerman, Itzél Zuiker & Theo Wubbels (2018) Where Does Teaching Multiperspectivity in History Education Begin and End? An Analysis of the Uses of Temporality, Theory & Research in Social Education, 46:4, 495-527, DOI:10.1080/00933104.2018.1480439

combien cette double identification intéresse la didactique de l’histoire qui se penche sur les QSV et sur la conscience historique mais aussi sur la pensée historienne. La fonction éducative et sociale d’une étude critique des représentations c’est-à-dire des sources primaires et secondaires mais aussi des acteurs sociaux, des médias culturels et autres, apparaît plus qu’utile. Seulement, il s’agira aussi de savoir si la multiperspectivité s’engage plus ou moins aisément lorsqu’il faut travailler sur des QSV.



**Figure 1.** A Model of Temporality and Functions in Multiperspectivity

### 3.1.2. La multiperspectivité : une pratique qui questionne les sources.

En amont de toute activité mettant en œuvre la coprésence ou coexistence de différentes perspectives historiques, il faut bien que la classe s’approprie les enjeux de l’objet historique étudié. Pour cela, les élèves ont besoin d’une confrontation entre ce qu’ils perçoivent d’un problème historique, leurs interrogations, leurs préjugés, leurs connaissances acquis dans leur contexte de vie à l’égard de celui-ci et une possible option inattendue révélée par la situation-problème c’est-à-dire par l’acte de problématisation

(Fabre<sup>53</sup>, 1999, p. 117). Le concept de «conflit cognitif» insiste sur l'idée d'efforts, de constructions de significations. Or, l'activité intellectuelle qui serait centrée autour d'exercices avec des prises d'informations et une question de synthèse finale, autour de cours dialogués avec une différenciation de questions plus ou moins complexes selon que les élèves sont en difficulté ou pas conduirait à des effets pervers en terme de dynamique d'apprentissage (BONNÉRY, 2011, p. 65-84, cité par Nicole Tutiaux-Guillon dans un webinaire<sup>54</sup>) si bien que le savoir va être «aseptisé» (HEIMBERG), «neutralisé» (TUTIAUX-GUILLON) et à l'origine de toutes les réflexions. Pourtant, la connaissance demande une activité de comparaison, d'interaction et de mise en contexte afin que les données reçues en classe ne constituent pas uniquement «des parcelles de savoirs dispersées»<sup>55</sup> (MORIN, 1999, p. 17). Tout doit partir d'hypothèses, de mises en relations autour des sources proposées et choisies pour interpréter. Avec Doussot, nous pouvons ainsi parler d'«enquête historique» (DOUSSOT, 2011).

Toutefois, le regard des élèves à l'encontre des sources et des traces de l'histoire progresse. C'est ce que cherchent à démontrer Peter Lee et Denis Shemilt (LEE et SHEMILT, 2003, p. 13-23) dans leur article. Une fois que les élèves ont compris qu'il leur était possible de questionner les sources, de leur faire dire ce qu'elles n'avaient pas l'intention de montrer, ou au contraire de mettre en lumière leurs intentions, ils réalisent que les documents n'appellent pas des réponses toutes prêtes. Dans le même ordre d'idée, les apprenants vont se rendre compte que certaines traces, comme par exemple les artefacts archéologiques, ne disent absolument rien à moins qu'on les questionne. Après avoir défini le concept de fiabilité selon lequel, pour les plus jeunes, les sources émettent des informations justes ou fausses, les auteurs réfléchissent au concept de preuve : la preuve ne préexiste pas car elle se constitue au moment où les sources sont questionnées. Nous remarquons qu'ils tentent d'échafauder<sup>56</sup> un modèle de progression que nous reproduisons ici<sup>57</sup>.

---

<sup>53</sup> Cité par Matthieu Hitchon dans son mémoire La situation-problème dans l'enseignement de l'histoire et de la géographie au CM1 et au CM2, 2022, p. 11.

<sup>54</sup> Situations-problèmes, questions socialement vives en histoire, 25 janvier 2017, <https://youtu.be/Ny-UiY7CivU>

<sup>55</sup> Cf. note 50.

<sup>56</sup> «A scaffold, not a cage...» est le titre de leur article.

<sup>57</sup> Il est librement traduit à partir d'un tableau inclus dans Developing a culture of cooperation when teaching and learning history, Council of Europe, 2016, p. 213-214 qui reprend les idées de progression de Lee et Shemilt. Dans ce tableau, les exemples de sources représentent des artefacts archéologiques. On peut l'appliquer à tous les types de sources.

Niveau	Modèle de progression via un regard spécifique vis-à-vis des artefacts
Niveau 1, les artefacts comme des photos du passé	Les élèves sont susceptibles de penser que les sources montrent des bribes du passé. Ils considéreront simplement les sources comme quelque chose que nous aurions vu dans le passé.
Niveau 2, l'artefact comme information	Les sources sont supposées contenir des informations sur le passé. Les élèves du niveau 2 ne se demandent pas comment une source nous donne cette information qui peut être soit vraie soit fausse.
Niveau 3, recherche d'une méthode pour déterminer la véracité de l'information	Les élèves continuent de se concentrer sur la véracité ou la fausseté des informations données par les sources ou contenues dans celles-ci, mais la méthodologie a progressé : les artefacts peuvent être utilisés avec les preuves trouvées dans d'autres sources pour dresser un tableau du passé. Les élèves pensent souvent que les points d'accord ou l'absence de désaccord manifeste entre deux sources prouvent la véracité de certaines informations.
Niveau 4, l'artefact comme preuve	Les sources sont utilisées comme sources de preuves. Elles nécessitent une inférence (réalisée par le biais d'un questionnement) si l'on veut obtenir des preuves.
Niveau 5, références croisées en utilisant d'autres connaissances pour interroger l'artefact	l'artefact et le créateur ont un statut égal dans nos études. L'artefact peut nous renseigner sur le créateur et la compréhension de la culture du créateur peut nous en apprendre davantage sur l'artefact. L'examen de cette relation mutuelle nous aide à nous faire une idée du passé. Une hypothèse clé qui sous-tend la réflexion de niveau 5 est que nous ne pouvons commencer à expliquer comment nous connaissons le passé qu'en présumant que nous en savons déjà beaucoup sur lui. En d'autres termes, pour donner un sens aux sources, nous devons les interroger dans un contexte de connaissances qui fixe leur emplacement temporel et leur forme de vie culturelle.

Nous remarquons que ce nivellement nous aide à comprendre finalement le statut central du document dans nos classes aujourd'hui<sup>58</sup> mais aussi et surtout sa dimension paradoxale qui s'exprime tout à la fois en tant que «signe d'une réalité historique qu'il faudrait retrouver à travers son discours» et en tant que «monument à étudier pour lui-même en prenant d'abord en compte ses caractéristiques propres, son épaisseur et son opacité» (FOUCAULT, 1969, p. 182-183)<sup>59</sup>. Pourtant, Didier Cariou laisse entendre que -si

<sup>58</sup> Un enseignement de l'histoire centré sur le document, chapitre 1 de l'ouvrage de Didier Cariou, *Le document et l'indice*, 2022, p. 31-38.

<sup>59</sup> Cité par Cariou.

nous retournons vers le tableau précédent- le document est trop souvent associé à une lecture de niveaux 2 ou 3 à savoir «littérale et réaliste des documents» pour aboutir à une acception ou au contraire à un rejet de la représentation du document. Tel ou tel récit sera considéré comme vrai ou fiable ou non (SANDWELL, 2003). Et le didacticien va jusqu'à proposer l'exemple de la réponse d'Abraham Lincoln à Stephen A. Douglas à Ottawa (Illinois), du 21 août 1858 pour lequel il met en opposition une lecture qui tient compte du contexte historique et qui met en lumière les véritables intentions de l'auteur à une autre qui considère que «le texte dit le réel» et qui s'enferme dans un contresens manquant d'examen critique c'est-à-dire ici d'une lacune dans la compréhension des motivations de Lincoln à ce moment précis de son parcours politique, une lacune dans l'empathie.

### **3.1.3. La multiperspectivité : un exercice d'empathie refusant les stéréotypes**

Le concept d'empathie mérite tout d'abord que nous soulignons son aspect paradoxal. D'un point de vue général, l'empathie est difficile à cerner puisqu'elle se ressent tout en étant le fruit d'une réflexion. Elle passe à la fois par les émotions et l'intellect. Son entrée en classe d'histoire résonne pareillement doublement : quelles places pour l'interprétation voire l'imagination et/ou la subjectivité d'un côté, pour la (re)construction de l'histoire, de l'autre ?

Pourtant, l'empathie est un concept qui aurait sa place dans la pensée historique et qui serait mobilisé à travers la recherche d'une conscience historique telle que définie plus haut doublée d'une pratique de la multiperspectivité. Plusieurs didacticiens s'accordent à penser que l'empathie est une dynamique intellectuelle. Elle peut être une reconstruction difficile à faire, nécessitant une structuration considérable, une réflexion préalable et une connaissance du contexte. Il s'agit d'un acte analytique et non une simple réponse émotionnelle ou intuitive (DRAKE et NELSON, 2005, p. 56). À ce commentaire, d'autres ajoutent combien il semble difficile d'intellectualiser des structures d'idées autour de croyances ou de visions de sociétés notamment lorsqu'elles ne correspondent pas aux nôtres mais encore de s'en servir afin d'expliquer et de saisir ce que certains ont fait dans le passé (ASHBY et LEE, 1987). En même temps, il faut bien insister sur la différence entre l'empathie en tant que compétence de la pensée historique et la sympathie car il ne s'agit surtout pas d'exprimer des sentiments d'affinité avec les acteurs de l'histoire mais bien être capable de démontrer une véritable habileté à expliquer pourquoi ces acteurs-là ont agi comme ils l'ont fait. Il y a donc une réflexion à entamer sur les motivations au regard du contexte, sur les causes qui relient les acteurs de l'histoire aux faits.

Dans leur ouvrage<sup>60</sup>, Endacott et Brooks proposent trois ouvertures en classe en rapport avec la pratique de l'empathie en tant que compétence historique. Ils insistent déjà sur la mise en contexte historique. Ce serait une étude approfondie des normes sociales, politiques et culturelles de l'époque envisagée et aussi une connaissance des déroulés synchroniques qui ont permis d'en venir à telle ou telle situation historique. Également, prenant en considération les perspectives historiques comme autant de points de vue, l'empathie intégrerait une prise de recul face à ces différentes expériences individuelles et singulières de ces acteurs de l'histoire afin de comprendre comment chacun a agi. Enfin, l'exercice de l'empathie se traduit en tant qu'intersubjectivité. La mise en parallèle entre les vécus des êtres historiques et ses propres expériences de vie permet de valoriser l'affectif. Ces attentions portées à la fois sur soi et sur les autres en lien avec des considérations autour des notions de décisions et de légitimité sembleraient conduire les apprenants vers des formes d'engagement, selon Endacott<sup>61</sup>. Nous reviendrons en fin de cadre théorique sur l'enjeu plus politique de la pensée historienne, mobilisée par les QSV.

Même si Didier Cariou, dans un article autour de l'écriture d'un récit historique<sup>62</sup> émet des réserves concernant la mise «à la place de quelque personnage historique» lors d'une activité d'écriture en classe d'histoire, notamment lorsque l'élève se doit de tenir une posture d'auteur/d'autrice, la pratique de l'empathie dans le cadre d'une simulation historique a une plu-value pédagogique pour reconstituer de manière imaginative un événement ou une situation. Dans un chapitre consacré aux simulations et jeux de rôles<sup>63</sup>, Stradling définit les simulations historiques comme des «modèles simplifiés de la réalité» dans lesquels «les événements s'inscrivent dans un temps en quelque sorte 'comprimé' plutôt qu'en temps réel» et avec des «personnages clés» et limités afin, finalement, de présenter une situation historique toute en «élémentations» (HEIMBERG, 2008, p.36) c'est-à-dire en facteurs essentiels et à sa compréhension fondamentale et à ses liens avec les programmes et les compétences. Comme l'ajoute encore Stradling, le jeu de rôle a pour «finalité première (...) de les aider à comprendre comment, en d'autres temps et en d'autres lieux, un individu (ou représentant d'un groupe) aurait réagi.» C'est la contextualisation qui importe. L'enjeu n'est pas de refaire l'histoire ou de la juger mais de porter un regard

---

<sup>60</sup> An updated theoretical and practical model of historical empathy in *Social Studies Research and Practice* (2013, Vol.8, p. 41-58) cité dans *Developing a culture of co-operation*, 2016, p.79.

<sup>61</sup> Endacott, 2014.

<sup>62</sup> Écrire un récit historique en classe de sixième in *Les pratiques de récit pour penser les didactiques* (dir. VÉZIER et DOUSSOT, 2019, p. 119)

<sup>63</sup> Robert Stradling, in *Enseigner l'histoire de l'Europe du 20ème siècle* (2001), p.135

neuf sur un contexte historique, un œil qui problématise, qui re-confronte les sources et qui questionne à plusieurs. De plus, les apprenants se doivent d'analyser toute tentative de simulation afin de réfléchir aux éléments de subjectivité, aux anachronismes et aux ethnocentrismes diffusés dans les pratiques mais aussi afin de dresser les connaissances qui sont apparues au fur et à mesure des jeux (STRADLING, 2001, p. 143).

Parallèlement à cet exercice de l'empathie, la multiperspectivité doit tenir un rôle de nuancier. Toute perspective historique, notamment dans le cadre d'un enseignement de questions historiques socialement vives, doit se garder des simplifications et des généralisations des données relatives à telle ou telle catégorie : certaines populations ne peuvent être dressées les unes face aux autres et devenir des boucs émissaires, la raison de justifications et de différences (TAJFEL, 1981). L'essentialisme pointerait des schémas de pensées stéréotypés. Tajfel<sup>64</sup>, avec sa théorie de l'identité sociale (TIS), met en lumière l'importance de l'appartenance groupale dans notre propre définition de soi tout comme dans la manière globalisante dont nous percevons les exogroupes. Cette théorie tente aussi de cerner les comportements collectifs face à une situation de domination sociale. Alors, malgré la soi-disante nécessaire présence du stéréotype pour les premières étapes de la compréhension et de l'action en tant que modélisation réductrice de la complexité des phénomènes à étudier (SCHISLER, 1989-90), il faudrait à notre avis envisager des schémas critiques qui ne soient ni des réductions ni des généralisations. Le cadre pédagogique se doit de promouvoir la compréhension de la diversité culturelle comme le soulignait Edward Saïd<sup>65</sup> en disant que «toutes les cultures sont imbriquées les unes dans les autres ; aucune n'est unique et pure, toutes sont hybrides». Toutefois, il est vrai que ce concept "d'hybridation" est sensible et difficile à manier car il implique tout autant l'idée de "pureté" en termes culturels. Pour cela, d'autres auteurs préfèrent le terme d'enchevêtrement («entanglement», STOCKHAMMER 2012: 2, 47, cité dans *Developing a culture of co-operation when teaching and learning history*, Conseil de l'Europe (2016), p. 202) pour décrire le processus d'interaction entre les peuples de cultures différentes. En même temps, catégoriser via des concepts culturels ajoute des barrières et d'autres stéréotypes à ceux que nous cherchions à dénouer. En fin de compte, la notion de "stéréotype" s'aligne sur celle de "mythologie nationale" et de "mythe national" pour

---

<sup>64</sup> Voir Chapitre 5, Les stéréotypes de Jacques-Philippe Leyens, Nathalie Scaillet dans *Sommes-nous tous des psychologues ?* (2012), pages 105 à 123.

<sup>65</sup>Edward Saïd, *Culture and Imperialism* (London: Vintage, 1994), p. 407



repandre le titre de l'ouvrage phare de Suzanne Citron<sup>66</sup>. L'enjeu de tout enseignement anti-préjugés, cherchant la déconstruction des stéréotypes, est le refus de la recherche des consensus qui favorisent les romans nationaux, fixant ainsi des dates et des héros, des narrations qui sont dans une dynamique d'opposition. Comme le soutiennent Laurence de Cock et Irène Pereira<sup>67</sup>, c'est dans l'activité de «contre-narration» que les stéréotypes sont déconstruits : il semble donc primordial de s'attacher à la compétence de construction du récit historique pour mettre en œuvre la multiperspectivité dans la pensée historique. Cette ouverture passe déjà par une éducation interculturelle.

### **3.2 L'éducation interculturelle : coopérer et mutualiser**

Les questions socialement vives le sont car, souvent, des tensions apparaissent entre des parties qui mettent en avant des positions identitaires opposées. Par exemple, dans l'affaire dite «du foulard», rapportée notamment par Laurence de Cock<sup>68</sup>, c'est finalement la naissance du «problème musulman» (HAJJAT et MOHAMMED, 2014, 2016) qui est pointé par les médias et les politiques face à la culture républicaine de la laïcité. La «culturisation» de cette question va édifier un mur entre deux positions au nom de la tradition républicaine, au nom de la religion musulmane c'est-à-dire au nom d'une certaine forme de sacré indivisible et monolithique, d'un côté comme de l'autre. En fin de compte, il n'y aurait plus vraiment ni d'identité sociale ni de position singulière au cœur des débats. Des abus de langage, des généralisations opèrent en niant la diversité : «les tenants de l'école laïque», «les Musulmans» mais aussi «les descendants d'esclaves», «les Algériens», «les Juifs» comme autant de catégories figées dans des groupes comme si les positions américaines du communautarisme et du multiculturalisme s'appliquaient complètement à la France et à ses débats. Dans ce cas-là, l'importation des QSV à l'école, en classe d'histoire, risquerait de s'enflammer pour ne jamais refroidir.

Nous pensons, toutefois, que ces QSV peuvent stimuler la conscience historique des élèves, définie plus haut, en s'appuyant sur un paradigme pédagogique critique. Alors que la multiperspectivité via la réflexion sur les sources et les points de vue garde une connotation très intellectuelle, il nous semble

---

<sup>66</sup> Voir *Le mythe national, l'histoire de France revisitée*, (2019)

<sup>67</sup> *Les Pédagogies critiques*, p.36

<sup>68</sup> Cité dans *la classe de l'homme blanc*, 2021, p. 33

que l'éducation interculturelle travaille au corps l'aspect social et civique de la communication de classe. Loin de mettre seulement en avant les questions d'immigration comme ce fut le cas il y a quelques décennies, l'éducation interculturelle est une véritable «philosophie de l'éducation» (ABDALLAH-PRETCEILLE, 1999, 2017, p. 81-83). Voyons-en quelques pans.

### 3.2.1 Des définitions de l'interculturel

Tout d'abord, il serait judicieux d'explicitier ce que l'interculturel ne représente pas. Elle n'est pas une pédagogie de l'explication entre deux ou plusieurs cultures. Pour être direct, réfléchir à partir de l'interculturel, ce n'est pas tant "culturaliser" les débats et les enjeux que de donner «l'hétérogénéité comme la norme». «Le principe d'acculturation sous ses formes renouvelées (métissages, emprunts, transgressions des frontières géographiques, culturelles ou symboliques...) sort de son statut d'exception et de marginalité pour devenir central et fécond» (ABDALLAH-PRETCEILLE, 1999, 2017, p. 82). Parallèlement, le recours aux retours culturalistes mène à des formes de raisonnements fermés qui portent le poids de l'identité par le groupe ou la communauté, par la catégorie. Ce faisant, cette configuration de pensée décline la re(con)naissance de l'être social et singulier et qui cherche plutôt à expliquer de manière radicale et univoque. Or, les sociétés d'aujourd'hui ne permettent plus des identités statiques :

«L'identité se définit à partir de stratégies mises en œuvre en fonction des circonstances et des interactions. À une vision de la culture et de l'identité comme ordre, comme système, succède celle de la production identitaire mise en œuvre dans l'agir et dans la communication. L'individu n'est plus seulement le produit de ses appartenances, il en est aussi l'auteur, le producteur, l'acteur.»<sup>69</sup>

De ce fait, la théoricienne emploie un autre concept que celui de «culture», inopérable dans un monde métissé et complexe, et privilégie celui de «culturalité» où «la culture est mouvante et alvéolaire», une «culture en acte» qui évolue au fil des expériences, des rencontres, des dialogues, des acceptations et des refus, des retours en arrière, des bonds en avant. L'éducation interculturelle devient donc une véritable expérience de

---

<sup>69</sup> ABDALLAH-PRETCEILLE, 1999, 2017, p. 15-16

l'altérité dans toute son universalité mais aussi dans toute sa singularité à travers une mise en valeur des acteurs sociaux en tant que sujets.

“L'intersubjectivité” est une dynamique qui fonctionne entre un “je” et un “tu”, entre un “nous” et un “vous”. L'interculturel devient ici une valeur. C'est toute l'éthique lévinassienne et la phénoménologie allemande<sup>70</sup> qui sont convoquées ici et le thème allégorique du visage de l'autre comme une responsabilité permanente. Il y a une dimension sacrée ou plutôt de sainteté dans ce paradigme-là si bien que certains voient parmi les limites de l'interculturel celle de l'utopie.

Pourtant, la communication avec nos “je” et avec les “je” des autres n'est en rien utopique. Au contraire, elle s'anime et se «tisse» pour reprendre une partie du titre d'un article de Gilles Verbunt<sup>71</sup> dans lequel il présente l'écart qui existe entre la réalité génétique et sociale et les représentations simplificatrices faites au sujet des identités. C'est le règne du métissage lorsque chaque individu se penche sur ses traits, son évolution dans la société, dans l'existence. Verbunt rejette les positions essentialistes pour se tourner vers celles qu'il qualifie d'«existentialistes» en ce sens qu'il associe «au dynamisme des activités humaines» la vision interculturelle.

Nous prétendons que l'éducation interculturelle a un pouvoir bâtisseur qui dépasse les stéréotypes et qui réfléchit, à partir de ses propres représentations de l'autre, autour du partage de l'histoire.

### **3.2.2. Des «histoires partagées» : quels dialogues ?**

Tout comme dans la notion d'éducation interculturelle où les concepts de dialogues, d'interactions et de rencontres sont primordiaux, dans celle d'histoire, il doit y avoir un souci d'ouverture voire de dépassement de l'idée de frontière. Si l'histoire est culturalisée, c'est-à-dire construite en rapport avec une identité seulement nationale ou encore dans un élan essentialiste, les QSV resteront vives. À ce sujet, plusieurs ouvrages émanant du Conseil de l'Europe<sup>72</sup> mettent à l'honneur un enseignement de l'histoire qui peut être

---

<sup>70</sup> Voir Levinas, En découvrant l'existence avec Husserl et Heidegger, 2002.

<sup>71</sup> Je me tisse [article] de Gilles Verbunt, Hommes & Migrations, Année 1993, num. 1161, pp. 10-11. Fait partie d'un numéro thématique : Métissages

<sup>72</sup> Stadling, Enseigner l'histoire de l'Europe du 20ème siècle, 2001; Multiperspectivity in teaching and learning history, 2004; Beacco, Byram, Cavalli, Coste, Cuenat, Goullier, Pauthier, Guide pour le développement et la mise en oeuvre de curriculums pour une éducation plurilingue et interculturelle, 2016; Histoires partagées pour une Europe sans clivages, 2016; Developing a culture of co-operation when teaching and learning history, 2016; Pour un enseignement de l'histoire de qualité au XXIème siècle, 2018.

qualifié d’interculturel dans sa dynamique. En effet, la classe d’histoire devient le lieu d’une véritable réflexion sur l’altérité : elle envisage des «histoires partagées, pour une Europe sans clivages» et qui s’attache à «effacer l’appropriation et la déformation nationaliste de l’histoire»<sup>73</sup>. Ici, les refus de la réflexion par le prisme de la culture et de l’identification par la différence se traduiraient par une problématisation de l’idée complexe de frontière. Alors que celle-ci a souvent représenté un espace de limites et de rupture, la frontière pourrait se penser davantage comme une zone d’interactions et interactive, sublimant les échanges afin de féconder des dialogues qui laissent reconnaître d’autres voix, d’autres voies. Une éducation interculturelle en classe d’histoire s’ouvrirait «à l’image de l’autre»<sup>74</sup>, à l’histoire sociale plus qu’à la géopolitique<sup>75</sup>. De plus, il s’agit de développer le goût du dialogue avec l’autre -l’autre de l’histoire, l’autre de la classe, l’autre qui enseigne mais aussi l’autre-soi qui évolue- alors même que ce dialogue a parfois été malmené, confisqué ou ignoré et que les conditions de cette communication ne sont pas souvent idéales car souillées par un rapport de force et de domination. «Autrement dit, le mot “dialogue” doit toujours être contextualisé et réinterrogé, y compris, le cas échéant, de manière critique» (LÜSEBRINK, MOUSSA, 2019, p.17).

Pour revenir à l’essence philosophique de l’éducation interculturelle dans le cadre de la classe d’histoire, c’est l’éthique de la responsabilité de l’enseignement en sa qualité dialogique ou sa co-construction qu’il faut importer. Ce serait l’esprit du «responsive teaching» avec une certaine responsabilité partagée des élèves et des professeurs concernant la coopération et la mutualisation. Un tableau comparatif de deux approches<sup>76</sup> permettrait d’illustrer les conditions propices à une médiation interculturelle lors de l’enseignement de QSV.

Numéros	Enseignement traditionnel	Enseignement réactif
1	La relation entre les élèves et les enseignants est hiérarchique, autoritaire, instructive, inégale, la communication est unilatérale : ils disent souvent "je".	La relation est coopérative, guidée, égale, avec une communication bilatérale, utilisant des arguments : Ils disent "nous".
2	Le choix du contenu et de la méthode d’enseignement est décidé uniquement par	Des accords sont conclus, de nouvelles propositions sont conclues avec la possibilité

<sup>73</sup> Conseil de l’Europe, Histoires partagées pour une Europe sans clivages, 2016, p. 40.

<sup>74</sup> Histoires partagées..., 2016, p. 9.

<sup>75</sup> Voir la fabrique de l’histoire p. 136, la géopolitique en tant que mise en opposition d’idéologies et de catégories discutables laisse dans l’ombre les populations et c’est «l’effacement des singularités et des subjectivités».

<sup>76</sup> Manual for history teachers in Bosnia and Herzegovina, Luisa Black, 2008, p. 61

	l'enseignant. ; tout est préétabli.	d'autres accords et l'adoption de règles provisoires.
3	Des instructions et des informations strictes sont données de manière stricte et instructive.	Les explications sont obtenues conjointement, dans une atmosphère tolérante et agréable. Plusieurs idées et propositions sont examinées.
4	Domination de l'information unidirectionnelle.	L'information est multidirectionnelle et via des échanges ; l'enseignant prend en compte les propositions des élèves.
5	L'autorité de l'enseignant est construite sur les ordres, les sanctions, les mauvaises notes. L'enseignant s'appuie sur l'autorité et la menace ; il provoque le mécontentement.	L'autorité se construit sur la coopération, l'enseignement interactif, l'initiative. Une atmosphère de confiance, de détente et de soutien.
6	Les élèves n'aiment pas les cours ; ils sont souvent d'accord avec tout ; Ils ont un sentiment d'infériorité.	Les élèves et les enseignants sont flexibles, tolérants, et font preuve de compréhension mutuelle et d'égalité.
7	Les élèves sont moins indépendants : - La créativité est très limitée et le sentiment d'appartenance à un groupe est faible.	Chacun a la possibilité d'agir positivement dans la classe, en faisant des propositions et en les évaluant : - Soutien, - Renforce le sentiment d'appartenance à un groupe
8	Les enseignants pensent que les conditions de travail ne sont pas de leur ressort ou de leur responsabilité.	Les enseignants créent des conditions de travail positives et motivantes.
9	Critique, attribue des blâmes.	Donne du crédit, corrige les erreurs.
10	Ne s'engage pas dans le "système de valeurs" des élèves.	S'engage avec le "système de valeurs" des élèves.
		Les enseignants sont des créateurs, mais ils répondent aux défis et les incluent conjointement.
	Qui est le gagnant et qui est le perdant ?	Cette question n'est pas du tout posée !

### Indicateurs comparés entre deux types d'enseignement

Bien que la communication engagée dans un système de valeurs interculturelles constitue une quête de la responsabilité de l'autre, celle-ci ne doit pas se faire au détriment de l'enjeu principal de la pensée historique : l'écriture consciente d'un récit historique qui multiplie des perspectives en dialoguant de manière réfléchie et singulière.

### 3.3. La dynamique du récit historique

«Les historiens racontent des événements vrais qui ont l'homme pour acteur; l'histoire est un roman vrai.(...)» (VEYNE, 1971, p. 10). En partant de cette formule célèbre de Paul Veyne, nous serions tenté de penser que le rapprochement entre l'écriture de l'histoire -discipline qui se voit attribuer les adjectifs de "scientifique", de "neutre" ou "d'objective"- et la littérature de fiction du roman fausse les limites des deux genres. Pourtant, grâce à cette formulation, nous comprenons mieux les interactions essentielles qui existent entre l'histoire et sa narration d'une part et la complémentarité entre l'objectivité et la subjectivité, d'autre part. Aussi, en mettant en avant un genre narratif tel que le roman, l'historien Paul Veyne insiste sur une certaine forme d'équilibre du récit de l'historien basée sur la description explicative, l'action et l'intrigue et le dialogue. Ces concepts théoriques non seulement rapprochent l'écriture de l'histoire de celle de la littérature mais ils en font une véritable science humaine. Toutes ces remarques, propices aux apprentissages des programmes<sup>77</sup> de cycle 3, demandent des approfondissements afin qu'ils signifient pédagogiquement en classe d'histoire.

#### 3.3.1. Le récit historique est une narration

Que l'on prenne *Temps et Récit* de Ricoeur ou bien *Comment on écrit l'histoire* de Veyne, il y a une comparaison entre le récit historique et le discours scientifique. On peut retrouver la tentation chez Veyne de faire du récit de l'historien un discours qui se doit d'énoncer des lois en quelque sorte naturelles et formulées selon des règles très "structuralisantes" voire structuralistes lorsqu'il s'agit d'explicitier des événements. D'ailleurs, Raymond Aron<sup>78</sup> le souligne dans sa lecture de cet ouvrage de Veyne qu'il cite : «Il y a certes une ressemblance entre l'explication causale en histoire et l'explication nomologique des sciences (...); c'est grâce à cette ressemblance que l'historien peut utiliser côte à côte des causes et des lois.» Toutefois, quelques dizaines de pages plus loin, l'épistémologue spécialiste de la Rome antique réfute l'idée de reproduction systématique des mêmes causes pour des résultats-événements similaires. Il refuse de considérer le modèle de présence d'un phénomène météorologique et les lois physiques qui l'accompagnent de la même façon qu'un événement historique puisque celui-ci émane de circonstances singulières parmi lesquelles on trouve toutes les intentionnalités des acteurs

---

<sup>77</sup> Voir la première sous-partie de ce mémoire : Les enjeux de la classe d'histoire au cycle 3 selon les IO.

<sup>78</sup> In Paul Veyne, *Comment on écrit l'histoire*, 2013, p. 217.

de l'histoire. Raymond Aron illustre ce propos en mettant en parallèle les deux attaques envers la Russie, celles de Napoléon en 1811 et de Hitler en 1941 et présente une potentielle loi de l'histoire : «tout conquérant, visant à établir son hégémonie sur l'Europe, s'efforce d'éliminer le rival continental avant d'en finir avec la puissance insulaire qu'il ne peut frapper directement ». Mais il ajoute sa limite : «cette proposition possède une intelligibilité intrinsèque qui tient non à la répétition, non à la nécessité, mais à la mise en forme du calcul d'un acteur.» Le mode d'être au monde de l'homme implique principalement l'altérité dans l'écriture de l'histoire.

Chez Ricoeur, il existe une opposition à «rompre avec le récit pour construire un discours purement formalisable, nomologique» (...) «mais qui se veut aussi et surtout un discours de vérité, de représentation d'un réel, d'un référent passé» (DOSSE, 1996, p. 142). De ce fait, le récit historique chez Ricoeur devient une narration du temps à partir des traces humaines du passé inscrites dans le présent et tout à la fois la trace d'un dérangement au sens de Levinas (LEVINAS, 1987, p. 66) comme si «Celui qui a laissé des traces en effaçant ses traces, n'a rien voulu dire, ni faire par les traces qu'il laisse. Il a dérangé l'ordre d'une façon irréparable. Car il a absolument passé. Être en tant que laisser une trace c'est passer, partir, s'absoudre». Selon Ricoeur, par une mise en intrigue constituée d'éléments très variés comme les causes et les conséquences, les contextes, les valeurs et les volontés ou au contraire les hasards, les perspectives, l'historien s'attache à décrire et à expliquer en racontant l'événement. Il l'interprète également et lui confère une certaine identité.

En revanche, une réflexion autour de l'interaction objectivité/subjectivité réclame des éclaircissements.

### **3.3.2. Le récit historique et la subjectivité : “le moi de recherche”**

Lorsque nous définissons l'histoire comme une science humaine, nous ne faisons rien d'autre que de mettre en exergue le statut particulier de la subjectivité au sein de l'historiographie. «La fascination d'une fausse objectivité»<sup>79</sup> nécessite la complémentarité d'une certaine subjectivité qui doit être réfléchie. L'objet de l'histoire est en prise avec l'humanité en ce qu'elle est considérée dans sa «différance»<sup>80</sup>, pour reprendre l'expression

---

<sup>79</sup> P. Ricoeur, «Objectivité et subjectivité en histoire», décembre 1952, repris dans *Histoire et vérité*, 1955, p. 30.

<sup>80</sup> Ce terme de «différance» avec un a est un mot-valise qui contient et l'idée de différence et l'idée de différer. En effet, l'autre ou l'humanité dont traite l'historien s'inscrit dans un contexte différent de celui qui écrit l'histoire et tout à la fois, cette écriture s'inscrit dans un temps qui n'est plus celui de son objet : elle

célèbre de Jacques Derrida. L'historien a une position toute paradoxale vis-à-vis de son étude car il est à la fois à l'écart de celle-ci tout en étant en prise avec elle. François Dosse<sup>81</sup>, dont nous utilisons abondamment ici les conclusions, l'exprime clairement : «l'historien est tout à la fois en position d'extériorité par rapport à son objet, en fonction de la distance temporelle qui l'en éloigne, et en situation d'intériorité par le jeu de son intentionnalité de connaissance».

Selon Dosse, «le moi de recherche» constitue pour Ricoeur la dimension subjective complémentaire et nécessaire finalement de l'historiographe puisqu'une objectivité historique paraît impossible. D'abord, c'est le choix de l'objet qui est en jeu tout au long de sa mise en intrigue du récit. Les différents aspects de la recherche, «de sa quête» pour reprendre Dosse, crée une hétérogénéité d'items ou de sources ou de perspectives dont l'écrivain(e) dispose parce qu'il ou elle a délibérément ou pas décidé d'en disposer. Ensuite, les données explicatives, comme les causes et les conséquences de tel ou tel événement, varient selon les sujets écrivains et leurs approches méthodologiques, leurs sensibilités, leurs compétences et leurs questionnements. La narration devient ainsi une variante pour reprendre le terme littéraire. Enfin, la subjectivité intervient dans sa confrontation avec le temps de l'autre. Nous pouvons avancer le concept d'intersubjectivité afin de préciser la rencontre d'altérités singulières qui se reconnaissent en tant que sujets évoluant dans leur propre contemporanéité mais qui se distinguent de par leur présence dans une époque qui n'est plus la nôtre. Pour reprendre Ricoeur, l'intersubjectivité historique fait se rencontrer la «mêmeté» et l'«ipséité» de l'autre de l'histoire. C'est dans cet esprit que nous pouvons comprendre pour expliquer et que l'imagination<sup>82</sup> devient un pont entre la subjectivité et l'objectivité.

L'historiographe devient un médiateur à travers les temps avec les autres de l'histoire qu'il se représente et qui se présentent. Mais également, ceux qui se révèlent via cet élan herméneutique occasionnent des dialogues avec la pluralité que nous sommes.

---

diffère parce qu'en différé. Pourtant, nous y reviendrons plus bas, c'est une interaction entre le même et l'autre. Une compréhension ou une reconnaissance de l'autre de l'histoire.

<sup>81</sup> François Dosse, Paul Ricoeur et l'écriture de l'histoire ou comment Paul Ricoeur révolutionne l'histoire, 1996, p. 143-147.

<sup>82</sup> Voir G. Duby, L'histoire continue, 1991 cité par Dosse. Nous reviendrons sur la réflexion de Duby en 3.3.3.



### 3.3.3. Un récit «disjoint», «impliqué», «interactif» et intrigant

La capacité à rédiger un récit historique dans le cadre scolaire ne s'identifie pas totalement à l'historiographie de l'historien. Pourtant, elle constitue l'évaluation d'un ensemble de compétences essentielles en classe d'histoire. Elle met en valeur les actes de lecture, de rédaction, de critique, de recherche. Elle souligne le pouvoir d'organiser un discours hétérogène aux lisières de l'expliquer et du raconter, aux frontières du nomologique et du dramatique, aux limites des temporalités mais aussi qui nécessite d'intérioriser, d'extérioriser et de se décentrer. Néanmoins, le récit historique s'équilibre ou s'harmonise ainsi et c'est ce qui en fait une narration singulière aux accents littéraires. Il serait intéressant de revenir à quelques comparaisons que certains didacticiens de l'histoire ont mis en valeur, tel Didier Cariou, lorsqu'il met en parallèle des travaux d'élèves de 6e et les travaux de George Duby<sup>83</sup>.

Dans l'écriture de Guillaume le Maréchal<sup>84</sup>, «le passé que l'historien vise est spécifiquement le passé comme objet de connaissance échappant nécessairement au champ temporel du sujet de la connaissance<sup>85</sup>.» En multipliant les points de vue, ceux du «je» de l'historien, celui du chevalier et enfin celui de son biographe, Jean, Duby témoigne de la mémoire à ressusciter via la fuite du temps. Le discours devient «le lieu où les valeurs anciennes revivent, selon leur propre loi». <sup>86</sup> En d'autres termes, la volonté de Duby d'être littéraire dans ses récits rend possible la démultiplication de l'imaginaire et de l'auteur et de ses lecteurs qui, du coup, permet une présence du passé qui brille par son absence. En quelque sorte, la dualité entre le dramatique et le structurel ou entre l'expliqué et le raconté crée une mise en intrigue, concept avancé par Veyne et Ricoeur, où le héros chevaleresque Guillaume n'en finit pas de mourir et renaître au cours de sa biographie qui est comparée par Pierre Champion dans son article à une pièce de théâtre, découpée en actes et en scènes.

Dans une tentative d'analyse du récit historique de Duby, Didier Cariou<sup>87</sup> met en place les concepts de «disjonction», d'«implication» et d'interactivité du récit historique afin de les mettre en perspective avec les attendus des élèves écrivant l'histoire. Il souligne

---

<sup>83</sup> Didier Cariou, *Écrire un récit historique en classe de sixième*, p. 101-119, in (dir.) Anne Vézier et Sylvain Dousot, *Les pratiques de récit pour penser les didactiques*, 2019.

<sup>84</sup> Georges Duby, *Guillaume le Maréchal ou le meilleur chevalier du monde*, 2014.

<sup>85</sup> Pierre Champion, *Comment Georges Duby écrit l'histoire*, In: *Littérature*, n°84, 1991. *Littérature et politique*, p. 111-112.

<sup>86</sup> *Idem*, p. 118.

<sup>87</sup> Didier Cariou, *Écrire un récit historique en classe de sixième...*

encore la « mise en intrigue» (VEYNE, 1971, p. 50-69) c'est-à-dire une «synthèse de l'hétérogène» (RICOEUR, 1983, p. 128) du récit historique «qui articule entre les acteurs, leurs motifs, le déroulement et le contexte spatio-temporel de l'action, les hasards et les conséquences de l'action». Voici un tableau récapitulatif très précis de son mode d'évaluation qui lui sert de référence et qui font dialoguer les modèles historiographiques universitaire et scolaire. Nous nous en servons pour commencer à réfléchir autour des attentes en cycle 3 en matière de vouloir-dire écrit historien en classe.

		<b>RAPPORT AU MONDE</b>	
		<b>Conjonction</b> ("exposer")	<b>Disjonction</b> ("raconter")
<b>RAPPORT À LA SITUATION D'ÉNONCIATION</b>	<b>IMPLICATION</b>	<b>Discours interactif</b>  Relation au présent De l'énonciation	<b>Récit interactif</b>  <ul style="list-style-type: none"> <li>- Disjonction présent/passé</li> <li>- Dialogisme auteur/lecteur</li> <li>- Dialogisme entre les historiens</li> <li>- Dialogisme avec les sources</li> <li>- Récit de l'enquête de l'historien</li> </ul>
	<b>AUTONOMIE</b>	<b>Discours théorique</b>	<b>Narration</b>  Lecture possible sans appartenance à la communauté des historiens, comme un roman de cape et d'épée

Ce tableau ne fait pas explicitement apparaître plusieurs données que nous pourrions ajouter telles que les dimensions chronologique et logique du récit dont l'ordonnement de l'intrigue : la construction de péripéties, d'une quête répondant à une situation problème et menant à une conclusion, une situation finale. Nous pourrions associer ce déroulé au schéma narratif du conte à ceci près que les dimensions temporelle et narrative sont à ce point imbriquées que cette conclusion ouvre sur une autre temporalité, la nôtre, en montrant la portée des événements décrits au-delà de leur

dimension contemporaine. C'est la conscientisation de l'histoire qui émane du récit historique ici. Enfin, toute intrigue est intrigante en ce sens qu'il en ressort une dramatique de l'expression qui crée une forme d'attente et de tension chez le lecteur.

#### **4. L'histoire comme avènement d'une «conscience civique»**

Le fait que la discipline histoire soit l'outil d'une éducation civique n'est plus à démontrer. Comme nous l'avons déjà largement précisé, les sphères politique et médiatique insistent sur l'instrumentalisation de la classe d'histoire afin de tenter de résoudre les maux de la société. C'est pourquoi, même si nous avons cherché à définir, à travers ce cadre théorique, l'enseignement de l'histoire en ce qu'il est une réflexion intellectuelle dans sa dimension critique sur le temps et les traces du passé forgeant une véritable «conscience historique», il est nécessaire, au stade de notre développement, d'en faire le fer de lance d'une véritable «conscience civique». Cette dernière devrait s'envisager comme une affirmation démocratique de l'élève en tant qu'acteur social et prêt à s'engager dans une histoire véritablement émancipatrice.

##### **4.1. Pour une culture démocratique réaffirmée**

Les enjeux de la mise en pratique de la pensée historienne et les dimensions de la conscience historique, définies dans les parties 2 et 3 du cadre théorique, mettent en lumière l'aspect tout politique de l'enseignement de l'histoire à travers les QSV : la pluralité des perspectives crée des tensions qu'une éducation interculturelle peut apaiser. Néanmoins, une pédagogie critique donne aux valeurs démocratiques toute leur puissance, toute «la légitimité de la conflictualité» (de COCK<sup>88</sup>) en ce sens que cet enseignement développe «un discours sur l'autonomie de pensée des élèves» correspondant à «une prise de risque que nos élèves ne pensent pas comme nous». Loin de penser que la discipline puisse avoir «une fonction thaumaturgique», Laurence de Cock indique encore que l'aspect démocratique de l'enseignement de l'histoire est de réfléchir la notion d'égalité afin de «rendre justice à ceux dont on parle peu» et de mettre au jour «les rapports de domination» présents dans la société.

---

<sup>88</sup> Dans une interview sur la chaîne Youtube de Jean-Michel Dufays, Laurence De Cock : sur l'enseignement de l'histoire, [Laurence De Cock : sur l'enseignement de l'histoire](#) .

#### 4.1.1. La visée démocratique de l'histoire

L'école se doit de garder une «visée démocratique» (de COCK, 2019, p. 24) en ce sens que «la réussite d'un enfant ne se conçoit qu'au regard de celle des autres et l'individu ne se pense que dans un cadre collectif, interdépendant donc solidaire».

C'est aussi l'avis du Conseil de l'Europe qui cherche à établir une culture de la démocratie dont «l'objectif n'est pas d'enseigner aux élèves ce qu'il faut penser mais plutôt comment penser, de sorte qu'ils puissent naviguer dans un monde où les points de vue peuvent être différents, mais où chacun a l'obligation de défendre les principes démocratiques qui sous-tendent la coexistence des cultures» (JAGLAND pour le Conseil de l'Europe, 2016, p. 8).

S'il est vrai que Laurence de Cock est davantage dans une description des interactions sociales et du rapport de domination sociale alors que la publication du Conseil de l'Europe insiste plutôt sur le dialogue interculturel, les deux parties pourraient s'accorder sur le fait que l'enseignement de l'histoire construit la «compétence» démocratique à savoir «la capacité de mobiliser et d'utiliser des valeurs, des attitudes, des aptitudes, des connaissances et/ou une compréhension pertinentes afin de réagir de manière efficace et appropriée aux exigences, aux enjeux et aux possibilités que présente un contexte donné», ici, le contexte démocratique (Conseil de l'Europe, 2016, p. 23). Le Conseil de l'Europe propose le modèle suivant pour décrire une culture de la démocratie :



Ce qui importe, tout d'abord, dans cette représentation de la compétence démocratique, c'est de la considérer en tant que valeur, c'est-à-dire comme un principe moteur essentiel dans une existence mais aussi comme une référence ou une norme à partir de laquelle les agissements et/ou choix des uns et des autres seront évalués (Conseil de l'Europe, 2016, p. 36). La priorisation du partage d'«une humanité commune» autour de laquelle les valeurs d'égalité, de liberté, de justice et de paix convergent doit transpirer dans tout apprentissage de l'histoire enseignant les QSV.

Parallèlement, c'est toute une richesse de la diversité qui doit se greffer à l'universalité de l'humain sans la culturaliser, sans que la culture devienne la référence de chacun. Bien entendu, dans une conscience civique à visée démocratique, un retour vers les siens en ce qu'ils représentent «une communauté» et donc deviennent le souci ou l'objet de l'expression de notre responsabilité reste naturel et donc tout humain. Néanmoins, «il peut y avoir une tension entre l'esprit civique (entendu au sens de solidarité et de loyauté envers d'autres personnes) et la responsabilité morale» (Conseil de l'Europe, 2016, p.42). Et c'est peut-être là que le concept de neutralité, en classe d'histoire, serait intéressant d'être envisagé.

Dans un contexte vif, le principe de neutralité pourrait constituer sa propre mise à l'écart, certes - à l'écart de ses communautés d'intérêts pour véritablement avoir un regard lucide, ouvert sur l'humanité ou l'inhumanité de l'histoire. De ce fait, l'opposition entre «neutralité» et «engagement» deviendrait caduque. Dans un paradigme pédagogique critique, la conscience civique démocratique permettrait de suspendre l'influence du ou des groupes communautaires et/ou sociaux au sujet d'une QSV et donc de s'en détacher ou de devenir neutre pour s'engager dans une voie pacifiée et nuancée, hors de toute propagande. L'engagement vers l'autre deviendrait même de l'empathie en tant qu'aptitude à se décentrer de ses intérêts en vue de coopérer dans le groupe-classe pour gérer son apprentissage des questions historiques socialement vives. La coopération se définit entre autres comme «la capacité à partager des connaissances, des expériences ou un savoir-faire pertinents et utiles avec le groupe, et à convaincre les autres membres du groupe d'en faire autant; à reconnaître le conflit dans le groupe, notamment en repérant les signes émotifs d'un conflit intérieur en soi et chez l'autre, et à répondre de manière appropriée par des moyens pacifiques et le dialogue» (Conseil de l'Europe, 2016, p. 50).

C'est un engagement vers l'autre et une connaissance consciente ou franche de soi, de sa subjectivité, de sa singularité qui permettent une «connaissance et interprétation du passé à la lumière du présent et dans une perspective d'avenir, et compréhension de

l'importance du passé pour comprendre les préoccupations et les problématiques du monde actuel» (Conseil de l'Europe, 2016, p. 55).

#### **4.1.2. Les QSV, interface vers une «neutralité engagée»**

Cette expression a le mérite de faire tenir ensemble deux conceptions qui sont traditionnellement mises en opposition. Elle a été créée en sociologie de l'art (HEINICH, 2002) pour permettre au chercheur d'avoir «cette capacité de déplacement qui est ce que le sociologue peut apporter en propre, parce que les acteurs sont trop pris dans leurs univers de valeurs pour pouvoir le faire : la neutralité est souvent la seule ressource pour comprendre la logique des uns et des autres, et parfois la faire comprendre aux uns et aux autres.» Heinich ajoute plus loin concernant le principe d'engagement que «le déplacement est lui-même la seule façon de refaire du lien entre des univers séparés, de faire comprendre aux uns que les autres ont aussi leurs raisons, de permettre à des logiques contradictoires de coexister et de se confronter sans forcément se déchirer, se mépriser ou se détruire. C'est pourquoi la neutralité n'est pas incompatible avec l'engagement». Et le sociologue devient pour Heinich, un «médiateur». C'est un rôle que pourrait tenir finalement le professeur d'école dans le cadre de l'enseignement des QSV en classe d'histoire : il doit permettre d'apprendre à apprendre à réfléchir sur ses/des valeurs dans un cadre structuré et démocratique en vue de penser le temps, les faits et les acteurs de l'histoire de manière critique. Cette dernière posture intellectuelle stimulerait simultanément une double dynamique combinée : une forme de neutralité via une posture critique et ouverte sur sa propre subjectivité et sur celle des autres, temporisant en quelque sorte nos influences et cercles d'intérêts mais aussi une forme d'engagement en terme de responsabilité morale et politique tendant vers une paix sociale.

Ce serait dans un cadre tel que celui-ci que la classe d'histoire deviendrait une classe d'éducation civique. Le cheminement tout démocratique qui mène vers l'activisme, le militantisme ou encore l'abstentionnisme passe par le dialogue avec l'autre de l'histoire et le même du présent dans une confrontation toute lévinassienne de son visage, dans lequel je puise toute ma responsabilité et où je (re)trouve un sens émancipateur très humaniste.

## **4.2. Pour une histoire émancipatrice**

Une fois que ce cadre démocratique est défini, une fois que les voies du dialogue sont établies, l'enseignant(e) doit travailler «à l'accouchement d'une société juste et égalitaire» pour exercer une forme d'éthique historienne (de COCK, LARRÈRE, MAZEAU, 2019, p. 5). L'émancipation serait une mise au jour «de la position de dominé (ou de dominant)» (de COCK, LARRÈRE, MAZEAU, 2019, p.5). Toutefois, les traces du passé marquent des inégalités en ce sens qu'elles apparaissent davantage lorsqu'il s'agit d'étudier «les puissants [qui] se distinguent par leur capacité à marquer plus durablement le temps de leurs empreintes.» (de COCK, LARRÈRE, MAZEAU, 2019, p. 11-12). Émanciper reviendrait à valoriser «l'histoire des oubliés de l'histoire» et à se projeter dans tous les sens du terme dans notre présent au nom de l'actualité de l'histoire.

### **4.2.1. Élèves et professeurs en tant qu'acteurs sociaux sur les mémoires**

Le dilemme entre les fonctions d'enseignant ou d'élèves d'un côté et celles de militants/d'acteurs sociaux et/ou politiques de l'autre a de suite été refusé par un jeune CM2 lorsqu'il a déclaré lors d'un débat sur le rôle de l'historien : «l'histoire doit résoudre les problèmes car il sait ce qu'il s'est passé.» Il montrait très justement que l'historien est impliqué socialement malgré le décalage temporel qui existe entre son époque et celle de son sujet d'étude.

Dans son étude sur la pédagogie de Paulo Freire (PEREIRA, 2017), l'auteur reprend cet aspect en citant Freire<sup>89</sup> qui précise que «Le professeur qui pense juste laisse transparaître aux apprenants qu'une des beautés de notre manière d'être dans et avec le monde, en tant qu'êtres historiques, est la capacité de le connaître en intervenant sur lui.» En ce sens, les QSV font partie de «l'expérience sociale qu'ils [les élèves] ont en tant qu'individus» (FREIRE, 2013, p. 47). Ce serait le rôle de l'enseignant(e) de se constituer le médiateur entre l'histoire scolaire critique et l'action engagée dans le monde, dans la société par lui et ses élèves. Ce serait l'opportunité d'encadrer les élèves dans les rapports entre histoires et mémoires où la conscience civique s'exerce dans un cadre de tension réelle de la pluralité dans la diversité. À ce sujet, Johann Michel, dans un ouvrage sur «le devoir de mémoire» (MICHEL, 2018), cite la juste remarque de Ricoeur qui dit qu'il «reste troublé par l'inquiétant spectacle que donnent le trop de mémoire ici, le trop d'oubli ailleurs.» Michel reconnaît que la problématisation de «la mémoire obligée» est passée de

---

<sup>89</sup> Paulo Freire, Pédagogie de l'autonomie, 1996, 2006, 2013, p. 45.

celle des combattants «morts pour la France» de la Première Guerre à celle des «morts à cause de la France» dont notamment les civils victimes de la Shoah pour aboutir à une mémoire obligée des combattants «qui ne sont pas morts pour la France» c'est-à-dire à une mémoire anti-colonialiste représentant les victimes de l'esclavage, à qui on doit rendre «leur humanité». Cette variation du devoir de mémoire doublée d'une officialisation de celui-ci finit par donner un pouvoir tout émancipateur à l'histoire sur les uns et les autres : cet «abus de mémoire» en devenant seulement un «rappel, a fortiori émotionnel, d'un événement, fut-il traumatique, et impuissant à conjurer sa répétition s'il n'est pas expliqué», appelle au contraire au «devoir d'histoire», à «une déontologie scientifique où un principe moral se confond avec une requête épistémologique». La pratique de l'histoire deviendrait une forme de responsabilité à l'égard de tous ceux qui ont peuplé les époques et dont les témoignages auraient été débarrassés de leurs injonctions (MICHEL, 2018).

#### **4.2.2. Une conscience civique émotionnelle**

Le thème de l'insertion au présent dans sa société à travers les concepts vus de “neutralité engagée” et de “devoir d'histoire” exprime combien «affects, histoire et politique»<sup>90</sup> sont imbriqués. Ludivine Bantigny y explique comment les émotions contribuent à notre compréhension du monde mais également à notre impact sur celui-ci à travers notre engagement qu'elle qualifie «d'intelligence émotionnelle». Elle cite d'ailleurs le philosophe Axel Honneth (HONNETH, 2000, p. 191-201) qui montre que les combats politiques se construisent via «l'expérience du mépris, le sentiment des injustices et leur corollaire, l'aspiration à la reconnaissance». Actions et subjectivités iraient donc de pair.

Les QSV sont chargées d'émotions qui ne sont pas nocives au travail de recherche, au contraire. Elles mobilisent les affects qui tissent de la proximité entre les visages de ceux de l'histoire et ceux que nous rencontrons aujourd'hui. Cette “conscience civique émotionnelle” est celle qui se montre dans le visage de George Floyd, le visage de Martin Luther King mais aussi dans celui de l'esclave de la leçon ou encore celle qui nous renvoie comme dans une glace l'image de notre propre visage qui, par ce qu'il a vu, est aussi face aux personnes de l'histoire, «parce qu'elles demeurent quand tout a disparu» (BANTIGNY, 2019).

---

<sup>90</sup> Pour reprendre en partie un titre de chapitre de l'ouvrage de Ludivine Bantigny, *L'œuvre du temps*, 2019, p. 109-126.



Friedrich Nietzsche<sup>91</sup> note que «les esprits historiens» «ne regardent en arrière que pour comprendre le présent à la lumière du chemin déjà parcouru et pour apprendre à convoiter plus ardemment l'avenir». Cette posture correspond à cette conscience historique doublée d'une conscience civique dont il a été question.

---

<sup>91</sup> In Friedrich Nietzsche, trad. fr., «De l'utilité et des inconvénients de l'histoire pour la vie», *Considérations inactuelles*, II, Paris, Gallimard, 1990, p. 101, cité par Bantigny, 2019, dans le chapitre *Que vienne un temps dont on s'éprenne*, p. 179-184.

## II. Rappels des hypothèses et de la problématique

### 1. Rappels des hypothèses de travail

#### 1.1. Hypothèse 1

Les questions socialement vives -telles que définies en didactique de l'histoire- constitueraient un levier ou une dynamique pour développer une forme de "conscience historique" chez les élèves, à savoir une pensée critique à visée historique qui questionnerait leur intelligibilité du présent. (Le présent de mes élèves, qui évoluent dans la banlieue de Washington DC et dans la société américaine, m'a conduit à privilégier le thème de l'esclavage pour cette expérience).

#### 1.2. Hypothèse 2

En lien direct avec la première hypothèse, la deuxième serait que le raisonnement historique impliquerait un dispositif pédagogique centré autour de la "multi-perspectivité" et de la pluralité du phénomène historique amenant les élèves à multiplier les approches, les récits et surtout les questionnements.

#### 1.3. Hypothèse 3

L'éducation interculturelle en tant que rencontres et dialogues autour de la singularité et de la pluralité de soi et des autres -et donc autour des subjectivités- permettrait une médiation adaptée aux tensions provoquées par les qsv. En fait, la démarche interculturelle aiderait à bâtir une "conscience civique" engagée démocratiquement mais dépassant l'identitaire.

### 2. Problématique

*Étant donné qu'*il existe une volonté institutionnelle, dès le cycle 3, de favoriser l'autonomie de la pensée, la formation de la personne et du citoyen mais aussi de s'ouvrir aux cultures en s'engageant dans des actions concrètes ou encore d'utiliser l'enseignement de l'histoire de France comme d'une inscription "dans l'histoire de l'humanité" *et qu'* utiliser des questions historiques socialement vives dynamiserait une certaine "conscience historique" chez les élèves, qui rapproche passés et présents, les interroge au sujet de l'écriture de l'histoire -la construction du récit historique est récurrent dans les programmes de cycle 3-, *qu'* une culture de l'interrogation historique nécessite un paradigme pédagogique de la "multiperspectivité", *aussi que* l'interculturalité permettrait aux élèves d'avoir un regard pluriel et singulier sur leur société dans laquelle ils

apprendraient à s'engager activement et démocratiquement mais qu'aujourd'hui cette "conscience civique" passe beaucoup par l'identité nationale, le "roman national", le "culturalisme" et que l'enseignement de l'histoire soit d'environ 1 heure par semaine, alors comment établir, au cycle 3, en classe d'histoire, la programmation d'activités interculturelles autour de questions socialement vives, notamment l'esclavage, permettant l'émergence d'une "conscience historique" des élèves tournée vers le raisonnement critique et/ou la réécriture de récits historiques mais aussi créant un engagement civique émancipateur dépassant la "citoyenneté nationale"?

### **III. Présentation d'une mise en pratique de la QSV de l'esclavage en CM2**

#### **1. Le cadre scolaire, culturel et social, l'environnement**

Pour commencer, je vais vous introduire dans notre école, qui diffère des écoles publiques se trouvant en France. Puis, je mettrai en valeur le cadre environnemental de Rochambeau The French International School et répreciserai quelques points d'actualité américaine.

##### **1.1. Une EFE : une école française à l'étranger**

L'école dans laquelle je travaille à plein temps depuis la fin du mois d'août 2019 est une école privée dans le système scolaire américain et est donc payante. Les frais de scolarité sont vraiment très élevés si on la compare avec la gratuité de l'école publique du territoire français. Elle s'inscrit dans un programme scolaire double puisqu'elle reçoit les labels de l'État du Maryland (AIMS : Association of Independent Maryland and DC Schools) et de celui de l'Éducation nationale française. Elle fait partie du réseau de la MLF (Mission Laïque Française) en tant qu'établissement partenaire et tous ses niveaux, de la TPS à la Terminale, sont homologués.

Également, cet établissement a une dimension internationale avec une section internationale américaine et la mise en place du dispositif IB en première, depuis cette année. Pour ce qui concerne l'école primaire et notamment l'élémentaire et le cycle 3, une dimension plurilingue est active car au CM2, par exemple, à l'échelle de la semaine, il y a une séance de 50 minutes de mathématiques en langue anglaise, deux séances de 50 minutes d'apprentissage de la langue espagnole et enfin quatre séances d'anglais d'au moins 50 minutes.

##### **1.2. La communauté de l'école**

Le personnel enseignant de l'établissement est très diversifié puisque vont se côtoyer des collègues venant de tous les horizons : je travaille avec des professeurs français qui ont connu ou pas d'autres expatriations et qui sont issus des écoles françaises publiques mais aussi privées. Le plurilinguisme implique évidemment des professeurs américains des États-Unis et d'Amérique latine. Il y a enfin une section SLS (éducation spécialisée) et une section FLSCO pour gérer les parcours des élèves qui n'ont pas la langue française à la maison. En effet, l'environnement linguistique est l'anglais américain qui devient la langue sociale. Culturellement, au niveau des familles, c'est très diversifié, et tous les continents sont représentés avec un dénominateur commun : la francophonie. La langue française garde un certain prestige aux États-Unis et fait partie du patrimoine du pays d'autant plus que l'immigration a véhiculé et véhicule encore la francophonie à travers, entre autres, les Canadiens ou encore les Haïtiens. Autre donnée, l'origine sociale : elle m'apparaît plutôt homogène. Les parents de nos élèves appartiennent aux catégories sociales supérieures et

travaillent, pour nombre d'entre eux, dans les nombreuses organisations internationales ou les ambassades dont Washington DC reste la base, en tant que capitale politique mondiale.

### **1.3. Les États-Unis, DC et l'actualité**

Une EFE dépend de son environnement et ce qui se passe en-dehors de la classe a un grand impact sur nos élèves. Notez que la plupart des familles habitent un pays d'adoption, dans lequel elles sont arrivées depuis plus ou moins longtemps. Pour beaucoup, elles sont de passage. Lorsque la société et son mode de fonctionnement apparaissent au cœur de l'actualité, nombre de familles et d'élèves, par conséquent, en CM2, sont attentifs à ce qui se déroule sous leurs yeux.

La pandémie et le racisme anti-asiatique, le fort communautarisme américain et la racialisation des questions d'actualité autour du mouvement Black Lives Matter après la mort de George Floyd le 25 mai 2020, l'attentat contre la démocratie américaine avec l'assaut du capitol le 6 janvier 2021 ne constituent pas seulement des titres dans les médias pour nos élèves, mais une réalité du quotidien. Nos classes de CM2 sont blanches et noires : les races sont mises en valeur dans le paysage urbain américain, dans la culture. Ils sont donc conscients d'appartenir à une communauté racialisée par les faits et les commentaires des réseaux sociaux. Le multiculturalisme en éducation, dans notre école, approche la diversité à travers le Black Month, le Native American Heritage month, le Women's history month, le Arab American heritage month... Chaque communauté apparaît plus juxtaposée qu'unie aux autres.

L'introduction de la QSV de l'esclavage devient extrêmement brûlante dans ce contexte. Comme indiquée ci-avant dans ce travail, elle est sujette à nombre de polémiques politiques et éducatives à travers les États des États-Unis. En même temps, travailler avec des élèves de CM2 sur ce thème ne paraît pas surprenant. Il nous a semblé attendu.

## **2. Remarques sur la mise en oeuvre du projet en CM2**

Pour mettre en oeuvre ce projet d'évaluation autour de la question de l'esclavage au cycle 3, j'ai dû m'organiser. D'abord, c'est l'emploi du temps qui a fait l'objet de ma réflexion. En effet, dans le cadre des programmes, une séance de 50 minutes hebdomadaire pouvait être allouée à la classe d'histoire sachant que l'enseignement de la géographie et de l'éducation civique et morale doivent avoir leur quota d'heures.

### **2.1. Emplois du temps et organisation matérielle à l'échelle du CM2**

Je tiens à faire remarquer combien il est plus facile d'avoir sa propre classe pour expérimenter à l'échelle du Master. Je savais d'entrée que j'allais disposer d'un vivier de temps minimum pour travailler autour des hypothèses. Toutefois, et j'y reviendrai, il me fallait (re)penser ma position auprès des élèves. Je me tiens en fait devant eux et comme leur professeur habituel mais aussi comme chercheur. Cette double posture m'a poussé à m'organiser autrement : malgré la complexité des emplois du temps des uns et des autres, j'ai souhaité intervenir dans deux autres classes de CM2 afin de marquer cette expérience

didactique plus nettement. Alors que je me trouvais libéré par un créneau horaire d'EPS pour le CM2A de Martine Arcaz et par un créneau horaire d'espagnol pour le CM2C de Marie Comminos, mes collègues directes de CM2 ont bien voulu que j'intervienne devant leurs élèves pour cette séquence. Le dernier CM2 de l'école n'a pas été impliqué dans le projet pour des raisons de temps et il m'a semblé que le panel était largement suffisant. Je tiens ici à les remercier chaudement pour leur gentillesse et leur compréhension. Cette situation a créé des échanges et des interrogations autour de leur rôle en tant qu'enseignantes dans ce projet. De plus, la longueur de la séquence correspondant à quatre semaines, s'est posée la question de l'évaluation des travaux des élèves qu'elles ne maîtrisaient plus ou pas assez. En parallèle, en équipe, est apparue la question des autres compétences du programme d'histoire à évaluer : le bulletin trimestriel devant expliciter davantage de points que l'esclavage, des choix se devaient d'être discutés. Tout cela m'est apparu très légitime.

Ainsi, il m'a fallu penser, dès le départ, à ma place, à celle de mes collègues et au type d'activités des élèves pour quelle(s) évaluation(s). Mon mode de fonctionnement n'a pas été régulier au sens d'uniforme : comme je le repréciserai en temps opportun, je me suis souvent retrouvé seul avec les élèves mais parfois accompagné par une collègue dans le cadre de l'activité. Toujours, les directives de préparation des leçons m'ont appartenu et j'ai simplement pensé au dispositif PDMQDC (plus de maîtres que de classes). D'ailleurs, le travail en binôme est régulier dans notre école, qu'il soit bilingue ou non. Ajouté à cela, en réfléchissant aux activités, j'ai dû insister sur le pôle pluridisciplinaire de l'enseignement de l'histoire : non seulement des points du programme d'histoire étaient couverts mais aussi d'autres touchant à la langue (orale/écrite/lue) ou encore à l'EMC. Des compétences transversales étaient en jeu. L'enseignement de l'esclavage dépassait le cadre historique pour elles. Elles étaient convaincues.

Pour résumer, trois classes de CM2 sont impliquées : 2 classes de 17 élèves et une classe de 18 élèves. Dans toutes ces classes, il y a un relatif équilibre filles/garçons, un contexte plurilingue et pluriculturel, un niveau social plutôt homogène. Notez que parmi ces classes, il y en a une dont je suis responsable à temps complet. Je me suis présenté à chaque fois de la même manière en insistant sur le respect de l'effort : un enseignant-chercheur qui veut comprendre comment les élèves travaillent en histoire autour d'un sujet précis, l'esclavage; un ensemble d'évaluations qui nécessitera des efforts à accomplir.

## **2.2. La QSV de l'esclavage au regard des IO en CM**

La question de l'esclavage apparaît tout au long du cycle (en CM1, en CM2 et en 6ème). Il apparaît clairement, de manière explicite, dans l'année du CM1, au thème 2, Le temps des rois, dans le sous-titre «Louis XIV, le roi soleil à Versailles». Voici ce qu'on trouve dans le document Eduscol<sup>92</sup> à son sujet : «C'est sous Louis XIV que le premier empire colonial français devient une priorité économique et politique, même si l'expansion coloniale commence dès le début du XVIIe siècle, notamment en Nouvelle France (du Canada à la Louisiane), après les balbutiements inaboutis de Jacques Cartier et de la

---

<sup>92</sup> Document Eduscol, Histoire-géographie, S'approprier les différents thèmes du programme, Histoire/classe de CM1, Thème 2 - Le temps des rois, 2016, p. 4.

France Antarctique au XVI<sup>e</sup> siècle. Les départements et les régions d'outre-mer constituent les traces de cet empire colonial français dans la France d'aujourd'hui. La participation de la France à la traite négrière doit beaucoup à la volonté du pouvoir royal de favoriser le grand commerce français (mercantilisme).»

Également, dans le thème 3, Le temps de la Révolution et de l'Empire, thème que les élèves de CM1 traitent plutôt mal, faute de temps, après un démarrage à la Préhistoire, il est encore fait mention de l'esclavage à travers sa première abolition<sup>93</sup>. C'est d'ailleurs en rapport avec «les ambitions démocratiques» de la Révolution qu'il réapparaît.

Pour le CM2, la question de l'esclavage et de son rapport à la démocratie se révèle de manière implicite, dans le thème 1, Le Temps de la République. Dans le sous-titre<sup>94</sup> «Des républiques, une démocratie : des libertés, des droits et des devoirs», nous trouvons une définition de «la République française» en tant que «forme de démocratie libérale» associant «l'idée de souveraineté nationale, l'affirmation des libertés individuelles et la volonté de solidarité sociale». De plus, la date de 1848 est avancée afin de mettre en valeur l'adoption de la devise «liberté, égalité, fraternité». Ce thème concrétise finalement une histoire de la démocratie, véhiculée par l'école mais mise en tension avec la question coloniale si bien que la date de 1948, cent ans après l'abolition de l'esclavage sous l'ère Schoelcher, avec la déclaration universelle des droits de l'homme est mentionnée elle aussi.

C'est donc dans le cadre d'un enseignement autour d'une des valeurs centrales de la démocratie, la liberté, que nous avons voulu mener des leçons autour de l'esclavage.

### **2.3. Remarques sur deux positions simultanées mais différentes**

Avant de commencer cet ensemble de séances, je me suis interrogé sur ma position et sur celle des élèves. En effet, notre recherche est atypique car elle repose sur un paradoxe : nous sommes à la fois le chercheur et l'objet de la recherche en tant que praticien et qu'il est très difficile d'être observateur et observé. Mais aussi que le laboratoire est en même temps un milieu social et donc soumis principalement à la subjectivité. Enfin, ce qui est difficile est qu'un aspect au moins de ma recherche est la recherche elle-même.

Seconde chose, notre position hybride induit une investigation hybride à mon avis. Déjà, les démarches sont à la fois déductives et inductives : en étant enseignants, sur le "terrain", il semble évident que nous partions de faits, de données réelles -des leçons ou pratiques que nous allons critiquer, reproduire ou pas pour aller vers le général et théoriser : la démarche est là inductive. En même temps, la nécessité d'innover dans nos méthodes d'enseignement oblige à nous interroger à nouveau et porter un regard toujours neuf sur les élèves, les programmes, les pédagogies. Une méthode hypothético-déductive convient bien de ce fait.

Ensuite, notre expérience de l'enseignement nous oblige constamment à analyser les productions des élèves (à l'écrit, à l'oral) : cette démarche ordinaire, du quotidien qui tend à chercher des stratégies et des solutions se rapproche de la recherche-action. Notre

---

<sup>93</sup> Document Éduscol, Histoire-géographie, S'appropriier les différents thèmes du programme, Histoire/classe de CM1, Thème 3 - Le temps de la Révolution et de l'Empire, 2016, p. 3.

<sup>94</sup> Document Éduscol, Histoire-géographie, S'appropriier les différents thèmes du programme, Histoire/classe de CM2, Thème 1 - Le temps de la République, 2016, p. 3-5.

position de chercheur permanent dans nos classes ressemble, je trouve, à celui de l'anthropologue en situation d'observation participante qui fait s'alterner la dissimulation et la présence ouverte ou délibérée.

Pour terminer, il me semble que le chercheur en master 2 d'un côté et l'enseignant en activité de l'autre, sont tous les deux en mode d'investigation. Ainsi, pour différencier les actes de recherche, il serait bon que le chercheur en master 2 soit l'observateur de son propre protocole de recherche observant donc un autre enseignant, ce dernier restant dans son action d'enseignement. Parallèlement, je crois que l'enseignant-chercheur peut se glisser dans son rôle d'enseignant pour mieux observer ses hypothèses vu que la classe ne sent pas sa présence de chercheur. Pareillement pour des entrevues potentielles, soit avec des élèves soit avec d'autres enseignants, sa position de caméléon en fait un rapporteur plutôt objectif.

À côté de la méthodologie, le chercheur devra penser des outils pour évaluer sa recherche, ses hypothèses. Une étude quantitative et une étude qualitative seront envisagées. Des données statistiques pourraient permettre un diagnostic de départ et/ou un tableau final. Il faut réfléchir aux données à évaluer lors des analyses. Par exemple, pour mon travail autour du récit historique, il me faudra réaliser un tableau qui analyse la réflexion historique (l'aspect chronologique du texte produit, la mise en place de causes, la mise en place de perspectives temporelles et des lieux, l'ouverture sur une problématique...) l'aspect littéraire (une intrigue / une interaction des "je".../des émotions), l'aspect interculturel (une multiplication des points de vue)...

Notons que le chercheur en master 2 en sciences de l'éducation doit construire des leçons expérimentales qui mettent en jeu des pratiques critiques (Gagnon, 2012) des élèves. Le traitement des données qui répondront aux hypothèses de départ ou les infirmeront vaudra le coup si surtout l'enseignant-chercheur-apprenti didacticien-épistémologue saura mettre en place des situations d'apprentissages qui s'appuie "sur un milieu [didactique] à la fois complémentaire et antagoniste au contrat didactique qui sera ainsi renouvelé." (Cariou, 2018, in *Pensée critique, enseignement de l'histoire et de la citoyenneté*, page 77).

### **3. Présentation de la séquence**

Dans cette partie, je vais rappeler le paradigme pédagogique dans lequel les élèves vont être engagés afin de mieux se situer face à une discipline, l'histoire, et face à ce qui fait sens dans/pour la société dans laquelle ils s'inscrivent. Puis, je vais indiquer les différentes thématiques et les types de supports qui articuleront la séquence. Enfin, je ferai un descriptif complet de chacune des séances à travers les objectifs scolaires mais aussi ceux qui concernent les hypothèses de recherche, le rôle du maître, les modalités d'organisation et le déroulement proprement dit.

#### **3.1. Un paradigme pédagogique**

Dans notre séquence, le modèle pédagogique positiviste dans lequel l'enseignant est le détenteur d'une connaissance qui affirme et que les apprenants doivent répéter après l'avoir mémorisée est rejeté au profit d'une méthode qui part de la problématisation d'une situation. Une démarche expérimentale qui enchaîne l'observation, la déduction et le



questionnement est mise en exergue. Les élèves doivent critiquer les documents qu'ils ont à leur disposition et les comparer pour découvrir un paysage de perspectives. Ils doivent se frotter, à plusieurs, à la langue et aux outils du cours d'histoire pour percevoir comment penser ce qu'il s'est passé. Enfin, ils doivent se rendre compte combien ou comment les sociétés se répondent à travers le temps et trouver quelle place ils peuvent y avoir. C'est l'articulation du raisonnement historique -à l'échelle du CM2-, d'une conscience historique et d'un investissement civique -ou politique- que tisserait la question socialement vive de l'esclavage. Voilà pourquoi elle nous semble indispensable à mettre au cœur d'une réflexion sur la diversité et la démocratie.

Les consignes et les supports qui seront présentés au cours de cette séquence pourront apparaître pluridisciplinaires puisqu'ils toucheront les disciplines de l'histoire, du français, de l'anglais et de l'éducation civique.

### 3.1.1. Les types d'évaluation

Pour évaluer le raisonnement historique de mes élèves, leur conscience historique puis civique mais aussi la compréhension de leurs «leçons», j'ai multiplié les types d'évaluation.

J'ai choisi d'initier le cycle sur l'esclavage par une *enquête*<sup>95</sup> quantitative c'est-à-dire deux questions qui me permettraient de diagnostiquer les rapports de chacun au sujet enseigné reliées à une ligne graduée de 0 à 10. Il me fallait recueillir leurs représentations afin qu'ils jugent pertinent cet ensemble d'interventions.

Aussi, pour bien cerner ce qu'ils saisissaient, les élèves ont dû passer par la *définition*. Souvent des mots clés devaient être définis pour éviter tout malentendu. Par exemple, les termes «esclaves», «esclavage», «traite négrière», «plantation», «abolition» qui sont centraux doivent passer par l'expression d'une explication simple et claire, l'ajout de synonymes et/ou de contraires, un exemple.

Également, l'évaluation doit passer par des *débats* pour valoriser l'argumentation, l'écoute, la reformulation et la demande de précisions, l'expression des émotions et leur justification, le dialogue et la comparaison. D'ailleurs, des *entretiens* à 3 élèves seront menés en fin de séquence afin d'affiner leur rapport à l'histoire de l'esclavage en tant que membre de la société américaine.

Mais pour envisager une approche critique des documents mis à leur disposition, pour évaluer leur autonomie vis-à-vis de leurs réflexions, j'ai mis en place une *méthode* d'approche des documents : 1) Ce que je vois (pour le cas d'une image) et ce que j'apprends<sup>96</sup>; 2) Ce que je déduis, ce que je comprends; 3) Ce que je me demande (avec une prise d'habitude via le modèle "*Comment est-ce que... alors que... ?*"); 4) Ce que je compare (dans le cas de documents multiples) via le modèle "*Alors que... montre que ..., ... pense le contraire/insiste sur ...*". En fin de compte ici, je souhaitais éviter les consignes trop directives et la multiplicité des questionnements qui téléguident littéralement les élèves. Comme je le dirai plus bas, ce modèle aura un impact sur la différenciation.

---

<sup>95</sup> Cette enquête apparaîtra en intégralité en annexe 1. Des chiffres et des extraits pertinents seront aussi communiqués.

<sup>96</sup> Y compris les données du paratexte.

À un moment donné, j'ai souhaité diversifier le type de langage dont pouvaient relever les évaluations : le dessin, le codage et la langue anglaise ont joué un rôle non négligeable dans l'expression de ces consciences historique et civique.

Enfin, j'ai souhaité évaluer les élèves à partir de récits historiques<sup>97</sup> c'est-à-dire des écrits de longueur variable qui vont servir de synthèse personnalisée et dans lesquels leurs émotions ressortent, articulées à un raisonnement narré selon une logique propre. Sont intégrés des expressions clés, des liens de causes à conséquences, parfois des interrogations.

### **3.1.2. La différenciation : présupposés**

Bien entendu, cette séquence, bien que liée au programme de CM2, demande des efforts de la part de l'enseignant : il doit adapter son enseignement au contexte d'une classe : l'hétérogénéité existe dans nos classes en EFE car les niveaux sont variés en contexte plurilingue et international. De plus, les enseignements passent par des contextes de classe différents : la classe d'espagnol fonctionne souvent sur la répétition collective et la mémorisation, la classe d'anglais par les interactions de groupes, les émotions, l'action.

Il me fallait donner à la séquence de recherche un aspect spécial mais en même temps considérer les habitudes de classe. C'est pour cela que j'ai décidé d'alterner le travail de groupe et le travail individuel de façon à créer une confiance au départ. Pour marquer la méthode définie juste avant, il fallait s'assurer que chacun soit à l'aise avec la manipulation des documents. Des consignes explicites ont été données lorsque cela était nécessaire. Des élèves devaient être guidés pas à pas pour saisir l'essentiel d'un texte ou d'une peinture. En même temps, nous pensions que des micro-consignes multipliées créeraient de l'inquiétude face aux documents.

Comme il a déjà été dit, le niveau de langue française est variable. Cependant, le niveau de langue anglaise est homogène et parfois le passage oral par une traduction ou bien une relance en anglais pourrait se révéler bénéfique. Dans le même ordre d'idée, il ne fallait pas que le facteur langue soit un obstacle au cours de l'évaluation des connaissances et du raisonnement. De ce fait, je pensais passer par l'expression par listings ou par mots saillants. Il est souvent utile de faire surgir la compréhension et le raisonnement grâce à des sketchnotes c'est-à-dire des prises de notes visuelles qui mettent en avant l'illustration de ses idées. Elles fonctionnent à travers des symboles et des codes, des bulles, des dessins simplifiés, du fléchage. Du coup, elles permettent, à l'échelle du cycle 3, d'éclaircir des réponses à des questions abstraites ou philosophiques : à quoi sert l'histoire ? As-tu conscience des impacts de l'histoire ? Comment peux-tu t'engager autour de toi du coup ?

Enfin, pour clôturer la réflexion autour de la différenciation, je voudrais souligner le rôle du maître en tant qu'animateur. Ce dernier doit passer par l'oral pour éclairer un propos, un texte ou une consigne. Par ses interactions, l'enseignant peut débloquent une situation. Mais son attention est tellement mise à contribution que parfois, dans un contexte de réflexion individuelle, deux professeurs d'école pouvaient apparaître comme une solution. Il est parfois arrivé que je présente mes objectifs et mes supports d'enseignement

---

<sup>97</sup> En annexe, des récits historiques apparaîtront en intégralité mais aussi des extraits d'entretiens soulignant les hypothèses de recherche, des réponses aux évaluations finales de type sketchnotes ou encore via des réponses mises en phrases..

à la collègue chargée de la classe pour qu'elle intervienne à mes côtés, en binôme. Il ne faut pas oublier que cette séquence est aussi une situation d'apprentissage naturelle, qui va compter pour le bulletin scolaire du trimestre 3. Les élèves doivent donc bénéficier de tous les supports pédagogiques possibles.

### **3.1.3. La pluridisciplinarité**

Dès le début de ce mémoire, nous avons mis en avant un «langage-historien», montrant bien que la pensée historique passe par la compréhension et l'acte de lecture en prise avec un raisonnement historique. De plus, les récits historiques ou les synthèses engagent un travail d'écriture qui associe des éléments de chronologie mais aussi des explications exprimant causes et/ou conséquences, de la description, de la narration. Pour dire vite, il y a un aspect littéraire dans le raisonnement historique. Certains documents risquent de causer des contresens. Mais, des stratégies peuvent être trouvées via les familles de mots, le contexte ou les éléments de la phrase ou encore à travers des correspondances avec une langue étrangère. L'argumentation orale entre aussi en ligne de compte.

D'ailleurs, comme nous l'indiquerons dans le déroulé des séances, la réflexion sur des thèmes abstraits comme le temps, par exemple, peuvent directement relever de discussions à visée philosophique. Cette réflexion sur le langage et ses concepts donne de l'épaisseur à la discipline et engage l'élève sur le sens de l'éducation.

Ainsi, l'aspect civique de la classe d'histoire active le vivre ensemble, le dialogue, l'empathie. La réflexion sur la démocratie en fait partie intégrante aussi.

Il faut donc assumer la pluridisciplinarité de ce projet, dynamique qui correspond avec le statut du professeur des écoles. Mais, lors des évaluations, il faut savoir déterminer ce qui relève de chacune des disciplines. En même temps, les contenus des compétences mises en avant dans cette recherche - le raisonnement historique; la conscience historique; la conscience civique - sont véritablement pluridisciplinaires et c'est ce qui constitue leur intérêt.

## **3.2. Les thématiques de la séquence et les supports choisis**

Dans notre séquence, nous allons présenter trois thèmes principaux pour mettre en valeur les lieux et les acteurs historiques de l'esclavage tout en insistant sur la durée du phénomène. Nous couvrirons les traites négrières, la vie dans les plantations et les abolitions.

### **3.2.1. Les thématiques**

Pour envisager le phénomène de l'esclavage, j'ai pensé montrer les dimensions humaines et économiques en jeu tout en multipliant les espaces géographiques et temporels pour lui donner une envergure mondialisée et insister sur la durée. La racialisation à outrance du sujet me semblait être stéréotypée. Cependant, il fallait faire percevoir les volontés des acteurs historiques et leurs intérêts. C'est pour cela que les témoignages directs et la vie quotidienne importaient : ce sont surtout des sociétés et des personnes dans leur rôle de tous les jours, des armateurs, des marchands, des chasseurs, des personnes

libres et dont le statut a changé, des travailleurs, des hommes, des femmes, des enfants, des adolescents, des révoltés, des maîtres, des personnes violentes, des personnes actives et passives qui ont créé et alimenté ces situations injustes.

Il fallait aussi mettre cette complexité en exergue en multipliant les perspectives et en nommant ceux qui avait pensé l'esclavage de telle ou telle manière, à telle ou telle époque et agit de telle ou telle sorte pour des résultats qui impliquaient des situations à nuancer. La thématique de la question en tant que problème a souvent été soulevée.

Nous avons abordé les traites négrières de l'Atlantique et celles impliquant l'Océan Indien. Il fallait donner un point de départ à celles-ci, l'Europe, ou bien des comptoirs européens et faire comprendre où et comment sur le continent africain le commerce pouvait avoir lieu. Il fallait nommer les ports négriers européens, le nombre d'expéditions, les marchandises, les moyens de transport : les aspects économiques. Ensuite, je me devais de préciser les itinéraires et tourner les élèves vers les forts négriers asiatiques et africains dans lesquels se concentraient des pouvoirs multiples : le marchandage de populations mises en esclavage par des communautés qui s'entendent (européennes, africaines, indiennes, arabes...) autour d'intérêts politiques, financiers et territoriaux. Il était important d'insister sur les volontés de poursuivre des communautés d'intérêts : s'enrichir (vendre et acheter), chasser et kidnapper, s'échapper et se révolter...

Également, je me devais de montrer le caractère légal qui s'est édifié autour de l'esclavage en insistant sur la ségrégation qui se mettait en place et donc son caractère raciste. Le cadre de vie ou de mort des populations réduites en esclavage se différenciait de celui des populations libres : dès les forts négriers, puis durant les traversées en enfin au sein des plantations. L'inhumanité se devait d'être explicitée. Il fallait toutefois se garder, à mon avis, d'associer seulement les personnes réduites en esclavage à leur condition. Je voulais donner de l'importance aux traditions et aux possibilités de ces personnes d'avoir cherché à reproduire/adapter une culture sur les terres américaines.

Dans la même veine, je voulais revenir avec les élèves sur des raisons variées de l'abolition. Même si les distinguos entre les abolitions graduelles et immédiates nous apparaissaient très intéressants, il fallait, de mon point de vue, surtout briser des idées reçues qui associent l'abolition seulement aux bonnes volontés des divers gouvernements alors en place. Il fallait mettre en perspectives différents aspects de la durée : une durée longue, celle de l'existence de l'esclavage et de son application, celle des siècles de révoltes larvées ou de remises en question et une durée courte, celle d'une décision politique, celle d'une insurrection décisive.

Enfin, comme thématiques à mettre en valeur, je me devais, au regard de mes hypothèses de travail liées à cette expérience éducative, de faire expliciter la conscience historique. Le présent de la diversité culturelle américaine se devait de résonner à travers cette séquence d'histoire : la religion, la musique, la cuisine comme repères de comparaison avec en parallèle, la figure du héros, notamment lorsqu'elle est locale, en l'occurrence, dans le Maryland, l'exemple d'Harriet Tubman. Et ainsi, en dernier lieu, il fallait illustrer le thème de la mémoire et celui de l'engagement pour que l'élève comprenne l'impact de la classe d'histoire sur ses actions et ses choix quotidiens.

Voici pourquoi les supports documentaires se devaient vraiment d'être pertinents.

### 3.2.2. L'intérêt des supports documentaires et les sources primaires

En amont et durant notre travail, nous avons réfléchi constamment à la question des sources : comment les sélectionner et les mettre à la disposition des élèves afin qu'ils en tirent profit devenait essentiel. Il fallait qu'elles soient variées et donc être des sources visuelles et de natures différentes -cartes, peintures, photographies d'artefacts et de monuments- ou bien des sources écrites -lois, articles de journaux, points de vue de personnages précis, témoignages...- mais aussi attractives et interactives en ce sens qu'elles questionnent en suscitant des réactions mais aussi une comparaison entre plusieurs perspectives. Elles devaient aussi entretenir une certaine forme de respect : des sources primaires, c'est-à-dire des documents datant de l'époque étudiée, devaient être absolument introduites.

Pour faire face aux fake news et aux montages très répandus dans le monde numérique, je me devais de bien citer les sources et ne pas hésiter à les transmettre via des outils qui pourraient permettre des grossissements pour faciliter les enquêtes. En fait, les élèves disposent d'un chromebook individuel et ont les moyens de profiter de tous les avantages d'un document d'archives. Par exemple, ils ont pu étudier les détails du *Plan*<sup>98</sup>, *profil et distribution du navire La Marie Séraphique de Nantes peint par René Lhermitte en 1770*. Mais aussi toutes les particularités d'une peinture ou d'un texte peuvent être soulignées et surlignées. Les artefacts provenant du National Museum of African American History and Culture et utilisés lors d'une évaluation donnent un réel goût pour l'observation et l'attention aux détails. Percevoir, autre exemple, l'annotation personnelle au crayon gris d'Harriet Tubman sur un livre de gospels<sup>99</sup> a donné un caractère historique c'est-à-dire accessible au document et a produit un lien d'humanité entre l'élève-chercheur et l'objet d'étude ou dit autrement une émotion constructive. Nous y reviendrons plus largement plus tard lors des analyses de la séquence.

Pour que l'analyse des sources soit constructive, je devais leur apprendre à observer et à se représenter ce qu'ils avaient sous les yeux : des questionnaires tantôt serrés, tantôt très ouverts impliquant aussi bien leurs émotions que leurs raisonnements mais toujours guidés par une méthode critique. Ce qui avait été appris ou dissimulé à travers ces supports entraînait des déductions puis des problématiques. Ensuite, les documents devaient être mis en perspective avec d'autres qui pouvaient les infirmer, les compléter, les corroborer. Ils devaient être les pièces d'un puzzle à assembler pour mieux comprendre un phénomène.

Ainsi, nous avons tenté de varier les modalités d'approche des documents : en groupe-classe, en petits groupes, en individuel; l'étude d'un document unique, l'appréhension d'un groupe de documents qui se complètent, la comparaison de deux documents qui s'opposent. Des documents explicites mais aussi des documents pour lesquels il était facile de créer des contresens; des documents qui résonnaient avec l'actualité, d'autres qui montraient un passé qui n'existe plus ou semble-t-il.

---

<sup>98</sup><https://artsandculture.google.com/asset/plan-profil-et-distribution-du-navire-la-marie-s%C3%A9raphique-de-nantes-ren%C3%A9-lhermitte/vOHgb7z6sv91IQ>

<sup>99</sup> <https://collections.si.edu/search/record/ark:/65665/fd5a64225cc6a01409eb21162ecc070fdbf>

### 3.3. Les différentes séances de la séquence : un descriptif complet

Nous allons, au stade de notre avancée, décrire avec précision les différentes phases de cette séquence sur l'esclavage en tant que question socialement vive. Nous mettrons en évidence, dans cette progression, les objectifs de chaque séance, leurs modalités et leur organisation, leurs déroulements et le rôle de l'enseignant. Ces remarques apparaîtront sous la forme de fiches de préparation. Pour savoir si cette expérimentation répond aux hypothèses de départ, nous vous invitons à consulter la quatrième et dernière partie du mémoire.

#### 3.3.1. Une séance diagnostic : se représenter et définir

<b>DOMAINE DE PRÉPARATION : HISTOIRE</b>		<b>DATES :</b> 6 février 2023 (CM2C) 3 mars 2023 (CM2D et A)
<b>CYCLE : 3</b> <b>NIVEAU : CM2</b>	<b>NOMBRE DE SÉANCES : 1</b> <b>DURÉE : 40 minutes</b>	
<b>TITRE : Séance diagnostic : Se représenter et définir : l'esclavage et les esclaves</b>		
<b>OBJECTIFS :</b> <ul style="list-style-type: none"> <li>- <i>Se poser des questions pour se représenter un thème historique : l'esclavage.</i></li> <li>- <i>Formuler des hypothèses autour de ses connaissances</i></li> <li>- <i>S'exprimer à l'écrit et à l'oral pour échanger et confronter ses définitions autour d'un thème : l'esclavage</i></li> </ul>		
<b>MATÉRIEL : enquête élaborée par nous-mêmes<sup>100</sup></b>		<b>ORGANISATION DE LA CLASSE</b> <ul style="list-style-type: none"> <li>- <i>Travail individuel sur l'enquête</i></li> <li>- <i>Débat collectif</i></li> </ul>
<b>TIMING :</b>  20 minutes       20 minutes	<b>DÉROULEMENT :</b>  1) <i>Distribution d'une enquête posant diverses consignes :</i> <ul style="list-style-type: none"> <li>a) <i>Sur une graduation de 0 à 10, combien penses-tu connaître l'histoire de l'esclavage ?</i></li> <li>b) <i>Sur une graduation de 0 à 10, combien donnes-tu à l'importance de cette histoire de l'esclavage et des esclaves ?</i></li> <li>c) <i>Pourquoi ces notes ? Que penses-tu savoir ?</i></li> <li>d) <i>Peux-tu donner une ou des définitions, des synonymes et des contraires aux mots "esclavage" et "esclave" ?</i></li> </ul> 2) <i>Débat autour des définitions des uns et des autres; autour de l'importance de cette histoire pour chacun de nous; autour des moyens d'obtenir des connaissances fiables/ sur lesquelles on peut compter sur ce thème-là.</i>	
<b>RÔLE DU MAÎTRE :</b> <i>Durant cette séance, je vais, déjà, chercher à donner une dimension particulière à la séquence, en introduisant cette enquête. Il faut que les élèves puissent exprimer leurs représentations, leurs intuitions et les connaissances dont ils auraient conscience sans qu'ils soient influencés ni par leurs pairs ni par leur enseignant. Durant le débat, l'enseignant est animateur et il peut demander de reformuler, d'exemplifier et de préciser. Il doit vraiment créer de l'intersubjectivité pour qu'un dialogue authentique se produise. Il devra veiller à faire repérer les stéréotypes qui pourraient apparaître. Une collègue se mettra à distance en classe pour prendre des notes basées sur les questions/réponses.</i>		<b>PROLONGEMENT ENVISAGÉ :</b> <i>La prochaine séance consistera à mettre en place la notion de perspectives ou de points de vue à travers différentes définitions de l'esclavage et/ou de l'esclave. Il s'agira aussi de mettre en place une méthode d'analyse critique des documents. Le travail en équipes sera mis en avant.</i>

<sup>100</sup> Cette enquête sera produite en annexe 1.

### 3.3.2 Une méthode critique à suivre

<b>DOMAINE DE PRÉPARATION : HISTOIRE</b>		<b>DATES :</b> 10 février 2023 (CM2C) 10 mars 2023 (CM2D et A)
<b>CYCLE : 3</b> <b>NIVEAU : CM2</b>	<b>NOMBRE DE SÉANCES : 1</b> <b>DURÉE : 50 minutes</b>	
<b>TITRE : <i>Quatre définitions de l'esclavage et de l'esclave</i></b>		
<b>OBJECTIFS :</b> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Comprendre un document (sens général et savoir que le document exprime un point de vue, identifier et questionner le sens implicite)</li> <li>- Raisonner selon une démarche</li> <li>- Se repérer par rapport aux dates des documents</li> <li>- Organiser son travail dans le cadre d'un groupe pour élaborer une tâche commune</li> <li>- Travailler en commun pour faciliter les apprentissages individuels : coopérer pour une réflexion critique</li> </ul>		
<b>MATÉRIEL :</b> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Un extrait de la <u>Politique</u> d'Aristote</li> <li>- Un extrait de <u>Abolition of Negro Slavery</u> de Thomas Roderick</li> <li>- Un extrait en anglais de <u>Slave life in Georgia</u> de John Brown</li> <li>- Une carte Les routes du commerce négrier (XVIe - XIXe siècle)</li> </ul>		<b>ORGANISATION DE LA CLASSE</b> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Départ en groupe classe</li> <li>- Travail en groupes</li> <li>- mise en commun avec un rapporteur</li> </ul>
<b>TIMING :</b>  5 minutes  15/20 minutes  10 minutes  5 minutes  10 minutes	<b>DÉROULEMENT :</b> <ol style="list-style-type: none"> <li>1) Mise en évidence en groupe-classe de la nature des documents (des textes argumentatifs, un témoignage, une carte), des auteurs et des dates.</li> <li>2) 1ère consigne de groupe : «En groupe de 3 ou 4 élèves, vous allez recopier les informations que vous apprenez grâce au seul document que vous avez. Vous vous mettrez d'accord sur ces informations».</li> <li>3) 2ème consigne de groupe : «En groupe, vous allez vous demander ce que, du coup, on peut comprendre grâce à ces informations. Par exemple, je vois que des élèves mettent des manteaux et des gants, je peux comprendre quoi ? Il fait froid. Par exemple, je vois mes parents avec un headphone en train de rire, je peux comprendre quoi ? Le programme est comique.»</li> <li>4) 3ème consigne de groupe : «En individuel, dans chaque groupe, trouvez une ou deux questions que je peux me poser après tout ça.»</li> <li>5) Mise en commun : Un rapporteur pour chaque groupe va partager ses réflexions quant au document étudié à plusieurs. «Un rapporteur va expliquer aux autres ce qu'ils ont appris, compris et enfin quelles questions ils se sont posés par rapport à leur document.»</li> </ol>	
<b>RÔLE DU MAÎTRE :</b> <i>Dans cette séance, le maître a un rôle majeur de médiation à divers niveaux. Au niveau relationnel, il doit réussir à organiser des groupes qui sauront s'attaquer à la tâche mais aussi penser à encourager les lectures, les premières listes, les échanges. Au niveau langagier, il peut débloquent des situations en traduisant, en insistant sur la recherche du contexte, de synonymes ou contraires, en posant des questions pour aller plus loin ou au contraire au plus précis. Sur le plan cognitif, l'enseignant peut inciter à faire repérer ce que le document ne dit pas, à ne pas juger, à se justifier par le document.</i>		<b>PROLONGEMENT ENVISAGÉ :</b> <i>Retour sur les mises en commun pour réaffirmer une méthode puis un protocole de comparaison et de mise en problème.</i>

### 3.3.3. Une mise en perspective et une situation-problème

DOMAINE DE PRÉPARATION : HISTOIRE		DATE : 3 mars 2023 (CM2C) 17 mars 2023 (CM2D et A)
CYCLE : 3 NIVEAU : CM2	NOMBRE DE SÉANCES : 1 DURÉE : 50 minutes	
TITRE : Comparer ou mettre en perspective et créer un problème		
<b>OBJECTIFS :</b> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Susciter la mise en perspectives des définitions</li> <li>- Poser des questions, se poser des questions pour raisonner</li> <li>- Écrire pour structurer sa pensée et son savoir</li> <li>- Exprimer son opinion et écouter l'autre avec empathie</li> <li>- Développer les aptitudes au discernement et à la réflexion critique</li> </ul>		
<b>MATÉRIEL :</b> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Les documents de la séance précédente</li> <li>- Une gravure : Marchand d'esclaves de Gorée, J. Grasset de Saint-Sauveur, 1784</li> <li>- Une carte montrant 3 continents partiellement pour situer le Sénégal et Gorée</li> <li>- Un modèle pour comparer des perspectives</li> </ul>		<b>ORGANISATION DE LA CLASSE</b> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Reprise des rapporteurs : 4</li> <li>- Travail individuel</li> <li>- Correction collective</li> <li>- Préparation individuelle pour la mise en problème</li> <li>- Approche en groupe-classe du document sous la forme d'un débat</li> <li>- Mise en problème individuelle</li> </ul>
<b>TIMING :</b>  5 minutes  10 minutes  5/10 minutes  10 minutes  10 minutes  5 minutes	<b>DÉROULEMENT :</b> <ol style="list-style-type: none"> <li>1) Rappel de la mise en commun : Un rapporteur pour chaque groupe va partager ses réflexions quant au document étudié à plusieurs. «Un rapporteur va expliquer aux autres ce qu'ils ont appris, compris et enfin quelles questions ils se sont posés par rapport à leur document.»</li> <li>2) Mise en place d'un modèle pour comparer des perspectives et réflexion individuelle autour du tri des perspectives. «Les documents disent des définitions différentes. Voici comment on pourrait les organiser avec ces différences.»           <div style="border: 1px solid black; padding: 5px; margin: 5px 0;"> <p><b>Alors que</b> ... pensent que ... , ... montre les choses <b>différemment</b> car il affirme que ... . <b>Enfin</b>, la carte explique que ... .</p> </div> </li> <li>3) Correction collective du type :           <div style="border: 1px solid black; padding: 5px; margin: 5px 0;"> <p>Alors qu'Aristote et Roderick sont pour l'esclavage, John Brown montre les choses différemment car il affirme que l'esclave est avant tout un être humain. Enfin, la carte explique que des routes par bateaux entre les continents ont organisé l'esclavage.</p> </div> </li> <li>4) Distribution du document représentant Un marchand d'esclaves de Gorée. «Voici un document : trouvez toutes les informations qu'il nous donne en listant tout ce que vous voyez. Puis, vous direz ce que, du coup, vous avez pu comprendre.»</li> <li>5) Débat collectif pour rebondir sur la préparation individuelle avec des questions du type : Quels personnages voyez-vous ? Qui pourraient-ils être ? Que font-ils ? Que pourraient-ils dire ? Pourquoi ?</li> <li>6) Je (me) questionne : «Après cette discussion, vous allez écrire une question-problème sur le document. Vous devrez essayer d'écrire une question avec ce modèle : «<b>Comment est-ce que ... alors que ... ?</b>» Par exemple : Comment est-ce qu'il fait pour acheter ce jeu alors qu'il n'a pas beaucoup d'argent ? Comment est-ce qu'il fait pour venir à l'école ce matin alors qu'hier il avait beaucoup de fièvre ?</li> </ol>	
<b>RÔLE DU MAÎTRE :</b> L'enseignant doit montrer dans cette séance l'importance	<b>PROLONGEMENT ENVISAGÉ :</b> Étude de la traite négrière en groupes via des documents	



<p>de la méthodologie face à des documents. Il doit aussi être dans une posture interculturelle : bien que certains élèves risquent d'être déstabilisés face à la rupture d'un stéréotype ethnocentré - c'est le blanc qui met systématiquement en esclavage -, il doit pousser au dialogue dans la diversité de la classe. Bien entendu, pour éviter toute remarque malveillante, l'enseignant doit refuser les systématismes. Ce document montre qu'il y a eu parfois des ventes de personnes noires par d'autres personnes noires mais que ce n'est pas une règle. Il est donc encore ici, une personne jouant le rôle de médiateur relationnel. Aussi, lors de la comparaison entre les différentes définitions ou approches de l'esclave, le maître doit insister sur l'altérité : il se doit de mettre en avant l'humanité de John Brown et que ce dernier fait référence à sa famille.</p>	<p>donnant différentes approches.</p>
---	---------------------------------------

### 3.3.4. Des approches des traites négrières

<b>DOMAINE DE PRÉPARATION : HISTOIRE</b>		<b>DATE :</b> <b>10 mars 2023 (CM2C)</b> <b>22 mars 2023 (CM2D)</b> <b>24 mars 2023 (CM2A)</b>
<b>CYCLE : 3</b> <b>NIVEAU : CM2</b>	<b>NOMBRE DE SÉANCES : 1</b> <b>DURÉE : 50 minutes</b>	
<b>TITRE : Les traites négrières : étude en groupes</b>		
<b>OBJECTIFS :</b> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Comprendre comment fonctionnent les traites négrières et ce qu'est le commerce triangulaire</li> <li>- Organiser son travail dans le cadre d'un groupe pour élaborer une tâche commune</li> <li>- Travailler en commun pour faciliter les apprentissages individuels : coopérer pour une réflexion critique</li> <li>- Écrire un récit de synthèse en collectif</li> </ul>		
<b>MATÉRIEL :</b> <ul style="list-style-type: none"> <li>a) Carte du commerce triangulaire</li> <li>b) Peinture de Pierre Grégoire de Roulhac peinte par Negrini, 1757</li> <li>c) Le trafic des principaux ports négriers européens (1500-1815)</li> <li>d) Plan, profil et distribution du navire négrier La Marie Séraphique de Nantes</li> <li>e) Les forts négriers africains</li> <li>f) L'île de Gorée fortifiée</li> <li>g) Slave hunt in Africa</li> <li>h) La traite négrière atlantique au début du XVIIIème siècle</li> <li>i) Récit de voyage d'un esclave</li> <li>j) Les traites négrières dans l'Océan Indien</li> <li>k) Population des îles de France et Bourbon (1700-1808)</li> </ul> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Questionnaire de groupe</li> <li>- Un chromebook individuel pour zoomer sur les documents</li> </ul>	<b>ORGANISATION DE LA CLASSE</b> <p>5 groupes de 3 ou 4 élèves :</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Groupe 1 : le commerce triangulaire (docs a) et b))</li> <li>- Groupe 2 : Ports et navires négriers européens (docs c) et d))</li> <li>- Groupe 3 : les forts négriers africains (docs e), f) et g))</li> <li>- Groupe 4 : les traversées de l'Atlantique (docs h) et i))</li> <li>- Groupe 5 : la traite de l'Océan Indien (docs j) et k))</li> </ul>	
<b>TIMING :</b> <p>25 minutes</p> <p>10 minutes</p> <p>15 minutes</p>	<b>DÉROULEMENT :</b> <ol style="list-style-type: none"> <li>1) Consigne de travail : «En groupes de 3 ou 4 élèves selon vos préférences, vous allez répondre aux questions concernant les documents. Pensez bien à faire la différence entre ce que vous voyez et apprenez, ce que vous comprenez et déduisez, ce que vous vous demandez.»</li> <li>2) Avec un rapporteur pour chaque groupe, à l'oral, précisez les réponses données.</li> <li>3) En groupe-classe, nous allons rédiger une courte synthèse organisée. Elle correspondra à ce que vous avez appris et compris de la traite négrière.</li> </ol>	
<b>RÔLE DU MAÎTRE :</b> <p>Durant ce travail interactif entre les élèves, et face à ce lot</p>	<b>PROLONGEMENT ENVISAGÉ :</b> <p>Un travail individuel d'étude de documents dans le but</p>	

de questions, des élèves vont avoir le réflexe, pour gagner du temps, de parler en anglais. Il s'agit de laisser cette opportunité se dérouler car nous nous trouvons dans un milieu plurilingue. Certains travaillent en switch-code c'est-à-dire qu'ils vont mélanger et/ou passer sans rupture précise de l'anglais au français. D'autres vont interagir en intercompréhension : un membre du groupe va parler en anglais et l'autre va lui répondre en français. Également, pour différencier et/ou adapter le travail écrit à chacun, il sera laissé possible de formuler des phrases complètes ou bien des listes ou encore des mots-clés.	de produire un récit historique sur le thème de la vie dans les plantations en Amérique.
--	--

### 3.3.5. Écrire un récit individuel sur la vie dans les plantations

<b>DOMAINE DE PRÉPARATION : HISTOIRE</b>		<b>DATE :</b> 17 mars 2023 (CM2C) 31 mars 2023 (CM2D et A)
<b>CYCLE : 3</b> <b>NIVEAU : CM2</b>	<b>NOMBRE DE SÉANCES : 1</b> <b>DURÉE : 50 minutes</b>	
<b>TITRE : La vie dans les plantations : étude et synthèse</b>		
<b>OBJECTIFS :</b> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Comprendre le quotidien des esclaves dans les plantations américaines</li> <li>- Analyser, interpréter et se questionner à partir d'un ensemble de documents de natures variées</li> <li>- Travailler individuellement à la gestion de notes préparatoires</li> <li>- Rédiger individuellement un court récit historique à partir de ce que j'ai compris</li> </ul>		
<b>MATÉRIEL :</b> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Un corpus de 4 documents accompagnés de consignes</li> <li>a) Gravure de champs de canne à sucre aux Antilles, Paolo Fumagali, XIX<sup>ème</sup> siècle</li> <li>b) Extrait de Voyage à l'Île de France, lettre 12, 1769, Bernardin de Saint-Pierre</li> <li>c) Couverture du Code Noir, 1685</li> <li>d) Gravure L'évasion, iconothèque historique de l'Océan Indien, département de La Réunion</li> <li>- Son chromebook</li> </ul>		<b>ORGANISATION DE LA CLASSE</b> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Présentation collective des documents</li> <li>- Travail individuel</li> <li>- Relances collectives</li> </ul>
<b>TIMING :</b>  10 minutes  25 minutes  15 minutes	<b>DÉROULEMENT :</b>  1) Présentation collective du corpus et lecture des micro-consignes. Explication du mot "pâturage" dans le document 1. Lecture de l'extrait (document 2). Lecture de la couverture (document 3) pour régler le problème de la typographie ancienne et explication du mot "engagés". 2) Travail individuel autour des micro-consignes : "Vous répondrez rapidement aux consignes qui vont avec ces quatre documents." 3) Rédaction d'un récit historique libre : "Mets maintenant tes idées ensemble pour écrire une mini-leçon sur la vie dans les plantations."	
<b>RÔLE DU MAÎTRE :</b> L'enseignant doit rassurer les élèves en rappelant que c'est un travail classique de questionnaire autour de documents, que les élèves ont une méthode connue à appliquer. Les réponses seront des notes qui vont aider à rédiger finalement un récit : il faut se concentrer sur les mots clés. La médiation relationnelle est importante -les élèves savent qu'une assistance est possible ponctuellement, que ce n'est pas une évaluation sommative- ainsi que la médiation cognitive (repérer, définir, ajouter...). Il y a une aide dans la gestion du temps pour que chacun puisse jouir d'au moins quinze	<b>PROLONGEMENT ENVISAGÉ :</b> Pour varier le type de synthèse, le prolongement à cette séance d'écriture scolaire et tournée vers des documents précis consistera en un travail mêlant représentations visuelles et écrites, le sketchnote. Il questionnera l'élève personnellement autour de l'utilité de l'histoire aujourd'hui. Il sera plurilingue à volonté.	

minutes pour écrire son récit historique. Même si ce n'est pas la première synthèse, l'enseignant rappelle à haute voix l'importance des faits mais aussi celle des lecteurs qui la liront.

### 3.3.6. Un sketchnote : stimuler les consciences historique et civique

<b>DOMAINE DE PRÉPARATION : HISTOIRE</b>		<b>DATE :</b> 20 mars 2023 (CM2C) 3 avril (CM2D) 4 avril (CM2A)
<b>CYCLE :</b> 3 <b>NIVEAU :</b> CM2	<b>NOMBRE DE SÉANCES :</b> 1 <b>DURÉE :</b> 30 min	
<b>TITRE :</b> <i>Un sketchnote, une prise de notes visuelles sur les consciences historique et civique</i>		
<b>OBJECTIFS :</b> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Utiliser d'autres langages (celui du dessin, du code) pour répondre à une question complexe.</li> <li>- Savoir se poser des questions et développer son esprit de synthèse</li> <li>- Organiser sa pensée et savoir être concis en utilisant des mots clés</li> <li>- Permettre de bonifier sa pensée via le plurilinguisme</li> </ul>		
<b>MATÉRIEL :</b>  <i>Un document reprécisant un exemple de sketchnote</i>		<b>ORGANISATION DE LA CLASSE</b>  <i>Travail individuel après une présentation collective d'un exemple de sketchnote sur le sketchnote</i>
<b>TIMING :</b>  5 min  25 minutes	<b>DÉROULEMENT :</b>  1) <i>Retour sur un exemple de prise de notes visuelles : formes / codes et fléchage / dessins simplifiés / couleurs / mots clés / titres et typographie / questionnements</i> 2) <i>Réaliser un sketchnote avec la consigne suivante : "Ça sert à quoi l'histoire aujourd'hui ? <b>History</b>, <b>Her</b> story, <b>My</b> story"</i>	
<b>RÔLE DU MAÎTRE :</b> <i>Le but de cette activité est de stimuler les consciences historique et civique : il s'agit de permettre aux élèves de dépasser le cadre scolaire de l'enseignement de l'histoire pour en faire un objet social et personnel c'est-à-dire à travers l'intersubjectivité -une identité travaillée par celle des autres. Pour cela, entre autres, l'enseignant passe par une médiation langagière plurilingue car ici la langue anglaise permet ce jeu de mot qui associe l'histoire à un vécu différent et pourtant commun mais encore à un trajet personnel. De plus, la formulation anglophone donne de la profondeur aux deux sens du mot "histoire" en français -l'historique et l'anecdote ou la "petite" histoire. Enfin, elle ouvre sur l'intersectionnalité dans l'histoire.</i>		<b>PROLONGEMENT ENVISAGÉ :</b> <i>Des évaluations finales pour questionner trois aspects de la séquence :</i>  <ul style="list-style-type: none"> <li>- <i>La méthode critique et la multiperspectivité</i></li> <li>- <i>La conscience historique</i></li> <li>- <i>La conscience civique</i></li> </ul>

### 3.3.7. Évaluations finales

<b>DOMAINE DE PRÉPARATION : HISTOIRE</b>		<b>DATES :</b> <b>1) 31 mars (CM2C)</b> <b>5 avril (CM2D)</b> <b>7 avril (CM2A)</b> <b>2) 3 avril (CM2C)</b> <b>6 avril (CM2D)</b> <b>11 avril (CM2A)</b> <b>3) 4 avril (CM2C)</b> <b>7 avril (CM2D)</b> <b>11 avril (CM2A)</b>
<b>CYCLE : 3</b> <b>NIVEAU : CM2</b>	<b>NOMBRE DE SÉANCES : 3</b> <b>DURÉE : 25 minutes chacune</b>	
<b>TITRE : Évaluations finales</b>		
<b>OBJECTIFS :</b> <ul style="list-style-type: none"> <li>- <i>Savoir analyser, interpréter, questionner et comparer deux documents aux perspectives différentes pour raisonner sur l'abolition de l'esclavage</i></li> <li>- <i>Savoir utiliser des sources primaires représentant des objets culturels issus des esclaves pour se questionner sur les impacts de l'histoire sur sa société et sur soi.</i></li> <li>- <i>Savoir utiliser deux situations proposées pour se questionner sur son engagement par rapport aux QSV</i></li> </ul>		
<b>MATÉRIEL :</b> <ul style="list-style-type: none"> <li>1) <u>Évaluation sur la multiperspectivité :</u> <ul style="list-style-type: none"> <li>a) <i>Une carte sur Les révoltes en Amérique et aux Antilles</i></li> <li>b) <i>Une peinture de Biard Proclamation de l'abolition de l'esclavage dans les colonies françaises, 27 April 1848</i></li> </ul> </li> <li>2) <u>Évaluation de la conscience historique :</u> <ul style="list-style-type: none"> <li>a) <i>Une photo d'un livre de Gospel appartenant à H. Tubman</i></li> <li>b) <i>Une photo d'un bol en bois de ronce</i></li> <li>c) <i>Une photo d'un tambour en bois avec un motif</i></li> <li>d) <i>Une photo d'une stèle en mémoire d'H. Tubman</i></li> </ul> </li> <li>3) <u>Évaluation de la conscience civique :</u> <ul style="list-style-type: none"> <li>a) <i>Une photo du déboulonnage d'une statue en Virginie</i></li> <li>b) <i>Une image représentant la diversité via un groupe de discussion</i></li> </ul> </li> </ul>		<b>ORGANISATION DE LA CLASSE</b>  <i>À chaque fois, un travail individuel après une rapide lecture collective des consignes et un repérage des questions essentielles.</i>
<b>TIMING :</b>  25 minutes	<b>DÉROULEMENT :</b>  <i>À chaque évaluation, les élèves sont invités à prendre connaissance du contenu, de son organisation. Sont précisées les consignes essentielles et celles qui invitent à des réponses plus rapides ou au contraire à des développements plus détaillés et personnels.</i>	
<b>RÔLE DU MAÎTRE :</b> <i>Une aide au timing est permanente. De plus, lors de la présentation des consignes, l'enseignant a insisté sur la possibilité de voir les artefacts représentés en photographie puisqu'ils se trouvent au musée afro-américain de Washington DC.</i>		<b>PROLONGEMENT ENVISAGÉ :</b> <i>Un rappel régulier de la méthode critique quelque soit la situation de recherche. Une constante référence au dialogue et au respect de l'autre. Enfin, une explicitation de ses émotions concernant les apprentissages.</i>

## **IV. Expérimentations en CM2 :**

### **Collectes de données, analyses, interprétations, conclusions**

#### **1. Comment collecter et traiter des données utiles pour nous ?**

Notre démarche est hypothético-déductive en ce sens qu'elle part des hypothèses de recherche élaborées à partir d'un cadre théorique. Elle va chercher à déduire si la QSV de l'esclavage a des impacts ou non sur les consciences historique et civique des élèves de nos classes. Cette recherche va se faire sous l'influence d'une méthode critique basée sur le repérage d'informations, leur analyse, leur interprétation, leur questionnement et enfin leur mise en parallèle ou leur comparaison avec d'autres ensembles de conclusions. Des variables indépendantes, notamment le choix des ressources, vont forcément avoir des répercussions sur les résultats : il s'agira aussi d'en mesurer l'influence justement. En effet, le degré d'autonomie, de subjectivité, d'implication des élèves observés variera. Il nous faudra rassembler des données et modifier la variable indépendante, la modalité d'approche pédagogique pour évaluer comment les données varient. De ce fait, il va falloir multiplier les approches en accord avec nos hypothèses pour comprendre si à divers moments de notre séquence les termes de nos hypothèses s'appliquent ou non.

Parallèlement à cette collecte et ce traitement de données utiles, il faudra estimer l'équilibre entre celles que nous pourrions qualifier de quantitatives et les autres qui seront davantage qualitatives. D'où des intitulés nécessaires à créer pour bien identifier ce qu'il s'agit d'inclure dans des tableaux de comparaison bien repérables selon une codification régulière.

#### **1.1. La QSV de l'esclavage est-elle vraiment sensible et importante ?**

##### **1.1.1. Une enquête rapide et ses résultats**

Au départ de notre expérimentation, nous voulions déjà savoir si l'histoire de l'esclavage et des esclaves, pour nos élèves de CM2, aux États-Unis, en 2023, faisait sens et impliquait une dynamique quelconque. C'est donc à partir d'une enquête que nous commençons notre recherche de façon à quantifier les représentations de chacun au niveau de sa connaissance du sujet de la séquence, l'histoire de l'esclavage, et au niveau de l'impact, de l'importance qu'il peut avoir.

**Sur une graduation de 0 à 10, combien penses-tu connaître l'histoire de l'esclavage ?**

0    1    2    3    4    5    6    7    8    9    10

---

**Sur une graduation de 0 à 10, combien donnes-tu à l'importance de cette histoire de l'esclavage et des esclaves ?**

0	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10

Nous avons collecté les réponses et les avons reportées dans un tableau (*Tableau 1 plus bas pour plus de lisibilité*). Nous n'avons pas cherché à différencier l'origine raciale des élèves ni leur genre ayant considéré qu'ils avaient tous trois points communs essentiels à savoir d'être de la même tranche d'âge, de la même école et de vivre dans la même société américaine multiculturelle.

*Tableau 1*

ÉVALUATIONS EN QUANTITÉ / REPRÉSENTATIONS...		GRADUATIONS POUR ÉLÈVES <span style="color: cyan;">47</span>
Au niveau de sa connaissance	Au niveau de l'impact	
		0
		1
X		2
XXXXXX		3
XXXXXXXXXX		4
XXXXXXXXXX		5
XXXXXXXXXX	X	6
XXXXXXXXXX	XXXX	7
XXXXXX	XXXXXX	8
X	XXXXXXXXXXXX	9
	XXXXXXXXXXXXXXXXXX XXXXXXXXXXXX	10

À la question, «sur une graduation de 0 à 10, combien penses-tu connaître l'histoire de l'esclavage ?», une majorité d'élèves ne semble pas ou peu la connaître puisque 33 élèves sur 47 ont choisi une graduation inférieure ou égale à 6/10, c'est-à-dire 70,2 %. En même temps, à la question, «sur une graduation de 0 à 10, combien donnes-tu à l'importance de cette histoire de l'esclavage et des esclaves ?», une écrasante majorité d'élèves semble la trouver importante ou très importante car 42 élèves sur 47 ont choisi

une graduation supérieure ou égale à 8/10, c'est-à-dire 89,3 %. D'ailleurs, ces tendances nous étaient apparues déjà en classe et lors de chaque séance, deux évidences pointaient :

- L'histoire de l'esclavage est plutôt méconnue des élèves.
- L'histoire de l'esclavage est très importante pour eux.

Notre séquence devenait dès lors nécessaire et incontournable.

Cependant, cette histoire, aussi importante soit-elle, apparaîtrait-elle comme sensible ?

### 1.1.2. Des tentatives de définitions fluctuantes : analyses

Les représentations des élèves sur l'esclavage sont les définitions subjectives et immédiates qu'ils peuvent en donner. L'objectif de l'enseignant est de permettre à ces explications personnelles de s'étoffer et de se complexifier à travers les activités de classe en utilisant des concepts précis tout en les reliant à d'autres grâce à des questionnements préparés. Seulement, pour cerner la vivacité d'une question historique, il faut également être au fait des émotions qu'elle suscite. Ce sont ces savoirs, ces interrogations et ces sentiments que la séquence doit dynamiser pour que le chercheur puisse identifier leur intelligibilité du présent, pour établir leur rapport avec leur société et pour comprendre leur singularité à travers la pluralité. Ainsi, nous avons cherché à percevoir et à catégoriser les savoirs en jeu et à mesurer leur occurrence en demandant aux élèves ce qu'ils semblaient savoir et comment ils pouvaient définir les mots «esclavage» et/ou «esclave». Les données se retrouvent dans un autre tableau (*Tableau 2*).

*Tableau 2*

*NB : Types = SAV pour SAVOIRS; SUB pour SUBJECTIF; ENG pour ENGAGEMENT*

SAVOIRS EN JEU POUR L'ÉLÈVE / DÉFINIR L'ESCLAVAGE	TYPES SAV/SUB/ENG	Occurrences
Exportation de Noirs/d'Africains, une vente/capture/propriété/utilisation	SAV	15 FOIS
Souffrance/torture/danger/manque de nourriture/contrôles	SAV + SUB	13 FOIS
Une histoire importante ou qui touche beaucoup de monde	SUB	13 FOIS
Rapport à soi et sa famille /aux États-Unis, son histoire, son contexte de vie	SUB	11 FOIS
Ne pas reproduire les erreurs du passé / ne pas répéter dans l'avenir	ENG	8 FOIS
La couleur de peau conditionne / le racisme	SUB	8 FOIS
Être forcé / c'est contre la liberté	SUB	8 FOIS
En rapport avec l'injustice et la discrimination	SUB	7 FOIS
Une histoire du monde / de l'humanité / de plusieurs pays	SAV	5 FOIS
Je sais que je ne connais pas des dates (début ? fin ?)	SAV + SUB	5 FOIS
Une histoire pas bien / mauvaise	SUB	5 FOIS
Une histoire à savoir/connaître	SUB + ENG	5 FOIS

Je sais que je ne connais pas les faits/son histoire	SAV	4 FOIS
Une histoire à ne pas oublier / être averti	ENG	4 FOIS
En rapport avec le travail des enfants / de la Révolution française	SAV + SUB	4 FOIS
Une histoire d'aujourd'hui qui traite de l'illégalité	SAV + SUB	3 FOIS
Une histoire cachée / dans l'ombre	SUB	3 FOIS
En lien avec l'égalité	SUB	3 FOIS
En rapport avec la colonisation	SAV	2 FOIS
En lien avec les prisonniers de guerre	SAV	2 FOIS
Je sais qu'il faut l'empêcher / qu'il faut dire non	ENG	2 FOIS
Une histoire qui n'est que celle du racisme blanc/noir mais aussi hispanique	SUB	2 FOIS
Je sais qu'on l'apprend dans la classe américaine	SAV	2 FOIS
Une histoire de l'évasion / s'échapper	SAV	2 FOIS
Je sais que je ne connais pas leur nourriture	SAV	2 FOIS
Il faut se faire pardonner	ENG	1 FOIS
Une histoire ancienne / de l'Antiquité	SAV	1 FOIS
Un savoir sur les noms	SAV	1 FOIS
Je sais que je ne comprends pas le rapport entre les noirs et l'esclavage	SUB	1 FOIS

Dans ce dégradé de bleus, nous pouvons voir du plus foncé au plus clair les réponses qui apparaissent fréquemment ou pas. De plus, avec cette typologie très grossière, nous nous apercevons que cette question historique apporte davantage de réponses subjectives que de données directement liées à des faits. Nous comprenons que, pour les élèves interrogés, il s'agit d'abord d'une histoire économique. En effet, après avoir fait un relevé précis du lexique -voir la *figure 3*- utilisé lors de leur définition initiale, ce sont les mots de la famille de "travail"/"travailler"/"travaille" conjugué au présent qui sont fréquents, ou encore "vendre", "acheter", "utiliser", "acheter", le participe passé (pas) "payé" et son verbe à l'infinitif "payer".

Souvent, l'histoire de l'esclavage c'est ce qui a un impact sur le monde, ce qui est important. D'ailleurs, la figure 3 montre que le mot "personne" est souvent employé au singulier comme au pluriel. Les termes "hommes" ou "homme", "prisonniers", "maîtres" impliquent des responsabilités et donc des réactions personnelles. C'est aussi une histoire de la violence qui est associée à l'esclavage, une histoire qui affecte les valeurs de l'humanité telles que l'égalité, la liberté, la justice. Rapidement, des élèves associent le passé, le présent et l'avenir en faisant entendre que cette histoire les concerne, que les États-Unis sont impliqués, que le racisme et la couleur de peau résonnent dans cette séquence. Enfin, dès le départ, 20 élèves sur 47 tiennent des propos engagés puisqu'ils insistent sur la nécessité de «ne pas reproduire les erreurs du passé, ne pas les répéter à l'avenir», que cette histoire est «à connaître» et à ne «pas oublier», en «être averti», «qu'il





d'ailleurs bien le remarquer sur la figure 3 : à part “Bordeaux”, “Nantes” et “pays”, l'histoire des lieux de l'esclavage est confuse.

## **1.2. Les documents influencent-ils les interprétations et les questionnements ?**

### **1.2.1. Une méthode critique appliquée**

Pour continuer notre recherche, nous avons voulu multiplier les approches des élèves au sujet de la question sensible de l'esclavage pour qu'ils s'appuient sur des documents identifiés comme étant des perspectives ciblées fixant du coup des compréhensions et relançant des problématiques. Ces dernières permettraient d'avancer dans l'étude du phénomène historique et engageraient des comparaisons intéressantes. Il s'agit en fin de compte d'ouvrir le raisonnement historique aux dépens de la subjectivité. En effet, rappelons-le, d'après le tableau 2, les connaissances restaient peu présentes.

Notre méthode déjà décrite se résume suivant ces termes :

- Ce que je vois ou j'apprends
- Ce que je déduis ou comprends du coup
- Ce que je me demande

Et il s'agit de comprendre en quoi les documents proposés font évoluer les connaissances des élèves; il faut approcher l'influence qu'ils ont aussi sur le questionnement des élèves : celui-ci s'enrichit-il en historicité ou bien reste-t-il plus subjectif ?

Toutefois, pour permettre l'application de cette méthode, il faut lui permettre d'être accessible. Les difficultés de lecture entrent en ligne de compte et la compréhension étant une compétence dynamique nous avons décidé de faire travailler d'une manière adaptée et évolutive. À l'étude individuelle, nous avons préféré l'étude de groupes : elle permettait d'échanger et d'ajuster ou de négocier ses réponses. De plus, dans le corpus<sup>101</sup> offert, quatre perspectives définissant l'esclavage et/ou l'esclave dont une carte et un texte en langue anglaise mais aussi des ajouts de synonymes pour éviter des blocages. Dans un tableau -*Tableau 4*-, nous avons essayé de mettre en valeur les interprétations et les interrogations des élèves afin de montrer une évolution avec le *Tableau 2*.

---

<sup>101</sup> Ce corpus se trouve en annexe 2. On y trouve : *Un extrait de la Politique d'Aristote*; *Un extrait de Abolition of Negro Slavery* de Thomas Roderick; *Un extrait en anglais de Slave life in Georgia* de John Brown; *Une carte Les routes du commerce négrier (XVIe - XIXe siècle)*.

Tableau 4

Quelles compréhensions ?	Quelles interrogations selon quels thèmes ?	
<p>Roderick et Aristote sont pour l'esclavage. Ils ont tous les deux des raisons. John Brown montre qu'il est un être humain et qu'il a un nom. Le bateau est un moyen de transport principal. Les centres commerciaux sont situés sur les côtes d'Amérique, d'Europe, d'Afrique et du Moyen-Orient. L'esclavage est international.</p>	<p>Est-ce qu'il y aura des lois pour améliorer le mode de vie des esclaves ? Les esclaves sont-ils nés que pour devenir esclaves, sont-ils obligés ? Pourquoi est-ce que certaines personnes qui luttent pour l'abolition de l'esclavage ont des esclaves ?</p>	<p>Lois  Abolition</p>
<p>Je comprends que leur vie d'esclave était difficile à cause du fait que leurs propriétaires abusaient des esclaves. Leurs vies étaient aussi très dures parce qu'ils ne savaient pas leur identité. Je comprends qu'ils étaient kidnappés.</p>	<p>Je me demande pourquoi la majorité des maîtres maltraitaient leurs esclaves. Je me demande pourquoi les maîtres kidnappaient les personnes d'autres pays ?  Est-ce que c'est possible que les esclaves prennent le pouvoir ? Est-ce que les esclaves ont dû dépasser leur force corporelle pour faire le travail que les esclavagistes ont demandé ?  Pourquoi les esclavagistes ne voulaient pas lui dire son âge, ni son nom ? Pourquoi ne pouvait-il pas visiter son père ? Je me pose aussi la question de pourquoi les maîtres ne laissaient pas les familles ensemble ou pourquoi ils ne laissaient pas les esclaves savoir qui ils étaient ? Comment est-ce que John Brown peut être un esclave alors qu'il a un nom ?</p>	<p>Violence  Pouvoir  Nom Famille Identité</p>
<p>Je comprends que John Brown voulait montrer qu'il n'était pas traité comme un humain alors qu'il était une personne humaine.</p>	<p>Comment est-ce que presque tous les navires négriers passent aux mêmes endroits sans collider [se rentrer dedans] ?</p>	<p>Traffic</p>
<p>J'ai compris que toutes les routes servent à vendre/acheter des produits. La majorité des routes sont pour réduire le peuple africain en esclavage. Toutes ces traites, captures sont faites dans les portes de ces villes.</p>	<p>Pourquoi les esclaves sont souvent achetés et maltraités par les Européens alors que nous sommes tous égaux ?</p>	<p>Égalité</p>
<p>Je comprends que tous les esclaves viennent d'Afrique. Le continent est très pauvre et c'est donc les autres continents (l'Europe et l'Amérique) qui achètent les esclaves venant d'Afrique. Ainsi, on comprend que les produits coloniaux, sucre, café, tabac viennent d'Amérique du Sud et centrale car ils sont près de l'Équateur.</p>	<p>Comment est-ce que Roderick dit que l'esclavage n'est pas interdit dans la Bible alors qu'il y a des gens qui ne sont pas de cette religion ? Pourquoi la Bible est pour l'esclavage ? Comment est-ce que la Bible dit oui à l'esclavage alors que ce n'est pas accepter les différences ?</p>	<p>Religion</p>
<p>Nous déduisons que Thomas Roderick veut raconter que dans la Bible, les enfants israéliens avaient des esclaves mais n'étaient pas condamnés pour cela !  Ce texte essaie de prouver aux autres que l'esclavage n'est pas mauvais, négatif en utilisant la Bible.</p>	<p>Comment est-ce que Aristote pense que les esclaves sont la même chose que des animaux alors que les esclaves ressemblent à des êtres humains, ont des pieds, des yeux, un nez, un ventre aussi un prénom ?  Je me demande si Aristote était là, il agirait de la même façon et penserait de la même façon à propos de l'esclavage ? Pourquoi Aristote dit que l'esclavage est normal alors que l'esclavage est injuste ?</p>	<p>Humanité  Présent Injustice</p>
<p>Ce que je comprends est qu'Aristote veut nous faire comprendre que la guerre est une sorte de moyen naturel pour utiliser des esclaves. Je comprends aussi qu'Aristote pensait que l'esclavage était une bonne chose.  Je comprends que les esclaves sont traités d'une façon inégale. Les propriétaires profitent des guerres pour prendre des esclaves. Je comprends qu'Aristote pense que l'esclavage est un moyen naturel, normal.</p>	<p>Pourquoi est-ce qu'Aristote est pour l'esclavage alors que les philosophes devraient réfléchir et écouter l'avis des autres ? Comment est-ce que Aristote est pour l'esclavage alors que pourtant il est philosophe et les philosophes doivent réfléchir ?</p>	<p>Statut du philosophe</p>

Nous pouvons constater plusieurs points via ce relevé :

- Il y a une véritable introduction de données historiques : l'esclavage est un commerce reposant sur plusieurs continents (l'Europe, l'Afrique, l'Amérique et l'Asie) qui s'effectue par bateaux, qui a un rapport avec la guerre et le kidnapping, qui met en jeu des vies humaines et certaines marchandises tropicales.
- Le questionnement autour de ce sujet est sensible car il met en défaut des statuts particuliers : le statut de la religion, de l'humanité, du philosophe, de l'identité, du pouvoir et de la loi.
- L'implication de la subjectivité est inévitable et que celle-ci a une part dans le raisonnement, elle n'est pas seulement émotionnelle : elle est "réfléchissante" c'est-à-dire littéralement imbriquée dans la réflexion historique ou dans le raisonnement sur l'histoire.
- Le statut de la question est extrêmement intéressant car double : il peut à la fois permettre d'avancer dans l'étude du sujet : Est-ce que les esclaves peuvent prendre le pouvoir ? ou est-ce que des lois vont faire varier le sort des esclaves ? Mais aussi, il peut conduire à une réflexion subjective personnelle dépassant les acquis notionnels des documents : Comment est-ce que John Brown peut être un esclave alors qu'il a un nom ? ou Les esclaves sont-ils nés que pour devenir esclaves, sont-ils obligés ? Nous ressentons donc bien ici que l'élève cherche à s'identifier à l'historien mais aussi à l'humain qui questionne ce qu'il découvre.

### 1.2.2. Les stéréotypes à l'aune de la situation-problème

Dans le but de distinguer les représentations ou les croyances des élèves lorsqu'ils s'interrogent à partir d'un document montrant l'histoire selon une perspective, nous avons mis en place l'utilisation systématique de la question à double dimension, du type "Comment est-ce que..., alors que... ?". De ce fait, nous avons espéré dévoiler des stéréotypes ignorés. De notre point de vue, c'est en mettant la lumière sur les stéréotypes soulevés par la situation-problème que la vivacité d'une question sociale peut être dédramatisée ou bien refroidie. Ce qui rend la question de l'esclavage très vive c'est sa racialisation. C'est une dichotomie rapide qui crée des divisions rendant impossible les consensus. Pour aller vite, se posaient la place du racisme d'un côté et de l'économie de l'autre dans le marchandage des esclaves.

Nous avons utilisé la gravure<sup>102</sup> assez connue de J. Grasset de *Saint-Sauveur* du *Marchand d'esclaves de Gorée* datant de 1784. Laissons un élève décrire brièvement cette image : «Ce que vous voyez : je peux voir dans la première image que les deux esclaves n'ont pas d'habits, que l'homme achetant ou vendant les esclaves est très bien habillé et que l'homme ayant une lance pointe du doigt. Ce que vous comprenez : je peux comprendre que l'homme de couleur blanche est l'acheteur car il pose des questions et qu'il vient de l'Amérique ou de l'ouest de l'Asie. L'homme vendant des esclaves est en train de vendre quelqu'un de la même couleur de peau». Puis, suite à cette interprétation, les élèves devaient rédiger leur question-type. Nous avons rassemblé toutes les interrogations des élèves -avec leur orthographe- pour finir par établir une liste de dix stéréotypes qui relient race et histoire de l'esclavage.

---

<sup>102</sup> À retrouver en annexe 3.

Tableau 5

Questions-types d'élèves	Stéréotypes
Comment est-ce qu'un noir vend des esclaves alors qu'ils sont noirs aussi ?	Un esclave n'a pas la même couleur de peau que celle de son maître.
Comment est-ce que le marchand est noir et n'est pas un esclave noir alors que les deux, au dernier plan son noir et ce sont des esclaves ?	Un marchand ne peut être noir car il est potentiellement un esclave.
Comment est-ce que deux personnes de exactement le même pays ont eu une vie extrêmement différente ?	Le lieu dont tu es originaire te détermine toujours de la même façon.
Quelle est la différence qui fait penser au vendeur qu'il est supérieur aux esclaves ?	La couleur de peau nivelle (le niveau social ? les potentialités ?)
Comment est-ce qu'un homme noir vend ses esclaves qui sont de la même race et du même pays ? Comment est-ce qu'un noir vend des esclaves alors qu'il est de la même couleur ?	Un homme noir est solidaire de sa race/ de ceux de sa couleur.
Comment est-ce que le marchand d'esclaves est en liberté alors qu'il est noir ?	Un homme noir est potentiellement un esclave.
Comment est-ce que ce marchand noir a pu s'échapper de l'esclavage alors qu'il y a deux autres noirs qui sont en train d'être vendus ? Comment est-ce que le vendeur qui vend les esclaves n'est pas un esclave lui-même alors qu'à l'époque c'était les noirs qui étaient les esclaves ?	À un moment de l'histoire, un noir ne peut être libre.
Comment est-ce que c'est possible que le marchand est noir alors que c'est généralement quelqu'un de blanc qui tient le pouvoir dans ce siècle ? Comment est-ce possible que dans ce temps-là l'homme noir a plus de pouvoir que l'homme blanc, alors que dans ces jours les personnes de couleur étaient pensées plus bas que les blancs ?	Un homme noir ne peut avoir du pouvoir ou davantage qu'un blanc.
Comment est-ce que l'homme noir peut-il vouloir vendre des compatriotes à lui ? Comment est-ce que le marchand noir vend des esclaves alors qu'ils viennent du même continent ?	Un homme noir ne peut vendre des esclaves de sa culture, de son pays, de son continent.
Comment est-ce que le vendeur d'esclaves est noir alors qu'à cette époque les vendeurs sont blancs et les esclaves sont noirs ?	À une époque, les Blancs sont vendeurs tandis que les esclaves sont noirs

Une autre manière d'illustrer cette focalisation sur la couleur de peau, au cœur de tous les débats de société, est ce nuage de mots regroupant tous les termes de toutes les questions des élèves interrogés en figure 6.



E8 : Et toi J..., quelle est ta partie préférée ?  
 A9 : Alors moi, comme il le disait, j'ai bien aimé apprendre sur les forts négriers mais aussi...  
 E9 : D'autres choses, peut-être ?

Ce que ces trois élèves soulignent peut être encore repris à travers les termes d'une synthèse collective de classe que nous avons élaborée ensemble. Les élèves dictaient et je copiais au tableau. Cette dernière montre le cheminement qui s'effectue peu à peu et les nuances qui apparaissent.

Tableau 7

Leur synthèse	Mes remarques à son propos
<p><u>Le commerce négrier triangulaire</u></p> <p>Les Européens vont en Afrique acheter des esclaves, sur les côtes, dans les forts négriers. Un gouverneur avec un pouvoir politique, économique et militaire dirige des esclaves, des soldats et <i>des populations noires libres</i>. Les navires européens transportaient des tissus, des armes et de l'alcool.</p> <p><i>Pourquoi est-ce qu'ils transportaient des armes alors que ces Africains auraient pu s'en servir contre eux ?</i></p> <p>Les prisonniers, <i>des Africains nés libres, puis enlevés, pendant des guerres entre différentes tribus, sont devenus esclaves</i>. Certains ont cherché à <i>se révolter</i>, d'autres se sont <i>suicidés plutôt que d'être privés de leur liberté</i>. Ceux-ci sont amenés en Amérique pour travailler dans des champs, dans des plantations.</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Distinction libres/esclaves pour qualifier les populations africaines.</li> <li>- L'interrogation laisse entendre une connivence entre des Européens et des Africains</li> <li>- La servitude n'est pas automatique.</li> <li>- La servitude n'est pas permanente.</li> <li>- La liberté peut être acquise.</li> <li>- L'humanité a un camp, celui des victimes.</li> <li>- Le trafic négrier a une géographie, un départ et une arrivée.</li> <li>- Les forts négriers ont une position stratégique.</li> <li>- Les forts négriers ont un statut complexe.</li> <li>- La violence est définie.</li> <li>- L'aspect économique est présenté.</li> <li>- Les commentaires subjectifs n'apparaissent plus.</li> </ul>

Notons que ces remarques témoignent de l'attention portée des élèves au corpus<sup>104</sup> de documents vus en groupes. Le seul problème reste que pour avoir une vue authentique et exhaustive du rapport à faire entre des documents et un récit historique quelconque, il faut se pencher au niveau individuel. La synthèse du tableau 7 tente de s'abstenir de toute subjectivité et de s'en tenir aux faits. Où se situent les consciences historique et civique entrevues au départ ?

### 1.3. Comment caractériser les récits historiques individuels obtenus ?

#### 1.3.1. Présentation de la collecte de récits historiques de synthèse

Nous avons cherché à déterminer en quoi un corpus de documents<sup>105</sup> sur le thème de la vie dans les plantations et appréhendé individuellement selon la démarche critique

<sup>104</sup> Le corpus de documents qui a permis de réaliser cette synthèse en groupe-classe se trouve en annexe 5.

<sup>105</sup> Ce corpus se trouve en annexe 6. On y trouve : une gravure de champs de canne à sucre aux Antilles, Paolo Fumagali, XIX<sup>e</sup> siècle; un extrait de Voyage à l'Ile de France, lettre 12, 1769, Bernardin de Saint-Pierre; une couverture du Code Noir, 1685; et une gravure L'évasion, iconothèque historique de l'Océan Indien, département de La Réunion.

déjà décrite pouvait aider à caractériser une courte synthèse elle-même individuelle. Voici le déroulement sommaire de l'activité :

- Présentation collective du corpus et lecture des micro-consignes. Explication du mot "pâturage" dans le document 1. Lecture de l'extrait (document 2). Lecture de la couverture (document 3) pour régler le problème de la typographie ancienne et explication du mot "engagés".
- Travail individuel autour des micro-consignes : "Vous répondrez rapidement aux consignes qui vont avec ces quatre documents."
- Rédaction d'un récit historique libre : "Mets maintenant tes idées ensemble pour écrire une mini-leçon sur la vie dans les plantations."

L'enseignant doit rassurer les élèves en rappelant que c'est un travail classique de questionnaire autour de documents, que les élèves ont une méthode connue à appliquer. Les réponses seront des notes qui vont aider à rédiger finalement un récit : il faut se concentrer sur les mots clés. La médiation relationnelle est importante -les élèves savent qu'une assistance est possible ponctuellement, que ce n'est pas une évaluation.

Il s'agit de cerner quels savoirs/connaissances sont surtout mis en avant dans les récits et quelles connexions les élèves font avec les documents. Est-ce que des apports extérieurs s'établissent ou y a-t-il des mises en rapport avec d'autres événements historiques ou bien encore avec leur présent ? Enfin, cette activité veut mesurer la part de subjectivité impliquée dans le récit et si des élèves s'inscrivent dans cette histoire via des pronoms personnels comme "je" ou "nous" ou encore cherchent à apostropher un lecteur quelque part -compétence que nous nommons "intersubjectivité". Voici un tableau -tableau 8- récapitulatif des données collectées et analysées selon trois approches : les savoirs, les connexions établies et les subjectivités apparues.

Tableau 8

### THÈME : LA VIE DANS LES PLANTATIONS : 51 RÉCITS

TYPES		CARACTÉRISTIQUES DES RÉCITS	CODES	RÉCURRENCES
S A V O I R S	S A V	Centré sur l'esclave et la maltraitance	SAV 1	xxxxxxxxxx xxxxxxxxxx xxxxxxxxxx = 30
		Centré sur l'organisation de la plantation (le travail notamment)	SAV 2	xxxxxxxxxx xxxxxxx = 16
		Centré sur la réglementation et le rapport social (maître/esclave)	SAV 3	xxxxxxxxxx xxxxxxxxxx = 19
		Centré sur l'évasion	SAV 4	xxxxxxxxxx x = 11
C O N N E X I O	C O N	Avec les documents : utilisation (déductions et reformulations)	CON 1a a	= 231 x + 11 contresens
		Avec les documents : recopiage simple	CON 1b	xxxxxxx = 6
		Avec des connaissances extérieures	CON 2	xxxxxxxxxxx... = 54



N S			
	Avec d'autres événements ou époques ( tous les cas : la noblesse et les ouvriers)	CON 3	xxxxxxx = 8
	Avec l'actualité : présent ou futur	CON 4	x = 1
S U B J E C T I V I T É  S U B	Des émotions implicites ou non	SUB 1	xxxxxxxxx xxx = 13
	Le "je" ou le "nous"	SUB 2	xxxxxxxx = 9
	Le commentaire personnel	SUB 3	xxxxx... = 87
	L'intersubjectivité / la question au lecteurs ou le "vous"	SUB 4	xxxxxxxxx xxxxxxxxx xxxxxx = 26

NB : Pour remplir ce tableau, il a fallu analyser chaque synthèse et la coder. Le codage s'alignait non pas sur la totalité du texte mais à chaque idée développée. Si une phrase était complexe c'est-à-dire avec plusieurs propositions, j'ai précisé plusieurs codes. Pour illustrer certains codes, vous trouverez quelques copies en annexe 6.

### 1.3.2. Analyse des données collectées

Nous nous apercevons tout d'abord que les élèves restent fidèlement dans le thème proposé et cherchent à couvrir souvent plusieurs aspects de celui-ci. Par exemple, dans le premier récit joint, l'élève insiste surtout sur la maltraitance des esclaves puis en fin de récit, elle fait une comparaison, "de son côté", avec la vie apaisée du maître, selon elle. Les récits sont connectés aux documents et les idées qui en découlent sont reformulées avec des ajouts extérieurs qui donnent de l'intérêt historique. Dans l'exemple 2, l'élève ajoute deux informations nouvelles, absentes des documents, mais relatives à ce qui a été précédemment : la traversée Atlantique, "on amenait des esclaves d'Afrique, transportés jusqu'en Amérique" et le fait que les populations esclaves étaient bien plus nombreuses que celles des libres, comme ce qu'il a pu étudier sur l'Île de France et l'île Bourbon, dans l'Océan Indien. Notons également que des élèves font des analogies avec d'autres périodes historiques. Nous avons constaté que des liens se tissaient avec, d'une part, le monde médiéval et la position en hauteur des châteaux-forts, symbole de pouvoir et avec, d'autre part, le monde ouvrier qui travaille et souffre dans cette domination sociale. Les mots "patrons" ou "usines" apparaissent parfois.

Dans ces récits, les données subjectives sont bel et bien présentes. Diverses émotions liées à la révolte et en même temps à l'empathie le prouvent, comme dans l'exemple 1: "Mal vêtue, mal nourris, ces humains faisaient tout le travail et on ignorait qu'ils étaient des êtres, on les traitaient comme des animaux". La plupart du temps, les informations sont associées à des commentaires personnels qui n'ont pas de preuves patentes : exemple 1 ("le propriétaire de la plantation était *calmement* en train de profiter..."), exemple 3 ("les esclaves habitent dans des cabanes à *une chambre et un*

lit”)... Enfin, l’identification et l’intersubjectivité sont présentes dans ces récits : exemple 1 (“Comment est la vie dans les plantations ? Justement, j’ allais y répondre !” ou encore “Comment peuvent-ils supporter tous ces coups de fouets, des habitations de rien du tout et quasiment rien pour habits ?”); exemple 2 (“Je vais vous présenter la dureté de la vie d’un esclave”); exemple 3 (“Peux-tu imaginer ta vie dans ces conditions ? Révolteré- tu ?”). Nous sentons bien que la QSV de l’esclavage provoque des dynamiques d’écriture, des émotions, des rapprochements entre les temps de l’humanité et que finalement ce sont les élèves qui cherchent à devenir des médiateurs entre ce qu’ils apprennent et ce qu’ils veulent partager. Toutefois, nous réalisons nettement que les consignes données limitent l’expression de leur conscience d’exister. Ils sentent que le monde avance mais qu’il garde les stigmates d’«un passé qui ne passe pas», pour reprendre le titre d’un ouvrage de Conan et Rouso (1994), sur Vichy et qu’il faut le faire changer.

#### **1.4. Stimuler les consciences historique et civique et l’intersubjectivité ?**

##### **1.4.1. Une médiation par d’autres langages : sketchnoting et plurilinguisme**

Dans l’optique de stimuler l’accès à ce que les élèves ressentent en rapport avec le rôle de l’histoire aujourd’hui, nous avons cherché à établir des contacts avec des langages qui sont appréciés, utilisés et simplifiés par eux quotidiennement. C’est pour cela que nous avons mis en place une activité de sketchnoting ou de prise de notes visuelles. Elle met en avant le dessin simplifié ou le croquis, la couleur, le fléchage, la mise en forme, le titrage et la typographie, la spatialisation de la page, la concision avec des termes clés. Pour doubler l’impact de cette activité, nous avons voulu laisser les élèves utiliser comme bon leur semblaient les langues vivantes qu’ils maniaient. Leur expression resteraient libres de “switcher” d’une langue à l’autre, de doubler leurs remarques via deux langues, de partager l’espace de leur feuille selon différentes langues. De plus, en tant que médiateur langagier et culturel, il nous a semblé intéressant de permettre à la langue anglaise d’éclairer l’aspect personnel de la consigne et que la langue française ne permet pas de souligner. En effet, le mot “histoire” en français peut se traduire en anglais par “history” plus officiel et “story” plus personnel. Aussi, le découpage intuitif du mot “history” en “his” “story” pouvait ouvrir sur le genre avec “her” “story”. Nous avons donc choisi de présenter la consigne de l’activité sous la forme :



Ça sert à quoi  
L'HISTOIRE  
aujourd'hui ?  
HISStory,  
HERstory, MY  
story

Les différents groupes se sont rapidement appropriés cette consigne et durant les trente minutes allouées, une créativité s’est mise en place que nous avons tenté de mesurer à travers les prismes de plusieurs définitions des consciences historique et civique et de l’identification de l’interculturalité via un dialogue des subjectivités. Voici la collecte de ces données pour 51 élèves présents via le tableau 9 ci-après.

Nous utiliserons généralement trois couleurs au regard de nos hypothèses : la couleur jaune identifiera ce qui a trait à la conscience historique; la couleur verte identifiera ce qui a trait à la conscience civique; la couleur orange identifiera ce qui est en

lien avec la méthode critique et la multiperspectivité. Une autre couleur, la rose, indiquera ce qui vient à la croisée du triplet conscience historique-multiperspectivité-conscience civique<sup>106</sup> : nous le nommerons TID<sup>107</sup> (Tension Identité Décentration) et nous y reviendrons plus loin. De plus, pour avoir des données plus précises et pratiques, nous avons rassemblé nos données en associant le plus souvent un élève à un nombre pour faciliter la lecture de certains tableaux et pour combiner ou croiser des données. Également, afin d'être plus explicite au sujet de ce dont nous étudions via ce triplet CH-M-CC, nous dresserons une typologie de CH et de CC<sup>108</sup>.

CONSCIENCE HISTORIQUE					CONSCIENCE CIVIQUE			TID
Temps et durée (Td)	Dynamique sociale (S)	Analogie historique (An)	Empathie (E)	Mémoire (Mm)	Citoyen Critique (Cc)	S'engager (Eng)	Pluralité Diversité (Pd)	EUX JE NOUS

Notez qu'à chaque fois qu'un item observé est mentionné, il est coché. Parfois, un élève peut répéter un item. Par exemple, l'élève 23 fait 5 analogies historiques. Cette activité fait ressortir que 100 % des élèves approchent un aspect de la conscience historique dans leur sketchnote; 82,3 % un aspect de la conscience civique et 66,6 % mentionnent l'intersubjectivité à leur manière. 80,3 % font un rapprochement entre le passé, le présent et l'avenir, 51,1 % s'intéressent à l'impact de l'histoire dans leur vie et leur société, 49 % font des comparaisons avec d'autres épisodes historiques, 43,1 % signalent que histoire et mémoire se rapprochent, 47 % proposent une forme d'engagement et 39,2 % expriment de l'empathie, une connivence pour des êtres historiques ou encore marquent leur attachement à la pluralité et à la diversité. Pour continuer à chiffrer, les élèves 28 et 29 remplissent 7 cases différentes tout en ayant respectivement 10 et 8 coches alors que l'élève 40 en compte jusqu'à 11; l'élève 23 coche 5 fois l'item "analogie" tandis que l'élève 42 compte 9 coches au total dont 3 en TID. Ces profils<sup>109</sup> seront intéressants à analyser.

<sup>106</sup> Triplet CH-M-CC

<sup>107</sup> Nous approchons ici des concepts sociologiques proches de ceux de Bourdieu (1980) et de Touraine (1992 et 1995).

<sup>108</sup> Enfin, nous tenons à souligner que ces données demandent parfois d'être revues à travers la forme de l'entretien. En effet, le mode oralisé permet aussi d'établir un contact plus ouvert et plus interactif parfois que le mode écrit avec les élèves et leurs pensées. Des concepts complexes comme la CH ou la CC peuvent être décrits et reformulés ou encore exemplifiés très facilement à travers un entretien. Enfin, ce choix en très petits groupes de trois élèves invite à la discussion et donne à l'approche plurielle une réelle présence.

<sup>109</sup> Ces profils seront montrés en annexe 7.

Tableau 9

Élèves x 52	CONSCIENCE		HISTORIQUE			CONSCIENCE CIVIQUE			TID
	TEMPS ET DURÉE (Td)	dynamique sociale (S)	Analogies historiques (A)	Empathie (E)	Mémoire (Mm)	Citoyen Critique (Cc)	Engager (Eng)	Pluralité et diversité (Pd)	EUX JE NOUS
1	x				x		x		
2 ●	x					x			x
3	x					x	x		x
4			x		x		x	x	
5 ●		x x				x		x	x
6 ●	x		x			x x	x		
7	x			x		x	x		x
8			x		x	x			x
9 ●	x x		x			x			
10	x		x				x	x	
11	x		x			x	x		x
12		x				x	x		x x
13				x	x x	x x x			
14	x		x			x	x		
15		x x x		x	x				x
16	x x				x x				x x x
17	x	x		x	x			x	x x
18	x				x			x	x
19			x	x		x	x	x x x	x
20	x x		x x	x	x			x	
21 ●	x		x x	x		x	x		
22 ●	x	x			x				x
23	x	x	x x x x					x	x
24	x			x			x x	x	x
25			x x	x	x			x x	x
26			x	x					x x
27				x		x x	x	x	x x
28	x x		x	x	x x	x x	x		x
29	x x	x	x	x			x	x	x
30	x x	x	x x		x			x	x
31 ●	x				x		x x	x	
32		x				x			x x
33	x		x x				x	x x x	x x
34 ●	x	x	x	x	x				
35	x	x	x x	x x		x	x		
36 ●	x			x					x
37	x		x x			x		x x	
38	x x			x x		x	x		x
39	x	x	x		x	x			x
40	x x				x	x x	x	x x x x	x
41	x x				x			x	x
42	x	x			x		x	x x	x x x
43	x		x x			x			
44	x		x	x			x		x x
45	x x			x					x x
46			x			x x	x	x	
47	x x			x	x	x	x		
48	x				x	x	x		
49	x	x	x						
50	x x				x				x
51 ●		x				x			x
52									
<b>Totaux</b>	54 x	14 x	37 x	22 x	25 x	32 x	26 x	30 x	46 x

### 1.4.2. Quelles visions à retenir ? Interprétations

Pour les élèves interrogés, l'histoire est d'abord une réflexion sur le temps qui passe, "l'histoire est invisible", "elle ne se termine jamais" mais qui est significative par son caractère de changement : "l'histoire c'est tout le temps mais il doit y avoir un changement pour plus d'une personne", "des moments uniques qui ne vont jamais se reproduire". Toutefois, paradoxalement, cette histoire semble en même temps cyclique puisqu'elle peut très bien être "une répétition qui avertit du futur". Pour les élèves, il existe un risque que les mêmes erreurs puissent être reproduites. La conscience historique se démarque par des expressions du type : "le présent maintenant devient le passé dans le futur", "l'histoire nous appartient", "avant était le aujourd'hui des gens d'avant". Du coup, il se crée une sorte de communion avec les autres de l'histoire qui sont des chaînons de notre humanité et qui ont eu, eux aussi, un passé, un présent et un futur. Un élève rapporte que le "personnage historique aide à comprendre et à faire des choses".

Il faut donc absolument, pour les élèves, savoir et comprendre l'histoire, s'en servir et enquêter, honorer ou pas, se remémorer afin de "faire" l'histoire c'est-à-dire infléchir les rapports de causes à conséquences, "changer" son cours. Ils se tournent vers ceux qui l'ont déjà changé : Martin Luther King est cité avec son discours "I have a dream", Louis XVI en devenant monarque absolu mais aussi des inventeurs comme Bell et Stephenson, Pelé en devenant à dix-sept ans champion du monde. Mais la plupart du temps, ce sont des groupes de personnes ou des événements impliquant une masse qui sont mis en avant comme "les inventeurs", "les explorateurs", "les ouvriers et les esclaves", "le Tiers-État", "les treize colonies américaines". Chose intéressante, c'est que les élèves démocratisent l'histoire en la ramenant à "tout le monde", "les gens célèbres ou pas". Ils se tournent aussi vers leur présent, "les actions des personnes autour de toi peuvent impacter tes actions", "my story can change", il faut "bouger le monde", "créer de l'histoire" et se demandent : comment être dans l'histoire ? Leur conscience civique et leur conscience historique sont imbriquées.

Nous notons que les élèves utilisent beaucoup le "nous" car ils font corps avec le genre humain tout en reconnaissant la diversité sur laquelle certains insistent en disant "history is the story or meaning behind someone or something. Are we the same, are we different ? Different is the best thing you can be. What's your story ? We all have a different one. The languages we speak are part of our story and so is culture. Culture is one of the biggest parts of our story : where are you from, what are your ways and what is your culture ?" Une autre souligne que l'histoire "sert à connaître les personnes de nos jours aussi" et que "tout le monde est le même mais aussi différent". Enfin, certains se rapprochent d'eux-mêmes : "l'histoire ça sert à connaître nous-même", "c'est un travail de philosophie".

Mais pouvons-nous établir un lien entre les données du tableau 9, ci-dessus, qui soulignent les dynamismes des consciences historique et civique et de la TID (tension entre l'identité et la décentration) d'une part et les impacts de la méthode critique qui conduit à la multiperspectivité sur leur raisonnement historique d'autre part ?

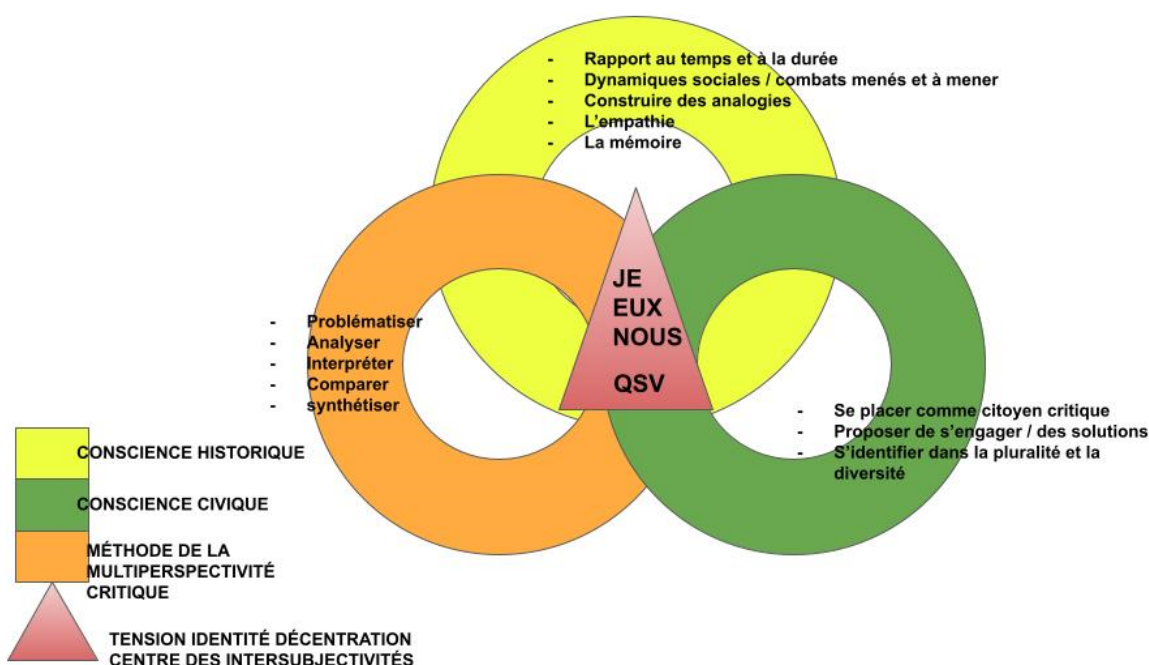
## 2. Évaluations finales : analyses, interprétations et conclusions

### 2.1. Raisonner historiquement ?

#### 2.1.1. Évaluer le raisonnement historique par la comparaison

Nous avons construit ce schéma -*schéma 10* ci-dessous- pour présenter un modèle d'interactions dynamisées par la QSV de l'esclavage entre les conscience historique et civique et la méthode de raisonnement historique ainsi que pour établir hypothétiquement qu'une question sociale sensible peut être un support pour l'éducation interculturelle et réciproquement que l'interculturalité se densifie grâce à une QSV. Mais, y a-t-il un parallélisme à véritablement établir entre ces variables ?

Schéma 10



Pour essayer de répondre à cette interrogation, il faut d'abord évaluer la compétence des élèves à appliquer une méthode critique des documents pour réussir à raisonner en comparant deux perspectives d'un même phénomène historique. Pour la mesurer, nous avons choisi de faire réfléchir les élèves sur deux causes de l'abolition de l'esclavage à travers deux documents<sup>110</sup> de nature différente : une carte et un tableau. Nous avons guidé les élèves avec un questionnaire pour faciliter leur lecture du titre de la carte, de sa légende et de ses couleurs. D'autre part, des consignes invitent à observer les divers

<sup>110</sup> Il s'agit d'une carte issue de L'Atlas des esclavages, Marcel Dorigny et Bernard Gainot, 2017, p. 55 et intitulée Les révoltes en Amérique et aux Antilles (XVIème-XIXème siècle) et de la peinture de François-Auguste Biard *Proclamation de l'abolition de l'esclavage dans les colonies françaises, 27 April 1848* (1849). Ces deux documents se trouveront en annexe 8.

groupes de personnes présentes sur la peinture. Enfin, une consigne essentielle demandait un raisonnement comparé : «Ces deux documents créent DEUX PERSPECTIVES / DEUX POINTS DE VUE présentant pourquoi l'abolition de l'esclavage a été réalisée. Explique... *D'un côté... de l'autre... / Alors que...*»

Pour réaliser cette activité, les élèves ont eu environ 25 à 30 minutes avec selon les profils, la possibilité d'analyser et interpréter via des phrases complètes ou des mots/propositions clés. La peinture pouvait être appréhendée soit en version originale soit retouchée par nos soins avec des couleurs mettant en valeur les trois groupes de personnes à observer -les esclaves, les (anciens) propriétaires d'esclaves, le personnage officiel (entouré de militaires ?) près du drapeau français. En revanche, ils se devaient de formuler des phrases articulées selon le mode comparatif comme souligné dans l'exemple pour exprimer la différence de perspective au regard des causes de l'abolition de l'esclavage.

Nous avons répertorié et évalué toutes les réponses des élèves présents dans le tableau 11 ci-après selon le même mode que le listing du tableau 9 pour justement croiser des informations. Chaque étape - analyser/interpréter et comparer- est évaluée en A (réussite) et CA (en cours de réussite). Les croix indiquent l'absence à l'évaluation ou l'absence de réponse. Une analyse n'était pas réussie si des informations essentielles n'apparaissaient pas sur la copie au regard du court questionnaire; une interprétation n'était pas réussie s'il n'y avait aucune remarque claire sur la copie montrant qu'une conclusion était tirée; une comparaison n'était pas réussie si deux perspectives différenciées n'étaient pas clairement établies.

Notons que dans ce tableau, trois autres indications apparaissent : dans la marge, dans toute la case indiquant l'élève, l'orange montre un triple succès; dans la marge, à moitié dans la case indiquant l'élève, l'orange montre un double succès avec l'absence de comparaison, sans doute faute de temps, avec pourtant tous les indicateurs de compréhension; dans la marge, un point noir en gras montre une double ou triple difficulté à réaliser ce qui est demandé.

Finalement, sur 49 élèves présents, 23 réussissent très bien -à savoir 46, 9 %; sur 49 élèves, 10 ont des difficultés -à savoir 20 %; sur 49 élèves, 11 réussissent deux compétences -à savoir 22,4 %; sur 49 élèves, 36 réussissent quoi qu'il en soit à comparer -à savoir 73,5 %.

Tableau 11

Evaluation 1 : Deux Raisons de l'abolition de l'esclavage  
 Sur la multiperspectivité

COMPARER A = réussi CA = en cours

Élèves	ANALYSER	INTERPRÉTER	COMPARER
1	ABS	X	X
2	CA	CA	CA
3	A	A	A
4	A	CA	X
5	A	CA	CA
6	CA	CA	CA
7	CA	A	A
8	CA	A	A
9	A	CA	CA
10	A	CA	A
11	A	A	A
12	A	A	A
13	CA	A	A
14	A	CA	A
15	A	A	A
16	A	A	A
17	A	A	A
18	A	A	A
19	CA	A	A
20	A	A	A
21	A	CA	CA
22	A	CA	X
23	A	CA	A
24	A	A	A
25	A	A	A
26	A	A	A
27	ABS	X	X
28	A	A	A
29	A	CA	A
30	A	CA	A
31	A	A	CA
32	A	A	A
33	A	A	A
34	A	CA	CA
35	A	A	A
36	A	CA	X
37	A	A	A
38	A	A	A
39	A	CA	A
40	A	A	A
41	A	A	X
42	A	A	A
43	A	CA	A
44	A	A	A
45	A	A	A
46	ABS	X	X
47	A	A	A
48	A	A	A
49	A	A	A



La plupart des comparaisons peuvent être synthétisées comme suit :

Tableau 12

Mots de la comparaison	Perspective 1 (carte)	Perspective 2 (tableau)
- D'un côté / de l'autre	- Les révoltes	- La maltraitance et la fuite (contresens)
- Tandis que...	- Les propriétaires ne pouvaient pas gérer les révoltes	- Ils s'échappaient (contresens)
- Et... du coup...		
- 2 phrases différentes		
- D'une partie / de l'autre	- Les esclaves se libèrent par eux-mêmes	- Les esclaves font la fête parce les Européens les traitent comme égaux
- Alors que sur..., sur...	- Les Noirs (ont le pouvoir)	- Le président voulait l'abolir
- Les deux points de vue sont... et...		- Et ce n'était plus juste [de conserver l'esclavage]
- ... par contre ...	- La violence	- Le gouvernement / les Bourgeois / le Français / le ministre
- De la perspective des..., de la perspective des...	- La haine	- Les Blancs ont le pouvoir (politique ?)
- ... est plus que...		- La Révolution française
	- Les années et les endroits	- La reconnaissance / ils sont contents / ils se réjouissent / ils remercient
	- La carte est plus descriptive et plus précise	- La vie
	- Les révoltes en Amérique	- Les Antilles françaises

Les élèves usent très souvent de la formule «d'un côté... de l'autre...» pour mettre en balance les deux visions de l'abolition même si d'autres formes apparaissent telles que «alors que...», «les deux points de vue sont... et...». Ils s'attachent à valoriser soit «les révoltes (en Amérique)», «les esclaves se libèrent par eux-mêmes», «les Noirs ont le pouvoir», «la violence» ou «la haine» d'un côté, soit «les Antilles françaises», «les esclaves font la fête», expriment de «la reconnaissance», «se réjouissent», «remercient» parce qu'un «président», «un Blanc qui a le pouvoir», «le gouvernement», «un ministre» «voulait abolir l'esclavage» de l'autre. Les constructions de phrases insistent surtout sur des postures ou des attitudes plutôt que sur des idées explicites. L'élève 47 a toutefois

clairement établi que «d'un côté, je comprends que la carte nous montre que les esclaves se sont battus pour leur liberté et que de l'autre, la peinture donne l'impression que c'était les gens avec du pouvoir (gouverneurs blancs) qui ont libéré les esclaves.» Il n'y pas de remarques polémiques sur les sous-entendus de la peinture. Au contraire, des élèves associent une cause de l'abolition -en lien avec la peinture- à «la Révolution française», à la prise de conscience européenne/française/blanche de l'injustice de la situation en précisant que «les esclaves font la fête parce les Européens les traitent comme égaux», que «ce n'était plus juste» de conserver l'esclavage. Il y a cette identification de l'idéologie abolitionniste telle qu'elle s'est exprimée à l'époque dans les milieux religieux et politiques.

### **2.1.2. Y a-t-il un parallélisme entre un raisonnement critique et les consciences historique, civique et intersubjective (TID) ?**

Ceci étant posé, nous allons croiser les données résultant de l'évaluation du raisonnement via la multiperspectivité - tableau 11- avec celles des sketchnotes -tableau 9- concernant les conscience historique, civique et la tension identité/décentration.

Sur les 23 élèves ayant bien réussi le raisonnement critique, 17 ont exprimé des éléments de TID, 18 des éléments de CC -dont 10 de citoyenneté critique; 8 d'engagement; 8 de pluralité/diversité- et 22 des éléments de CH -dont 18 de temps/durée; 10 d'analogie; 12 d'empathie; 11 de mémoire. Ce qui en pourcentages revient à dire que ces 23 élèves qui raisonnent plutôt bien savent exprimer à 73,9 % de la TID, 78,2% de la conscience civique et 95,6 % de la conscience historique. Nous pourrions être tenté d'avancer des conclusions hâtives en décrétant qu'un bon exercice critique permet d'accéder à une bonne conscience civique et historique tout en se singularisant dans la communauté de l'humanité et/ou réciproquement. Il faudrait nuancer. En effet, lorsque nous établissons les mêmes calculs au sujet des 10 élèves ayant plutôt mal réussi le raisonnement critique exprimé dans le tableau 11, nous nous rendons compte que 100 % expriment de la conscience historique, 70 % de la conscience civique mais seulement 50 % de la TID.

Alors, pourrait-il être utile d'envisager une médiation interculturelle notamment pour les élèves ayant du mal à raisonner historiquement ? N'est-ce pas là l'indication que la réflexion sur soi et les autres, le dialogue et l'argumentation pour comprendre son environnement seraient des intermédiaires propices à l'analyse et à l'interprétation tout comme à la comparaison ? D'ailleurs, l'item Pd (Pluralité et diversité de la CC) n'est pas envisagé par 8 de ces élèves sur 10. Le manque d'intérêt à l'égard de sa propre subjectivité et à l'égard de celle des autres irait donc de pair avec une limitation dans la compétence du raisonnement. Ces conclusions prêchent ainsi pour l'éducation d'une subjectivité réfléchie, d'un «moi de recherche» (RICOEUR).

## **2.2. La QSV de l'esclavage : une double conscientisation**

### **2.2.1. Un levier pour la conscience historique : en quels termes ?**

Lors de la séance de sketchnoting, un état des lieux avait pu être établi en termes de conscience historique. Toutefois, l'histoire de l'esclavage n'avait pas été ciblé forcément comme point d'ancrage à la réflexion. Or, nous voulions expérimenter en quoi la



Beaucoup décrivent une éducation plus ouverte sur le vivre ensemble, non ségréguée comme la leur, dans laquelle leurs amis ne sont plus esclaves, dans laquelle ils peuvent socialiser avec des Blancs et des Noirs et sans limite. L'importance des races est présente, comme le communautarisme américain les met en valeur, et la perspective d'un mariage interracial existe. Certains indiquent leur proximité, leur empathie ou leur identification avec les anciens esclaves vus en classe et indiquent nettement qu'ils sont noirs, leurs ancêtres étaient esclaves, qu'ils ont certainement du sang d'esclaves (élève 41) mais que eux ils ne le sont pas (élèves 7 et 8). Leur quotidien, leur quartier en tant que paysage urbain semblent refléter ces impacts-là avec la présence de musées, de statues présentes ou qui ont été enlevées. Savoir qu'aujourd'hui leur société veut se racheter impose parfois des remarques critiques au sujet de l'entrée dans les universités (élève 12<sup>114</sup>) qui paraît établir des privilèges à certaines communautés au regard de l'histoire. Nous observons des élèves qui ont pleinement conscience de la lutte raciale, sociale et politique (élève 48 au sujet de l'effigie du billet de 20 dollars qui pourrait changer au profit de la figure d'Harriet Tubman) au sein de la société américaine au regard de son passé esclavagiste qui l'aurait enrichi (élève 35).

La diversité et la pluralité, l'hybridation des cultures sont soulignées et l'harmonie peut changer le monde, l'histoire peut changer le futur. La culture est impactée, une élève (28) associe avec justesse le jazz et cette question de l'esclavage. D'autres commencent à construire un panthéon de mythes ou de héros à honorer et citent Martin Luther King, Harriet Tubman, Ruby Bridges (élève 40). L'élève 29 dit clairement : «Certaines personnes ont décidé de tout faire pour garder leurs traditions, leur culture et leur liberté en nous montrant plusieurs années après en quoi ils croyaient. Par exemple, en fabriquant des objets culturels ou même en gardant leurs croyances jusqu'à nos jours, quand leurs cultures sont entre nos mains. Aujourd'hui, l'esclavage fait en sorte qu'on essaye de ne plus le répéter. Par exemple, on apprend l'esclavage à l'école pour nous garder en tête l'esclavage et pour nous assurer qu'il ne faut plus faire ça aujourd'hui. L'esclavage met aussi un deuxième impact : il nous apprend la culture américaine. Si il n'y avait pas ces esclaves, on n'aurait peut-être jamais appris plus sur leurs cultures. Par exemple, Harriet Tubman nous apprend pas seulement sur l'esclavage mais sa culture. Pour terminer, comme troisième impact, l'esclavage nous apprend aussi un peu la géographie. Comme dernier exemple, on connaît plus l'Afrique. Mais ces cultures sont-elles appliquées aux États-Unis ? Je dirais oui car la musique que j'écoute, la nourriture que je mange, les langues que j'utilise pour m'exprimer, c'est ma culture. Et alors, je comprends que si j'ai droit à ma culture, tout le monde a le droit, aux États-Unis il faut accepter qu'on est tous égaux.»

Définitivement, la QSV de l'esclavage a tissé des liens transhistoriques entre les élèves et le genre humain pluriculturel.

### **2.2.2. Quels engagements pour quelle conscience civique ?**

Dans l'objectif d'évaluer la conscience civique des élèves, nous avons toujours souhaité mettre en avant, dans un cadre démocratique, une philosophie du dialogue et de réflexivité sur sa propre identité en tant que dynamique singulière en prise avec sa société

---

<sup>114</sup> L'entretien 2, en annexe 4, creuse ses remarques à ce sujet.

plurielle. C'est pour cela que l'idée de choix nous paraissait très importante tout comme celle de débat.

Et à travers notre évaluation finale sur la conscience civique<sup>115</sup>, les élèves se devaient de participer à un dilemme moral de société en lien avec l'héritage de l'esclavage. L'actualité américaine a montré fréquemment, lors des confrontations urbaines sur fond de violences policières en 2020 lors de l'assassinat de George Floyd et des répercussions mondiales sur la question du racisme qui ont suivi, des polémiques autour de la conservation ou non de certains symboles de la mémoire de l'esclavage et notamment de certaines statues, ici ou ailleurs. De ce fait, durant les lois ségrégationnistes Jim Crow, dans les années 20, les anciens États du Sud se sont couverts de statues de héros sécessionnistes dont celle du général Robert Lee en Virginie, à Charlottesville. C'est donc la photographie du déboulonnage de cette statue, le 10 juillet 2021, qui est montrée aux élèves. Le cadre démocratique lié à ce choix, puisque c'est l'équipe municipale de Charlottesville qui a voté unanimement son retrait suite à l'engagement d'une adolescente de quinze ans, Zyanha Bryant, et la relative proximité avec Washington DC m'ont apparu comme porteurs.

Le dilemme moral des élèves était de choisir, à leur tour, le retrait ou alors la conservation de la statue de Lee en argumentant. Ils devaient expliciter en amont le rôle d'un monument tel que celui-ci et exprimer leurs émotions. À côté, une image, illustrant la diversité et le dialogue, cherchait à permettre aux élèves de définir les thèmes majeurs de la vie civique actuelle puis de leur donner l'occasion de présenter<sup>116</sup> un ou des exemples d'engagement.

Lorsque nous nous penchons sur les réactions des élèves au sujet de la présence de cette statue<sup>117</sup>, ce sont surtout la colère et la tristesse qui viennent en premier. Ces sentiments semblent, selon eux, liés à la mise en parallèle entre une présence publique et l'aspect ignoble de l'esclavage. Cependant, ils ont bien conscience qu'une telle statue a vu son rôle évoluer dans le temps et qu'elle a servi à «honorer» et donc «rendre hommage», «commémorer» mais aussi à «représenter» mais aussi à «se rappeler», «se souvenir», «se remémorer». Si bien que 67,3 % des élèves<sup>118</sup> sont prêts à la retirer contre 32,7 % souhaitant la garder. Cette décision de large majorité semble bien correspondre avec les consciences historiques des élèves, déjà analysées précédemment, à travers lesquelles le concept de changement est important. L'élève 39 se sent tout de même obligé de proposer sa conservation hors de l'espace public car elle comprend bien toute l'importance de la mémoire et que se souvenir ne veut pas simplement dire adhérer. Beaucoup ont d'ailleurs laissé entendre<sup>119</sup> que «j'imagine que ça attriste les descendants d'esclaves car ils savent que leur vie était horrible, dure, de la torture» (élève 35) : une partie de l'espace public ne peut froisser une communauté finalement.

---

<sup>115</sup> En annexe 10.

<sup>116</sup> «Souvent pendant les leçons sur l'esclavage, on entendait dire que l'histoire devait faire changer les choses. TOI, que ferais-tu exactement pour changer les choses ?»

<sup>117</sup> Divers nuages de mots -sur leurs émotions, sur les rôles attribués à ce monument, sur leurs choix- ont été créés et sont en annexe 11.

<sup>118</sup> Ce débat est repris en annexe 4 dans l'entretien 2.

<sup>119</sup> Les choix des élèves et leurs arguments, leurs commentaires sont en annexe 10.

Dans un second temps, la conscience civique des élèves a été évaluée à travers cette image prônant le dialogue. Les élèves l'ont bien compris puisque les mots en lien avec le dialogue apparaissent fréquemment (parler 14x; discuter 8x; échanger 7x; avis 6x; partager 6x; communiquer/communication 9x). Pareillement, les termes autour du champ lexical de la diversité sont nombreux (égalité 17x; diversité 12x; cultures/culture 15x; couleurs/couleur 16x; langues 7x; pensées 7x, différents/différent/différences 16x; peau/racisme/races 15 x). Des mots sophistiqués sont aussi présents (interculturelles 1x (élève 22); multiculturalité 1x(élève 29)). Les élèves tendent bien à conscientiser les valeurs d'une tension, d'une proximité entre qui ils pensent être et qui sont les autres.

D'ailleurs, en s'invitant à la table des dialogues autour de l'égalité dans la diversité, les élèves s'engagent très différemment et leurs actions sont multiples. En effet, la majorité des actions s'engagent à dialoguer : «Moi je parlerai aux gens et j'expliquerai l'impact de la disparition des différences car sans elles on serait malheureux.» (élève 1); selon le type débat, «J'aurai amené beaucoup de gens à un endroit (derrière le musée de l'histoire africaine à DC) et j'aurai laissé chaque personne dire son avis sur l'esclavage ou l'histoire.» (élève 4); avec les membres proches et sa communauté, «Aujourd'hui, pas tout est parfait et même le monde ne sera jamais parfait, nos actions dans le passé affectent le futur. Par contre, on pourrait discuter de nos projets, nos soucis ou idées avec nos amis, famille et notre communauté.» (élève 5); afin de construire, «Je peux arrêter les commentaires négatifs pour avoir une discussion positive.»; l'élève 15, voyant bien que c'est un sujet de société, parle de «compromis».

Également, les engagements peuvent toucher au pouvoir qu'il soit exécutif, «J'essaierai d'être dans le gouvernement», législatif «Moi, je propose l'égalité pour tout le monde. J'abolirai les pistolets car les gens qui achètent les guns tuent les gens de couleur.» (élève 50), ou dans le cadre communautaire de proximité, « Moi, j'organiserai des activités communes pour que les gens apprennent à se connaître. Par exemple, j'organiserai des comités de bien-être des animaux, des tournois d'échecs, de pickle-ball, de ping-pong, des comités pour ramasser des déchets et beaucoup d'autres choses encore.» (élève 41).

Les actions peuvent être aussi de type humanitaire et relever de la solidarité, «Je ferai des maisons de retraite, des orphelinats et des logements pour les pauvres» (élève 22) affirmant ainsi que ces engagements-là dépassent le cadre de la leçon : «Je respecterai tout le monde et je ferai de mon mieux pour le faire partout. Peut-être même commencer un groupe qui essaiera d'atteindre certains buts qui n'ont peut-être rien à voir avec l'esclavage» (élève 47). Certains comptent sur leur avenir professionnel pour réaliser des actions comme l'élève 11, «Je choisirai un métier pour lutter contre toutes les inégalités. Un métier du genre de l'UNICEF qui aide les enfants ou alors médecin sans frontières qui guérit les malades. Certains des malades pourraient être de couleur ou même n'importe qui.» La leçon d'histoire est devenue une véritable leçon d'humanité pratique.

D'ailleurs, le thème de l'écologie est souligné clairement parfois, «Par exemple, je parlerai des problèmes et comment les résoudre, comme mettre des posters disant : "Recyclez !" ou "Black lives matter !" Je pourrai aussi ramasser des déchets par terre ou dans l'océan, ou sur la plage...» (élève 20) ou encore «Si je pouvais changer des choses pour un meilleur futur, j'essaierai de réduire la pollution en arrêtant d'utiliser des sacs en plastique et utiliser moins de papier. Pour faire ceci, je devrais commencer par annoncer à tout le monde ce que je fais pour qu'ils puissent faire tout de même. J'aurais besoin de l'aide de tout le monde pour plusieurs années.» (élève 48), à travers les énergies vertes,

«Moi, je changerai toutes les voitures qui fonctionnent à l'essence en voitures électriques. Ça me prendrait 20 ans et je le ferai avec mon père. J'ai déjà des projets là-dessus.» (élève 37), le droit des animaux, «Le problème : chasser les animaux. D'abord, j'aurai imprimer des posters pour envoyer le message "arrêter de chasser". Je les aurais accrochés dans les écoles, dans les quartiers... Après, j'enverrai des lettres au gouvernement pour mettre des lois contre les chasseurs.» (élève 46).

Certains comptent sur leur présence à l'école pour réaliser des actions autour de la diversité comme l'élève 6, «J'aimerais si nous pourrions apprendre des choses sur les différentes cultures à l'école.», par le biais d'activités extra-scolaires, «Moi, je pourrais m'ouvrir à différentes personnes. On apprendrait à mieux se connaître. On pourrait même créer une activité après l'école qui nous aiderait à comprendre chaque culture et ses habitudes. Ce serait drôle d'apprendre à faire des choses que d'autres ont l'habitude mais pas nous.», prétend l'élève 26. Les structures scolaires sont mobilisées, «En réunion de délégués, dire au directeur de créer une activité pour mettre plus d'égalité dans l'école. Même que ce groupe pourrait faire des affiches et les coller dans la ville, près de l'école, dans un quartier. Faire des groupes dans l'école ou dire au councilor de faire une leçon sur ça.» (élève 17), les niveaux scolaires, « je ferais aussi que des enfants dans des classes plus grandes iraient aider les plus petits.» (élève 24), le journal de l'école (élève 39). D'autres voudraient passer par l'art pour manifester leur engagement (élève 30) ou encore les médias sociaux. «Moi, je mettrai des papiers sur les murs qui racontent la vie des esclaves. Je ferai des projets et des exposés qui rappellent aux gens que l'esclavage est injuste et qu'il ne faut pas le recommencer. On peut aussi apprendre aux petits enfants, on peut faire une vidéo qui raconte la vie des esclaves et la mettre sur youtube.» (élève 33).

Alors que des élèves utilisent des formules plutôt utopiques telles que l'élève 16, «Si j'avais la possibilité, j'abolirai l'esclavage sur la planète terre. La planète que toutes les races d'humains partagent.», l'élève 36, «Je ferai ça quand on est en, comme 2045» ou encore l'élève 45, «Moi, je changerai comment les femmes et les filles sont traitées et comment les personnes de couleur sont bref je voulais que ce soit l'égalité pour tout le monde et je voudrais la paix dans le monde. », d'autres sont proches du militantisme et de l'activisme, «Je joindrai des révoltes contre le racisme et je continuerai de marcher dans le "women's march". Je donnerai à des charités et je demanderai à ma sœur, ma mère de me rejoindre et peut-être mes amis.» comme l'élève 25. L'élève 29 est prête à poser des affiches anti-racisme, mettre en place des charités, organiser des rencontres multiculturelles.

Ainsi, l'engagement civique des élèves est multi-forme et s'inscrit bien souvent dans le concret. Il est politique puisque proche des institutions qui sont à disposition dans la cité, la polis grecque. Mais en même temps, il est au service des autres qui forment l'ensemble des citoyens du monde. C'est une citoyenneté très généreuse qui dépasse effectivement les identités nationales.

## Conclusion

Pour terminer, pouvons-nous considérer que la question socialement vive de l'esclavage a constitué un levier pour développer une forme de conscience historique chez les élèves ?

Oui. Elle leur a permis de donner du sens au temps de l'histoire. Les durées longues et rapides ont été comprises comme autant d'influences sur leur présent et au sein de leur société. Des analogies ont été construites pour mieux cerner des phénomènes. L'être historique provoque empathie et travail de mémoire mais il est aussi soumis à la critique grâce au raisonnement mobilisé par la pensée historique- collecte des données apprises, analyses et interprétations, questionnements, comparaisons, récits ou synthèses. L'approche de la multiperspectivité a le mérite de montrer la complexité de l'histoire, c'est-à-dire de l'actualité de ceux du passé. Les différents stades de la conscience historique établis par Catherine Duquette (DUQUETTE, 2015, p.78-79) pourraient laisser entendre que les élèves de CM2 en seraient à une «conscience historique composite» car «ils peinent à contextualiser les phénomènes historiques» tout en parvenant à «identifier les liens de causalité entre les événements du passé et ceux du présent». » Toutefois, la réflexion sur le changement et la permanence digne du stade ultime de la conscience historique, la «narrative» est présente chez les élèves. Nous pouvons établir aussi que la conscience historique de nos élèves correspond chez eux à la naissance de «l'homme social» (TUTIAUX-GUILLON, 2003, cité par DUQUETTE, 2015, p. 78) qui pense à l'avenir.

Est-ce que la QSV de l'esclavage a fait naître une conscience civique chez les élèves à travers la médiation d'une dynamique interculturelle ?

Oui. Les évaluations ont montré un souci, une empathie à l'égard des autres de l'histoire car c'était l'homme ou la personne d'au-delà les époques qui avaient été maltraité et sauvagement utilisé. La diversité et la pluralité, dans notre environnement américain et dans notre école ouverte sur l'international ont toujours été vues avec bienveillance par les élèves. Les souhaits d'engagements citoyens ont été de natures diverses et ont largement dépassé la cadre de la séquence. Ils ont montré combien les élèves avaient une idée précise du pouvoir du peuple, de la démocratie. Ainsi, cette recherche a montré combien sont imbriquées les deux consciences et combien il est important de forger une discipline "histoire" engagée. De plus, cette recherche a permis aux élèves de réfléchir sur le concept de «culture» en tant que dynamique : "je" se construit avec "tu", avec ce qui semble être construit pour moi et avec ce que j'ai choisi de construire. Elle a mis en valeur la tension riche et positive qui existe tout au long de la vie entre une identité que je choisis de bâtir avec les autres et celles qui se bâtissent autour de moi et dont je suis témoin : c'est l'intersubjectivité.

Le paradigme pédagogique mis en valeur durant cette recherche est l'aspect subjectif du raisonnement. Et elle a réussi, je pense, à faire évoluer le concept de "neutralité" et plus encore celui "d'objectivité", souvent connectés avec l'enseignement de l'histoire. Nous avons vu combien l'établissement de définitions et d'interrogations sont influencées par les corpus de documents à disposition et comment elles peuvent être



porteuses de stéréotypes. Les élèves ont besoin de réfléchir à leurs émotions pour s'en servir d'une manière construite dans des récits historiques, comme des stratégies permettant de relancer l'intérêt des lecteurs, comme dans, d'ailleurs, toutes les narrations. C'est justement cet équilibre entre l'utilisation de ce que j'apprends, de ce que j'en déduis, de ce que j'ai déjà compris par ailleurs, d'un côté et de ce que je ressens à travers ces informations variées, de l'autre, qui stimulent à la fois mes questionnements futurs mais aussi le style de mes récits historiques. C'est cette tension (encore) positive entre raisonnement et subjectivité qui crée de la profondeur à la recherche historique. De notre point de vue, les QSV manifestent l'immédiateté de l'histoire.

Quelles limites à notre travail ? Cette recherche a montré comment susciter l'intérêt des élèves pour une discipline qui est considérée comme ennuyante et fastidieuse. Toutefois, la lourdeur des programmes, celle des emplois du temps et les types de productions à évaluer limitent les séquences comme celles valorisées dans ce mémoire. De plus, le cadre de travail avec des classes au nombre limité, avec des ordinateurs personnels, avec une ouverture internationale et plurilingue n'est pas le cadre ordinaire des classes en France, en général. Il faut aussi penser la laïcité dans le cadre français qui n'est pas le même qu'aux États-Unis : le multiculturel et la promotion de la diversité veillent au respect de chaque communauté notamment dans la promotion de ses signes religieux. L'exposition de la différence doit justement s'exercer dans l'espace public communautarisé.

Néanmoins, c'est de cette différenciation entre les situations franco-françaises et établissements français de l'étranger que doit émerger une évolution. Des chercheurs comme Abdennour Bidar nous incite à trouver des compromis pour porter sereinement la laïcité : son esprit. Selon Bidar<sup>120</sup>, c'est la tension ou l'équilibre entre l'éthique de la responsabilité et celle de la conviction qui doit s'opérer lorsque la question de la laïcité dans une école à l'étranger est au cœur des enjeux. Il faut respecter en effet les sociétés qui n'ont pas d'esprit laïc. Peut-être que justement, travailler les QSV à l'école, c'est travailler l'esprit de l'histoire, l'équité humaniste qu'elle dégage, ses médiations vers l'humanité et les liens entre la liberté, l'égalité et la fraternité qu'elle souffle jusqu'à aujourd'hui, à jamais.

---

<sup>120</sup> Voir sa conférence lors du colloque de l'AEFE sur la laïcité, en juillet 2021.  
<https://www.aefe.fr/vie-du-reseau/toute-lactualite/colloque-de-laefe-faire-vivre-lesprit-de-laicite-une-force-pour-le-reseau-denseignement-francais>

# BIBLIOGRAPHIE

## ⇒ Ouvrages scientifiques et de référence

ABDALLAH-PRETCEILLE, Martine. (2017). *L'éducation interculturelle*. Paris, France : Presses Universitaires de France, «Que sais-je ?».

ARON, Raymond. (1983). *Mémoires. 50 ans de réflexion politique*. Paris, France : Éditions Julliard.

ARON, Raymond. (1989). *Leçons sur l'histoire. Cours du Collège de France*. Paris, France : Éditions de Fallois.

ARON, Raymond. (2017). *Dimensions de la conscience historique*. Paris, France : Éditions Les Belles Lettres.

BANTIGNY, Ludivine. (2019). *L'œuvre du temps. Histoire, mémoire, engagement*. Paris, France : Éditions de la Sorbonne.

CARIOU, Didier. (2012). *Écrire l'histoire scolaire. Quand les élèves écrivent en classe pour apprendre l'histoire*. Rennes, France : Presses Universitaires de Rennes.

CARIOU, Didier. (2022). *Le document et l'indice. Apprendre l'histoire de l'école au lycée*. Rennes, France : Presses Universitaires de Rennes.

CHARLAND, Jean-Pierre. (2003). *Les élèves, l'histoire et la citoyenneté. Enquête auprès d'élèves des régions de Montréal et Toronto*. Québec, Canada : Presses de l'Université Laval.

CONSEIL DE L'EUROPE, STRADLING, Robert. (2003). *La multiperspectivité dans l'enseignement de l'histoire : manuel pour les enseignants*. Strasbourg, France : Éditions du Conseil de l'Europe.

CONSEIL DE L'EUROPE, STRADLING, Robert. (2001). *Enseigner l'histoire de l'Europe du 20ème siècle*. Strasbourg, France : Éditions du Conseil de l'Europe.

CONSEIL DE L'EUROPE, Collectif. (2016). *Histoires partagées. Pour une Europe sans clivages*. Strasbourg, France : Éditions du Conseil de l'Europe.

CONSEIL DE L'EUROPE, Collectif. (2016). *Developing a culture of co-operation when teaching and learning history*. Strasbourg, France : Éditions du Conseil de l'Europe.

CONSEIL DE L'EUROPE, Collectif. (2018). *Pour un enseignement de l'histoire de qualité au XXIème siècle*. Strasbourg, France : Éditions du Conseil de l'Europe.

CONSEIL DE L'EUROPE, collectif. (2016). *Compétences pour une culture de la démocratie. Vivre ensemble sur un pied d'égalité dans des sociétés démocratiques et culturellement diverses*. Strasbourg, France : Éditions du Conseil de l'Europe.

DE COCK, Laurence (dir.). (2017). *La fabrique scolaire de l'histoire*. Marseille, France : Éditions Agone.

DE COCK, Laurence. (2018). *Sur l'enseignement de l'histoire : Débats, programmes et pratiques de la fin du XIX<sup>ème</sup> siècle à aujourd'hui*. Paris, France : Éditions Libertalia.

DE COCK, Laurence. (2019). *École*. Paris, France : Éditions Anamosa.

DE COCK, Laurence. (2021). *Dans la classe de l'homme blanc : l'enseignement du fait colonial en France des années 1980 à nos jours*. Lyon, France : Éditions des Presses Universitaires de Lyon.

DE COCK, Laurence et PEREIRA, Irène (dir.). (2019). *Les pédagogies critiques*. Marseille, France : Éditions Agone.

DE COCK, Laurence, LARRÈRE, Mathilde, MAZEAU, Guillaume. (2019). *L'histoire comme émancipation*. Marseille, France : Éditions Agone.

DERRIDA, Jacques. (1967). *L'écriture et la différence*. Chapitre 10, *La structure, le signe et le jeu dans le discours des sciences humaines*. Paris, France : Éditions du Seuil.

DORIGNY, Marcel, GAINOT, Bernard. (2017). *Atlas des esclavages : de l'Antiquité à nos jours*. Paris, France : Éditions Autrement.

DORIGNY, Marcel. (2018). *Les abolitionnistes de l'esclavage : (1793- 1888)*. Paris, France : Éditions des Presses Universitaires de France, collection «Que sais-je ?»

DOUSSOT, Sylvain. (2011). *Didactique de l'histoire. Outils et pratiques de l'enquête historique en classe*. Rennes, France : Éditions des Presses Universitaires de Rennes, collection Paideia.

DUBY, Georges. (rééd. 2014). *Guillaume le Maréchal ou le meilleur chevalier du monde*. Paris, France : Éditions Fayard.

ÉTHIER, Marc-André, LEFRANÇOIS David, et AUDIGIER François. (2018). *Pensée critique, enseignement de l'histoire et de la citoyenneté*. Bruxelles, Belgique : Éditions De Boeck Supérieur.

FALAIZE, Benoit. (2016). *L'histoire à l'école élémentaire depuis 1945*. Rennes, France : Éditions des Presses Universitaires de Rennes.

FREIRE, Paulo. (2013). *Pédagogie de l'autonomie*. Toulouse, France : Éditions Érès.

- GADAMER, Hans-Georg. (1996). *Le problème de la conscience historique*. Paris, France : Éditions du Seuil.
- GRENOUILLEAU, Olivier. (2018). *La traite des Noirs*. Paris, France : Éditions des Presses Universitaires de France, collection «Que sais-je ?».
- LEGARDEZ, Alain, SIMMONNEAUX, Laurence. (2006). *L'école à l'épreuve de l'actualité. Enseigner les questions vives*. Montrouge, France : Éditions ESF.
- LÉTOURNEAU, Jocelyn. (2006). *Remembering our past: An examination of the historical memory of young Québécois*. In Sandwell, R. W. (Ed.), *To the past: History education, public memory, and citizenship in Canada* (pp. 70-87). Toronto: University of Toronto Press.
- LEYENS, Jacques-Philippe, SCAILLET, Nathalie. (2012). *Sommes-nous tous des psychologues ?*. Bruxelles, Belgique : Éditions Mardaga.
- LEVINAS, Emmanuel. (réed. 2002). *En découvrant l'existence avec Husserl et Heidegger*. Paris, France : Éditions Vrin.
- MICHEL, Johann. (2015). *Devenir descendants d'esclaves. Enquête sur les régimes mémoriels*. Rennes, France : Éditions Les Presses Universitaires de Rennes.
- MICHEL, Johann. (2018). *Le devoir de mémoire*. Paris, France : Éditions des Presses Universitaires de France, collection «Que sais-je ?».
- MONIOT, Henri. (1993). *La didactique de l'histoire*. Paris, France : Éditions Nathan.
- MONIOT, Henri. (2001). « *La question de la référence en didactique de l'histoire*. » In A. Terrisse (dir.), *Didactique des disciplines. Les références au savoir*. Bruxelles, Belgique : Éditions de Boeck.
- RICOEUR, Paul. (1983). *Temps et Récit. Tome 1. L'intrigue et le récit historique*. Paris, France : Éditions du Seuil.
- SAINTOURENS, Thomas. (2019). *Les Poilus de Harlem : L'épopée des Hellfighters dans la Grande Guerre*. Paris, France : Éditions Tallandier, Collection Texto.
- SEIXAS, Peter. (2006). *Historical consciousness: The progress of knowledge in a postprogressive age*. In J. Straub (Ed.), *Narration, identity, and historical consciousness*. Oxford, Royaume-Unis : Éditions Berghahn Books.
- SIMON, Roger I. (2004). *The pedagogical insistence of public memory*. In P. Seixas (Ed.), *Theorizing historical consciousness* (pp. 183-201). Toronto, Canada : University of Toronto Press.
- VEYNE, Paul. (1971). *Comment on écrit l'histoire*. Paris, France : Éditions du Seuil.

### ⇒ Articles de revue

ADJEMIAN, Boris. (2012). Le débat inachevé des historiens français sur les «lois mémorielles et la pénalisation du négationnisme : retour sur une décennie de controverse », *Revue arménienne des questions contemporaines*, 15, p. 9-34.

CAMPION, Pierre. (1991). Comment Georges Duby écrit l'histoire. *Littérature*, n°84. *Littérature et politique*. p. 109-126.

DOSSE, François. (1996). Paul Ricoeur et l'écriture de l'histoire ou comment Paul Ricoeur révolutionne l'histoire. *Cahiers de recherche sociologique*, 26, p. 138-169.

LEE, Peter, SHEMILT, Denis. (2003). A scaffold, not a cage: progression and progression models in history. *Teaching History*, 113, p. 13-23.

POPA, Nathalie. (2017). La conscience historique en didactique de l'histoire au Canada. *Canadian Journal of Education/Revue Canadienne de l'éducation*, 40(1), p. 1-25.

VERBUNT, Gilles. (1993). Je me tisse. *PERSÉE : Université de Lyon, CNRS & ENS de Lyon, Hommes & migrations*, 1993, Vol.1161 (1), p.10-11.

WANSINK, Bjorn, AKKERMAN, Sanne, ZUIKER, Itzèl, WUBBELS, Theo. (2018). Where Does Teaching Multiperspectivity in History Education Begin and End? An Analysis of the Uses of Temporality. *Theory & Research in Social Education*, Volume 46, Issue 4, p. 495-527.

ZANAZANIAN, Paul. (2015). Historical consciousness and metaphor: Charting new directions for grasping human historical sense-making patterns for knowing and acting in time. *Historical Encounters: A journal of historical consciousness, historical cultures, and history education*, 2 (1), 17-33.

### ⇒ Séminaires et colloques

BLACK, Luisa. (2008). *Manual for history teachers in Bosnia and Herzegovina*. Séminaire tenu à Sarajevo en 2002. Éditions du Conseil de l'Europe.

CARIOU, Didier. (2019). *Écrire un récit historique en classe de sixième*, p. 101-119 in VÉZIER, Anne, DOUSSOT Sylvain (dir.), *Les pratiques de récit pour penser les didactiques. Dialogue entre histoire et autres disciplines (français, mathématiques, sciences)*. Rennes, France : Éditions Presses Universitaires de Rennes.

THÉNARD-DUVIVIER, Franck (2008). *L'enseignement des questions socialement vives en histoire et géographie: Actes du colloque organisé par le SNES et le CVUH (Paris, 14-15 mars 2008)*. Paris, France : Éditions Adapt.

## **ANNEXES**

## ANNEXE 1 : ENQUÊTE DE DÉPART

Sur une graduation de 0 à 10, combien penses-tu connaître l'histoire de l'esclavage ?

0    1    2    3    4    5    6    7    8    9    10

Sur une graduation de 0 à 10, combien donnes-tu à l'importance de cette histoire de l'esclavage et des esclaves ?

0    1    2    3    4    5    6    7    8    9    10

Pourquoi ces notes ? Que penses-tu savoir ?

Peux-tu donner une ou des définitions, des synonymes et des contraires aux mots «esclavage» et «esclave» ?

2

Sur une graduation de 0 à 10, combien penses-tu connaître l'histoire de l'esclavage ?

0	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
---	---	---	---	---	---	---	---	---	---	----

Sur une graduation de 0 à 10, combien donnes-tu à l'importance de cette histoire de l'esclavage et des esclaves ?

0	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
---	---	---	---	---	---	---	---	---	---	----

Pourquoi ces notes ? Que penses-tu savoir ?

Je pense que l'esclavage est important parce que ça fait partie de l'histoire du monde et à savoir que c'est ce qui ne faut pas reproduire. Je pense savoir que certains exportent des humains des pauvres pour en faire des esclaves. Que l'impressionnement peut changer le traitement et la culture de ceux le traitement.

Peux-tu donner une ou des définitions, des synonymes et des contraires aux mots «esclavage» et «esclave» ?

emprisonnement : enfermer quelqu'un contre son gré  
esclavage : contraire : liberté  
esclave : contraire : libre  
soumettre : forcer quelqu'un à faire quelque chose qu'on ne veut pas faire



Sur une graduation de 0 à 10, combien penses-tu connaître l'histoire de l'esclavage ?

0	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
---	---	---	---	---	---	---	---	---	---	----

Sur une graduation de 0 à 10, combien donnes-tu à l'importance de cette histoire de l'esclavage et des esclaves ?

0	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
---	---	---	---	---	---	---	---	---	---	----

Pourquoi ces notes ? Que penses-tu savoir ?

impacts

Je ne pense pas que je connais bien toute cette histoire de l'esclavage. Je pense que l'histoire de l'esclavage est importante car si elle n'exister pas peut-être que des nations ne seroient pas pareils. Je pense connaître que les esclaves n'étaient pas juste les noirs mais aussi les hispaniques...  
 Peux-tu donner une ou des définitions, des synonymes et des contraires aux mots «esclavage» et «esclave» ?

avait une guerre civil aux Etats-Unis.

opposition à la démocratie

esclavage n.m = l'esclavage est le fait qu'il y a des esclaves. Le fait que des gens emprisonnent d'autres.  
 esclave n.m = une personne fait esclave, emprisonner. Cette personne travaille pour un maître ou une maîtresse.  
 antonymes = liberté, égalité  
 synonymes = emprisonnement, inégalité  
 antonymes = homme libre  
 synonymes = prisonnier

Sur une graduation de 0 à 10, combien penses-tu connaître l'histoire de l'esclavage ?

0	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
---	---	---	---	---	---	---	---	---	---	----

Sur une graduation de 0 à 10, combien donnes-tu à l'importance de cette histoire de l'esclavage et des esclaves ?

0	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
---	---	---	---	---	---	---	---	---	---	----


Pourquoi ces notes ? Que penses-tu savoir ?

Je pense que personne ne sait beaucoup sur l'esclavage, même si c'est un thème étudié par de nombreuses personnes. Mais, je sais qu'à un moment dans l'histoire, les gens se sont dit que, pourquoi faire un travail dur, quand on pourrait faire travailler quelqu'un d'autre. C'est alors, que dans beaucoup de pays, les blancs ont discriminés les noirs. Je pense aussi que c'est important de parler de ce fait car c'est très injuste.

Peux-tu donner une ou des définitions, des synonymes et des contraires aux mots «esclavage» et «esclave» ?

esclavage: la notion d'être le propriétaire de quelqu'un d'autre. contraire: liberté

esclave: un être travaillant pour un autre, de façon forcée. contraire: personne libre.



## ANNEXE 2 : CORPUS 4 DÉFINITIONS

### Document 1

*“L'utilité des animaux privés et celle des esclaves sont à peu près les mêmes; les uns comme les autres nous aident par le secours de leur force corporelle à satisfaire les besoins de l'existence (...). Ainsi la guerre est-elle en quelque sorte un moyen naturel, puisqu'elle comprend [permet] cette chasse que l'on doit donner aux bêtes fauves et aux esclaves qui, nés pour obéir, refusent de se soumettre (...). L'esclavage est donc un mode d'acquisition [de propriété] naturel, faisant partie de l'économie domestique.[des dépenses de la famille]. Celle-ci doit le trouver tout fait ou le créer, sous peine de ne point amasser ces moyens de subsistance indispensables à l'association de l'État et à celle de la famille” (Aristote, Politique, I, 4, 7).*

**Aristote est un philosophe grec de l'Antiquité, ayant vécu de 384 à 322 av. J.-C.**

### Document 2

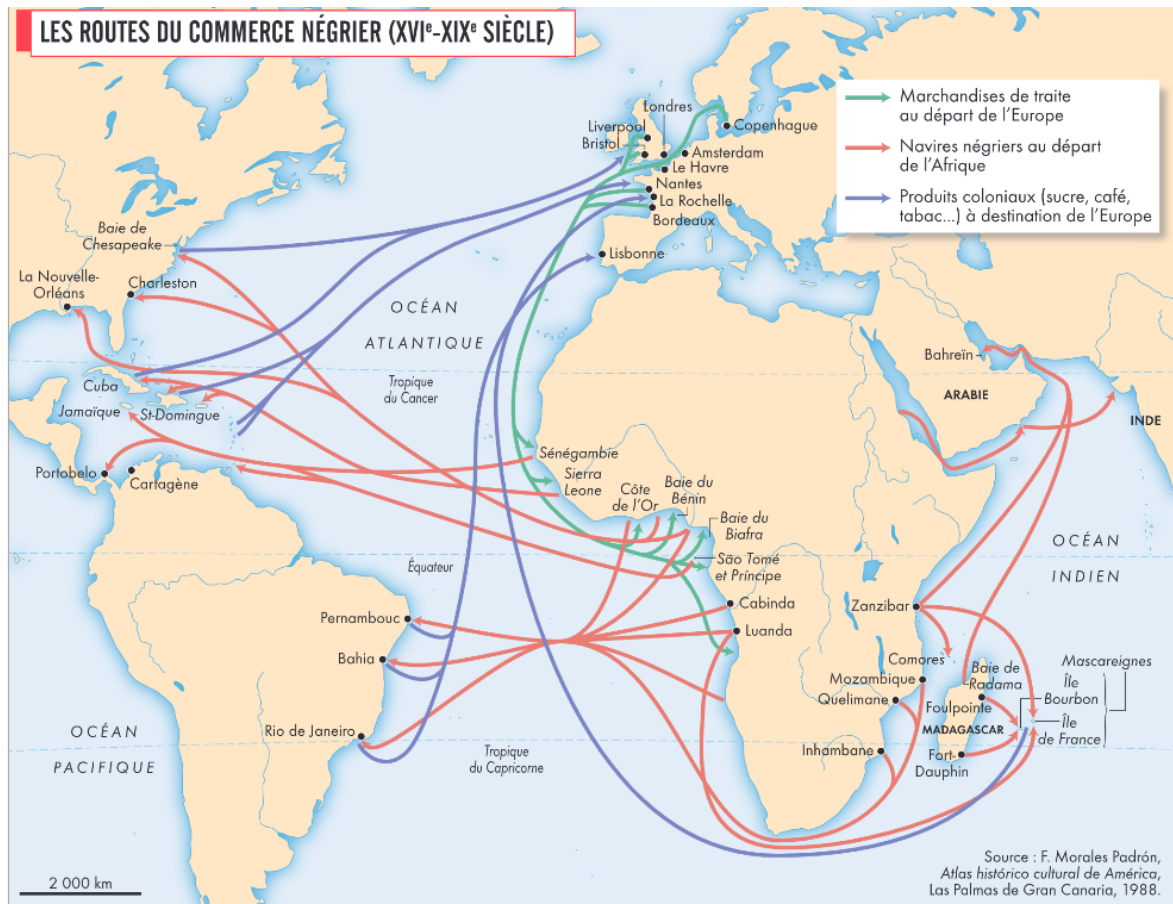
*“En ce qui concerne l'allégation [l'idée] que l'esclavage est contraire au christianisme (...) nous contestons de la façon la plus absolue qu'il se trouve quoi que ce soit dans l'Ancien Testament ou dans le Nouveau Testament [dans la Bible] qui viendrait montrer que l'esclavage doit être aboli ou que le maître commet un délit [une faute ou un crime] en possédant des esclaves. Les enfants d'Israël eux-mêmes possédaient des esclaves et ils n'étaient pas condamnés pour cela (...)” (Thomas Roderick, Abolition of Negro Slavery, 1832).*

**Roderick est un Américain ayant vécu au 19ème siècle et notamment président de l'Université William and Mary en Virginie de 1836 à 1846.**

### Document 3

**SLAVE LIFE IN GEORGIA: A NARRATIVE OF THE LIFE, SUFFERINGS, AND ESCAPE OF JOHN BROWN, A Fugitive Slave, NOW IN ENGLAND, 1855.**

*My name is John Brown. How I came to take it, I will explain in due time. When in Slavery, I was called Fed. Why I was so named, I cannot tell. I never knew myself by any other name, nor always by that; for it is common for slaves to answer to any name, as it may suit the humour of the master. I do not know how old I am, but think I may be any age between thirty-five and forty. I fancy I must be about thirty-seven or eight; as nearly as I can guess. I was raised on Betty Moore's estate, in Southampton County, Virginia, about three miles from Jerusalem Court house and the little Nottoway river. My mother belonged to Betty Moore. Her name was Nancy; but she was called Nanny. My father's name was Joe. He was owned by a planter named Benford, who lived at Northampton, in the same State. I believe my father and his family were bred on Benford's plantation. His father had been stolen from Africa. He was of the Eboe tribe. I remember seeing him once, when he came to visit my mother. He was very black. I never saw him but that one time, and though I was quite small, I have a distinct recollection of him. (...)*



2. Ce que je comprends: Roderick et Aristote sont pour l'esclavage. Ils ont tous les deux des raisons. John Brown montre qu'il est un être humain et qu'il a un nom. Le bateau est un moyen de transport principal. Les centres commerciaux sont situés sur les côtes d'Amérique, d'Europe, d'Afrique et du Moyen-Orient. L'esclavage est international.

3. Comment est-ce que Aristote est pour l'esclavage alors que pourtant il est philosophe et les philosophes souent réfléchir?

Doc. 1

1. Ce que je vois et apprends.

J'apprends que les esclaves sont partie de la propriété et sont traités comme des bêtes. L'utilité des animaux et celle des esclaves sont un peu près les mêmes. Après les guerres les vainqueurs prennent les soldats des perdants.

2. Ce que je deduis et comprends.

Je comprends que les esclaves se traitent d'une façon illégale. Les propriétaires profitent de leurs défaites pour prendre des esclaves. Je comprends qu'Aristote dit que l'esclavage est normal.

3. Ce que je me demande.

Est-ce que Aristote était contre ou pour l'esclavage? Est-ce que Aristote était témoin d'un de ces traitements inhumains.

## Doc. 2

### ① Le que je vois et j'apprends

Le texte écrit par Thomas Roderick en 1832, nous apprendons qu'à cette époque les gens ne pensaient pas que le christianisme était le contraire de l'esclavage. Ils pensaient cela car ils croyaient qu'ils n'y avait rien dans la Bible qui disait cela. J'apprends que Roderick est pour l'esclavage et il essaie de prouver que l'esclavage n'est pas négative en utilisant la Bible.

### ② Le que je déduis et comprends

① Je vois que cet un esclave qui a échappé son maître. J'apprends qu'il trouvait sa mode de vie injuste.

② Je déduis qu'il ne connaît ni son âge, ni son prénom, donc je comprend que cet un esclave qui n'est pas traité comme une personne humaine.

③ Est-ce qu'il y aura des lois pour améliorer la mode de vie des esclaves? Les esclaves sont-ils nés que pour devenir esclaves, sont-ils obligés?

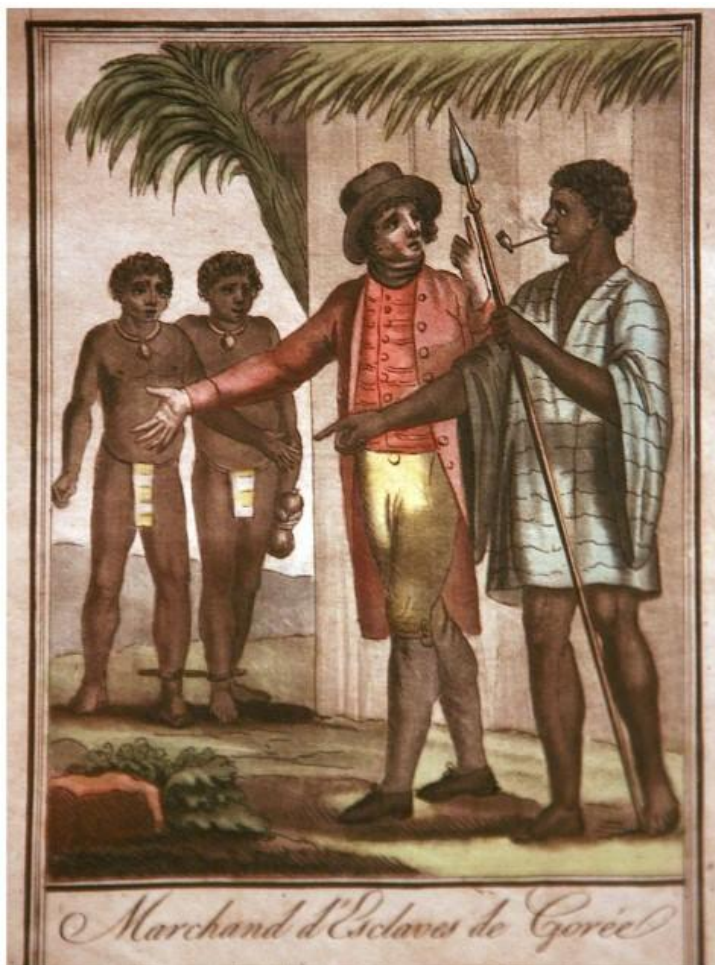
## document 4

① Je vois des flèches de trois couleurs différentes. La plupart des flèches bleues pointent vers l'Europe. Les flèches vertes sont peu nombreuses. Les flèches montrent la circulation des bateaux. Toutes les flèches rouges partent de l'Afrique.

② Je comprends que tous les esclaves viennent d'Afrique. Le continent est très pauvre et c'est donc les autres continents (l'Europe et l'Amérique) qui achètent les esclaves venant d'Afrique. Aussi, on comprend que les produits coloniaux viennent d'Amérique du sud et centrale car ils sont près de l'Équateur.

## ANNEXE 3 :

### UNE GRAVURE POUR LA SITUATION-PROBLÈME



Marchand d'esclaves de Gorée  
J. Grasset de Saint-Sauveur, 1784

### LISTING DES PROBLÉMATIQUES DES ÉLÈVES EN RAPPORT AVEC LA GRAVURE...

Comment comment est-ce qu'un noir vend des esclaves alors qu'ils sont noirs aussi ?  
Comment est-ce qu'un noir vend des esclaves alors qu'ils sont noirs aussi ?  
Comment est-ce qu'un noir font des esclaves alors qu'ils sont de la même peau que lui ?  
Comment est-ce qu'un noir vend des esclaves alors qu'il est de couleur ?  
Comment est-ce qu'un noir vend des esclaves alors qu'il est de la même couleur ?  
Pourquoi un homme noir voudrais vendre des hommes de son pays alors que lui-même pourrait être un esclave ?  
Comment est-ce que deux personnes de exactement le même pays ont eu une vie extrêmement différente ?  
Pourquoi est-ce qu'un homme noir qui n'est pas esclave veut vendre des esclaves ?  
Quelle est la différence qui fait penser au vendeur qu'il est supérieur aux esclaves ?  
Comment est-ce qu'un homme noir a des esclaves noirs alors qu'ils sont de la même race ?  
Comment est-ce que le marchand vend des esclaves noirs alors que lui-même est noir ?  
Comment est-ce qu'un noir vend des esclaves noirs alors qu'il est noir ?



Comment est-ce possible que ce marchand vende des esclaves alors que lui et les esclaves ont la même couleur de peau ?

Comment est-ce que le marchand d'esclaves est noir alors qu'il vend des esclaves de la même couleur de peau que lui ?

Combien coûteraient les esclaves et qu'est-ce qu'ils peuvent en faire ?

Comment est-ce que ce marchand noir a pu s'échapper de l'esclavage alors qu'il y a deux autres noirs qui sont en train d'être vendus ?

Comment est-ce que le marchand d'esclaves est en liberté alors qu'il est noir ?

Comment est-ce que le vendeur qui vend les esclaves n'est pas un esclave lui-même alors qu'à l'époque c'était les noirs qui étaient les esclaves ?

Comment est-ce que le marchand a réussi à être marchand alors que les autres esclaves sont pareils que lui ils ont la même couleur de peau ?

Comment est-ce que les esclaves sont enchaînés ensemble alors que le marchand a une arme ?

Comment est-ce que le vendeur d'esclaves est noir alors qu'à cette époque les vendeurs sont blancs et les esclaves sont noirs ?

Comment est-ce que le marchand vend des esclaves alors qu'ils sont de la même couleur de peau ?

Pourquoi les deux personnes sont arrêtées quand elles ont vu le marchand d'esclaves ? Comment est-ce que le vendeur est noir alors qu'à cette époque presque tous les noirs étaient esclaves, comment a-t-il pu échapper à l'esclavage ?

Comment est-ce que le marchand vend des esclaves et que ça ne lui fait rien alors qu'il est de la même couleur de peau ?

Comment est-ce que le vendeur est noir et n'est pas esclave alors que l'acheteur est blanc ? Comment est-ce que le marchand est noir et n'est pas un esclave noir alors que les deux, au dernier plan son noir et ce sont des esclaves ?

Comment est-ce que le marchand est noir alors que la plupart des esclaves, à cette époque sont noirs ?

Comment est-ce que le marchand de couleur peut vendre des esclaves alors qu'il est de la même race ?

Comment est-ce que le marchand de couleur peut vendre des esclaves alors qu'il est de la même race ?

Comment est-ce que le marchand de couleur peut vendre des esclaves alors qu'il est de la même race ?

Comment est-ce que l'acheteur blanc a l'air inquiet alors qu'il est en train d'acheter ce qui va faire sa fortune ?

Comment est-ce qu'un homme noir, ce marchand vend ses esclaves alors qu'il est noir lui-même ?

Comment est-ce qu'un homme noir, ce marchand vend ses esclaves alors qu'il est à noir lui-même ?

Comment est-ce qu'un homme noir vend ses esclaves qui sont de la même race et du même pays ?

Comment est-ce qu'un homme noir peut vendre des esclaves alors qu'il est de la même race ?

Comment est-ce possible que dans ce temps-là l'homme noir a plus de pouvoir que l'homme blanc, alors que dans ces jours les personnes de couleur étaient pensées plus bas que les blancs ?

Comment est-ce que c'est possible que le marchand capture les esclaves alors qu'ils peuvent s'enfuir ?

Comment est-ce que c'est possible que le marchand est noir alors que c'est généralement quelqu'un de blanc qui tient le pouvoir dans ce siècle ?

Comment est-ce que au Sénégal les esclaves sont vraiment chers alors que dans l'Europe c'est beaucoup moins cher ?

Comment est-ce que l'homme noir peut-il vouloir vendre des compatriotes à lui ?

Comment est-ce que l'homme noir peut-il vouloir vendre des gens du même pays que lui ? Comment est-ce que le marchand est noir alors que normalement dans beaucoup de livres et de photos le marchand est blanc ?

Comment est-ce que le marchand noir vend des esclaves alors qu'ils viennent du même continent ?

## ANNEXE 4 : DEUX ENTRETIENS

### ENTRETIEN 1

E1 : Bonjour ! Comment allez-vous ?

A1 : Bien, merci.

E2 : Je vais vous demander de vous présenter les uns après les autres.

A2 : Je m'appelle Noé, j'ai dix ans et je suis dans la classe de CM2C de Rochambeau.

A3 : Je m'appelle Stéphanie, j'ai dix ans et je suis dans la classe de CM2C.

A4 : Je m'appelle Élisabeth, j'ai onze ans et je suis dans la classe de Madame Comminos en CM2C.

E3 : Je vais vous demander maintenant la même question. Dans toute la séquence que l'on a fait sur l'histoire de l'esclavage et des esclaves, quel a été le moment que vous avez préféré et pourquoi ? Qui veut commencer ? Noé ? Vas-y Noé.

A5 : Moi, j'ai aimé quand on a fait le sketchnote parce que on pouvait faire des dessins et on n'avait pas besoin de faire les choses dans l'ordre.

E4 : Tu te rappelles de la consigne ?

A6 : Il fallait faire un sketch note par rapport à heu à quoi sert... heu...

E5 : Tu te rappelles Noé du titre du sketchnote ?

A7 : C'était à quoi sert l'esclavage aujourd'hui. *[Il y a ici un lapsus : il faut remplacer le mot esclavage par histoire...]*

E6 : Donc, tu te rappelles un petit peu, heu, pour toi, heu, peut-être d'une réponse intéressante ?

A8 : Ben, je pense qu'on peut apprendre des erreurs dans le passé pour ne plus les reproduire dans le futur ou dans le présent.

E7 : D'accord ! Et toi Stéphanie ? Quel a été ton moment préféré dans cette séquence sur l'histoire de l'esclavage ?

A9 : Je pense que c'était l'évaluation 2 et la question C parce que je pouvais dire un peu sur moi. Répondre à des questions.

E8 : Oui. La question dont tu parles c'était : est-ce que, heu, tu as l'impression que l'histoire de l'esclavage a eu un impact ou l'esclavage a eu un impact sur la société américaine dans laquelle tu vis ? C'était ça la question. Et, heu, Stéphanie, tu peux relire ce que tu avais marqué ?

A10 : L'histoire de l'esclavage a un grand impact sur ma vie car mes antêtres, mes ancêtres étaient peut-être des esclaves. Par exemple, ma mère m'a dit que mon arrière-arrière grand-père était un esclave et ma arrière-arrière grand-mère. Donc je veux savoir plus sur mes ancêtres.

E9 : Donc tu, on reviendra sur cette question après d'accord ? Tu peux me dire ce que tu as pensé aussi, quelle a été la partie la plus intéressante pour toi de cette séquence sur l'esclavage heu, Élisabeth ?

A11 : Heu, j'ai bien aimé le début quand on a, quand j'ai entendu comme les personnes qui discutaient sur ce qu'ils pensaient sur ce que c'était, heu, l'esclavage.

E10 : Tu veux dire la première séance sur les définitions ?

A12 : Oui.

E11 : Et pour toi, c'était quoi la définition de l'esclavage ?

A13 : Hum, c'est quand quelqu'un qui pense qu'il est supérieur à quelqu'un d'autre veut, un peu comme, emprisonner quelqu'un d'autre pour qu'il soit son esclave.

E12 : Hum, hum. Noé, on va commencer avec toi. Hier, lorsqu'on a, heu, travaillé, lorsque tu as travaillé sur ta copie par rapport aux impacts qu'il peut y avoir avec aujourd'hui, tu as voulu parler de, tu as voulu parler de certaines choses autour des facilités pour l'éducation. Qu'est-ce que tu as voulu dire ?

A14 : Ben, y a des fois y a des gens qui sont noirs ou qui ont des ancêtres qui étaient esclaves et ils ont comme des privilèges parce qu'on veut rattraper le mal qu'on a fait à leurs ancêtres ou bien à leurs familles. Parce qu'ils savent qu'ils ont été maltraités avant. Leur famille a été maltraitée et donc ils ont le droit de, en fait on veut se rattraper en...

E13 : Qui c'est on ?

A15 : Ben, les gens, les gens qui peuvent donner des droits à des gens...

E14 : Qui par exemple ?

A16 : Les directeurs d'université...

E15 : Hum, hum...

A17 : Et bien, ils donnent des privilèges à des gens qui sont noirs parce que...

E16 : C'est injuste non par rapport à ceux qui seraient pas peut-être comme eux, alors si, non ?

A18 : Un peu mais en même temps ils savent que eux ils ont été maltraités et donc ils veulent rattr... y a des gens qui veulent rattraper le mal qu'on fait à des per... aux Noirs, aux Africains.

E17 : Donc, en fin de compte, t'es en train de dire si je comprends bien que la société d'aujourd'hui dans laquelle tu vis, tu as l'impression qu'elle cherche à faire quoi par rapport aux erreurs du passé ?

A19 : Se rattraper.

E18 : Se rattraper, non, essaie d'expliquer ce que ça veut dire...

A20 : Ça veut dire que si, s'il y avait des gens qui ont fait du mal à quelqu'un...

E19 : Dans le passé tu veux dire ?

A21 : Oui, dans le passé, ben ils doivent faire plus de bien ou bien comme parce que...

E20 : Quand ?

A22 : Maintenant.

E21 : Maintenant, d'accord !

A23 : C'est comme une balance, si elle penche d'un côté ben ça va revenir à égalité.

E22 : La balance du passé qui penche pour être équilibrée avec quelle balance ?

A24 : La balance du présent.

E23 : D'accord ! Alors je comprends ce que tu veux dire. Et toi, alors Élisabeth, alors heu, hier, tu, tu avais écrit dans ta copie que, heu, toute cette histoire que tu as apprise ça te permettrait d'être plus ensemble aujourd'hui. Et tu avais donné des exemples. Tu as des exemples de musiques ou de religions ou de cuisines qui pourraient montrer qu'on est un petit peu plus ensemble ?

A25 : Hum, hum je pense que c'était...

E24 : Stéphanie je reviens vers toi, parce qu'Élisabeth réfléchit. Stéphanie qu'est-ce que tu pourrais nous dire sur cette discussion que tu avais eu avec ta maman ? Quelles ont été tes émotions ? De quoi vous avez parlé exactement ?

A26 : Heu, c'était il y a deux semaines. Après qu'on a fait la leçon, et je heu, j'ai demandé à ma mère si mes ancêtres étaient des esclaves. Et puis, elle a commencé à m'expliquer heu que mes ancêtres, ils étaient des esclaves. Et j'étais un peu triste parce que je n'aimais pas que ma famille ils étaient emprisonnés et ils pouvaient pas avoir des libertés.

E25 : Bien sûr. Et quand tu penses à maintenant, qu'est-ce que tu te dis ? Quand tu penses à aujourd'hui, à notre époque je veux dire ?

A27 : Que je suis très contente que moi je suis libre et que je ne suis pas une esclave.

E26 : À ton avis, qu'est ce qui a permis de libérer ou d'arrêter ou d'abolir l'esclavage ?

A28 : Hum, peut-être que heu plusieurs personnes importantes ont décidé d'arrêter l'esclavage...

E27 : Et est-ce que les esclaves, à ton avis, ont joué un rôle, ont été heu très importants dans cette libération ?

A29 : Oui. Parce que oui parce que c'est eux qui ont été libérés.

E28 : Oui mais les esclaves, est-ce qu'ils ont vraiment parti, heu pris, est ce qu'ils ont pris une réelle activité dans cette libération ?

A30 : Heu oui parce qu'ils se sont révoltés.

E29 : Est-ce que tu es fière de ça ?

A31 : Heu, oui. Parce qu'ils n'ont, c'est comme si ils ont, ils ne voulaient plus être des esclaves donc ils ont décidé de se révolter pour leurs droits.

E30 : Et tu trouves ça bien toi ?

A32 : Hum, un peu. Oui ?

E31 : Un peu ? Beaucoup ?

A33 : Heu, oui je pense que c'est bien qu'ils ont fait ça.

E32 : Très bien ! Je vous remercie pour vos explications. Ah pardon heu je t'ai oublié Elizabeth. Tu voulais nous raconter une dernière chose.

A34 : La dame qui m'a fait mes tresses, elle, elle pratique des religions pendant qu'elle fait mes cheveux. Des fois, elle prend des petits pauses et puis elle fait, elle chante et puis elle fait des, comme des heu... Je peux le dire en anglais ?

E33 : Oui !

A35 : Des prayers.

E34 : Des prières. Très bien.

A36 : Des prières pendant que, après que j'ai fait mes cheveux. Et je la regarde et c'est très intéressant.

E35 : C'est bien que les gens, ils aient plein de religions différentes aux États-Unis, heu, Elizabeth ?

A37 : Oui, je pense que c'est juste. Et je ne suis pas d'accord avec les gens qui se fâchent avec les gens qui pratiquent leur religion.

E36 : D'accord ! Très bien ! Merci beaucoup !

## ENTRETIEN 2

E1 : Bonjour chers élèves... Ici, je vais vous demander d'abord de vous présenter, donner votre prénom, votre âge peut-être et votre classe.

A1 : Alors moi je m'appelle Tiago, j'ai onze ans. Je suis dans la classe de CM2C au lycée Rochambeau.

A2 : Moi je suis Chloé Boitel, j'ai dix ans et je suis dans le lycée Rochambeau en CM2C.

E2 : Bien et toi ?

A3 : J'ai onze ans je m'appelle Joachim Auger et je suis en CM2C dans le lycée international Rochambeau.

E3 : Donc vous êtes dans la même classe.

A 4 : Oui.

E4 : Alors ce matin, je vais vous demander d'abord une question, la même à chacun. On va commencer par toi C...Je vais te demander quel moment tu as préféré ou quel est le moment qui t'a le plus intéressé de notre séquence sur l'histoire de l'esclavage et des esclaves ?

A5 : Quand on a appris sur les forts négriers parce que j'aime beaucoup travailler sur des cartes, en géographie. Et comme je ne connaissais pas vraiment l'Afrique en géographie, ça m'a appris des choses.

E5 : Tu te rappelles quoi de cette carte sur les forts négriers, par exemple ?

A6 : Elle expliquait qu'en fait les forts négriers étaient mis sur les fleuves ou sur les côtes pour que les bateaux européens puissent venir et après les emmener directement en Amérique.

E6 : Et toi T..., quel a été ton moment préféré ?

A7 : J'ai aussi aimé la partie que C... a dit. J'ai bien aimé apprendre sur les forts négriers car je ne savais pas beaucoup sur l'esclavage : qu'est-ce qui se passait en Afrique ? Heu, comme j'ai étudié au Brésil, je savais ce qui se passait en Amérique mais je ne connaissais pas trop ce qui se passait en Afrique. Alors, j'ai bien aimé apprendre sur ça. Et j'ai aussi bien aimé travailler en groupes, ça m'a bien aidé à réfléchir sur mes idées, sur les idées des autres.

E7 : Je reviens sur les forts négriers, puisque tu en parles T..., heu, qu'est-ce que c'était un fort négrier ? Qu'est-ce qu'on pouvait trouver dedans ? Tu t'en rappelles ?

A8 : Alors, dans un fort négrier, il y a un gouverneur c'est-à-dire quelqu'un qui peut, qui contrôle l'économie et les militaires du fort. Il y a des esclaves noirs. Il y a aussi des hommes noirs mais ils sont libres. Dans un fort négrier, on peut trouver aussi des soldats qui, ce sont un peu les militaires du fort. Et de temps en temps, quand les Européens viennent, ils échangent la marchandise pour des esclaves.

E8 : Et toi Joachim, quelle est ta partie préférée ?

A9 : Alors moi, comme il le disait, j'ai bien aimé apprendre sur les forts négriers mais aussi...

E9 : D'autres choses, peut-être ?

A10 : Apprendre sur les cultures africaines. Par exemple, je savais pas, par exemple qu'ils utilisaient des tambours différents et tout ça... Donc j'ai aimé apprendre leur culture, j'ai aimé savoir comment ils se sont révoltés et comment ils ont réussi à avoir le droit d'être libres.

E10 : Alors, il y a une petite chose que j'ai vue dans certaines copies, pas forcément les vôtres, hein, mais des élèves disaient que heu les esclaves qui venaient d'Afrique auraient emmené ces tambours avec eux. Est-ce que vous croyez vraiment Joachim qu'ils ont emmené les tambours avec eux dans le bateau ?

A11 : Je pense que oui parce que baaa, soit, en vrai je ne suis pas sûr, mais peut-être que soit ils les ont faits en arrivant là-bas soit ils les ont ramenés. Mais je dirais qu'ils les ont plutôt faits en arrivant là-bas, en utilisant des bois différents par exemple et en utilisant leurs motifs.

E11 : Donc finalement ils ont fait quoi les esclaves qui seraient arrivés en Amérique ? Ils auraient fait quoi par rapport à leurs traditions Joachim ?

A 12 : Ils les ont gardées.

E12 : Très bien. Et bien, nous allons continuer notre entretien. Donc maintenant, on va essayer de revenir un petit peu sur les impacts que l'histoire de l'esclavage auraient pu avoir sur la société américaine d'aujourd'hui. Donc maintenant, Chloé, tu penses que finalement, heu, l'histoire de l'esclavage, heu, c'est une histoire qui est vraiment différente par rapport à aujourd'hui. Pourquoi ?

A 13 : Car aujourd'hui les gens sont libres de faire ce qu'ils veulent sans faire attention à leurs différences.

E 14 : Tu peux nous donner un exemple ?

A 14 : Les Noirs et les Blancs maintenant ne sont plus séparés et ils peuvent se marier.

E 15 : Tu connais des familles autour de toi, ou des amis où le papa et la maman sont de couleur différente ?

A 16 : Heu, oui, mon grand-père est marié à une Française.

E 16 : Et ton grand-père est de quel endroit ?

A 17 : Du Maroc.

E 17 : D'accord. Et tu penses effectivement que l'histoire de l'esclavage ça a un impact par rapport à tout ça ?

A 18 : Ben oui parce que peut-être que comme ma mère, ma grand-mère était blanche, enfin elle était blanche et lui il était noir. Du coup, si ils avaient été à l'époque de l'esclavage, ils auraient peut-être pas pu se marier ou être ensemble.

E 18 : Tiago, heu, toi, qu'est-ce que tu voudrais dire par rapport à tout ça ?

A 19 : Alors, moi je crois que l'histoire de l'esclavage elle a un impact aujourd'hui car avant on séparait carrément les noirs et les blancs.

E 19 : Où on séparait ça ? Aux États-Unis ?

A 20 : Oui, aux États-Unis. Quand on venait d'abolir l'esclavage c'est-à-dire après la guerre civile, heu, on séparait les blancs et les noirs. Heu, ils pouvaient pas aller aux mêmes écoles et les noirs étaient quand même maltraités.

E 20 : Tu connais des personnes qui auraient pu faire changer ces choses-là ? Ou qui ont fait changer ces choses-là ?

A 21 : Y a Rosa Parks et Martin Luther King, ces deux grands personnages qui ont participé, heu, heu, à cette époque pour que les Noirs puissent avoir plus de droits.

E 21 : Tu saurais à peu près à quelle époque ?

A 22 : C'est autour des heu des 1900, j'crois.

E 22 : 1900, zéro zéro, tu veux dire ?

A 23 : Je suis pas tout à fait sûr...

E 23 : Les autres, vous avez une idée ? Non ?

A 24 : 1960.

E 24 : Oui, 1960. En tout cas, c'était bien après l'époque de l'esclavage... Donc, finalement, est-ce que l'esclavage a tout de suite résolu les problèmes ?

A 25 : Non car les personnes noires étaient quand même maltraitées. Alors aujourd'hui, grâce à des personnages comme Rosa Parks et Martin Luther King. Par exemple dans notre classe y a disons, Akin et Baba. Eux, ils sont des noirs mais ils sont en classe avec heu, des blancs. C'est-à-dire maintenant nous on peut connaître plus de personnes et mieux se socialiser avec plus de personnes.

E 25 : Joachim, heu, tu m'avais dit un jour que tu avais vécu en Afrique du Sud. Tu pourrais nous raconter ?

A 26 : En effet, alors heu, je vivais à Johannesburg, et donc là-bas la population était plus de couleur. Et donc on était, on parlait beaucoup d'un personnage historique qui s'appelle heu...

E 26 : Mandela, tu veux dire ?

A 27 : Oui Mandela exactement. Et Mandela vraiment il a lutté et en fait j'suis allé voir des fois là où il allait en prison, l'Apartheid. Et l'Apartheid en fait il était privé de toutes ses libertés.

E 27 : C'est quoi l'Apartheid ? Pour toi ?

A 28 : En fait, l'Apartheid c'est sur une île. En fait, c'est sur une île, c'est une petite prison, sur une île où les gens de couleur qui s'étaient protestés avaient été enfermés.

E 28 : D'accord. Donc, l'apartheid c'est une île pour toi.

A 29 : Oui. C'est une prison.

E 29 : C'est une prison. Il faudra peut-être que tu fasses des recherches là-dessus pour vérifier si ce que tu dis est vrai. D'accord ? Autrement Joachim, Joachim j'voudrais encore

te donner la parole par rapport à autre chose. Est-ce qu'aux États-Unis, parce que tu vis aux États-Unis maintenant, tu habites où ?

A 30 : À Washington DC.

E 30 : Ha ben donc, c'est pas loin d'ici effectivement Washington... Eh bien, heu, heu, qu'est-ce que tu penses de l'impact de l'histoire de l'esclavage sur ta vie d'aujourd'hui ? Est-ce que ça a changé des choses pour toi ?

A 31 : Pour moi, énormément ! Déjà, j'aurais, comme le disait Tiago, Akin et Baba qui sont des personnes de couleur, ben, c'est des très bons amis pour moi. Et donc si ça pourrait, par exemple il pourrait, j'pourrais avoir moins d'amis et s'il y avait encore d'esclavage ou encore des discriminations. Et aussi...

E 31 : Donc l'abolition de l'esclavage, tu veux dire, t'a donné des amis...

A 32 : Oui. Aussi, peut-être que je penserais que l'esclavage est une bonne chose si on avait encore vécu l'esclavage. Si tout le monde dirait qu'est-ce que c'est une bonne chose, peut-être que je penserais que c'est une bonne chose. Je ne pourrais pas en être sûr...

E 32 : Hum, hum. Une question pour vous trois justement par rapport à ça. Grâce à qui ou grâce à quoi l'esclavage a-t-il été aboli ?

A 33 : Grâce à eux-mêmes.

A 34 : Parce que les Noirs, les Noirs, ils ont commencé à se révolter, puis...

E 33 : À quel endroit ? Tu saurais nous dire des endroits, des lieux ?

A 35 : Hum, hum...

E 34 : Précisément ?

A 35 : Hum, hum, en Amérique Centrale, il y a eu beaucoup d'îles en Amérique Centrale...

E 35 : Chloé, tu veux dire quelque chose ?

A 36 : Heu oui, la Jamaïque, le Cuba...

E 36 : Bien, bien...

A 37 : Des îles dans la mer des Caraïbes...

E 37 : Et ils se sont révoltés, d'après vous, une fois par-ci, par-là ? Chloé ?

A 38 : Non, plein de fois...

A 39 : Ils se sont révoltés de suite jusqu'à ce que les Blancs commencent à se dire : est-ce que c'est vraiment bien ce qu'on fait ? Est-ce que eux ils doivent être contents ? Est-ce que nous on aimerait bien être à leur place ?

E 38 : Joachim vous vous rappelez, Joachim, Chloé et Tiago, vous vous rappelez de la peinture que l'on avait vu l'autre jour ? La peinture où il y avait un drapeau à gauche et des esclaves qui disaient merci ? Est-ce qu'on avait l'impression sur cette peinture que les esclaves se révoltaient ?

A 40 : Non, non. Ils étaient traités comme des inférieurs. Ils l'acceptaient.

E 39 : Pourtant, c'était quoi le titre de cette peinture Joachim ? Tu te rappelles ?

A 41 : C'était la marchandise des esclaves...Au Sénégal...

E 40 : Non, non la peinture, j'veux dire où il y avait le drapeau français...Et qu'on avait vu en même temps que la carte avec toutes ces dates...

A 42 : C'était pas avec l'homme qui tenait le drapeau français et avec les esclaves qui levaient les mains avec une chaîne ?

A 43 : Ah ouiiiiiiii !

E 41 : Donc effectivement, ça donnait l'impression de quoi cette peinture ?

A 44 : Moi j'ai cru voir que les esclaves étaient en train d'un peu fêter parce que ils auraient peut-être, à ce moment-là, ou l'homme heu avec le drapeau français a aboli l'esclavage dans les colonies françaises.

E 42 : D'accord ! Aussi, j'aimerais vous poser une dernière question. Heu, par rapport à la statue qui avait été enlevée à Charlottesville, vous avez vu cette photographie, l'autre jour,



hein ? Je voulais vous demander, est-ce vous étiez pour l'enlever cette statue ou pour la garder, Chloé ?

A 45 : Moi, j'l'aurais quand même pas enlevée parce que c'est quand même un artiste qui l'a faite. Il s'est donné du mal. Et il a beaucoup travaillé. Et peut-être que c'est une statue historique.

E 43 : Et elle servait à quoi à ton avis cette statue ?

A 46 : Elle aurait pu servir à te rappeler que en fait avant il y avait des gens qui étaient pour l'esclavage et qu'il ne fallait pas reproduire ce qu'il s'était passé.

E 44 : Et vous deux, les garçons, Tiago peut-être en premier, tu l'aurais gardé comme Chloé ou tu l'aurais fait enlever toi ?

A 47 : Moi j'aurais gardé puisque, un peu la même chose, parce que c'est bien de comprendre les deux côtés de la guerre civile, le côté qui voulait l'esclavage et le côté qui ne le voulait pas. Car même si ce sont des opinions différentes, les deux peuvent aider à comprendre un peu du passé et aider à ne plus reproduire.

E 45 : D'accord. Toi, tu l'aurais enlevée ?

A 48 : Oui.

E 46 : Dis-nous pourquoi Joachim ?

A 49 : Je pense que ça sert à rien d'honorer quelqu'un qui est pour l'esclavage sachant que la plupart des gens sont contre l'esclavage en ce moment. Donc je vois pas à quoi ça sert d'honorer quelqu'un...

E 47 : Hum hum.

A 50 : ... qui est pour l'esclavage.

E 48 : Donc toi tu penses que cette statue elle servait seulement à l'honorer et Chloé et Tiago pensaient surtout que c'était pour se...

A 51 : Pour se rappeler de ce qui s'était passé avant...

E 49 : D'accord. Écoutez, je vous remercie beaucoup pour votre, pour votre interview. Heu, merci beaucoup pour les questions que vous avez, auxquelles vous avez répondues.

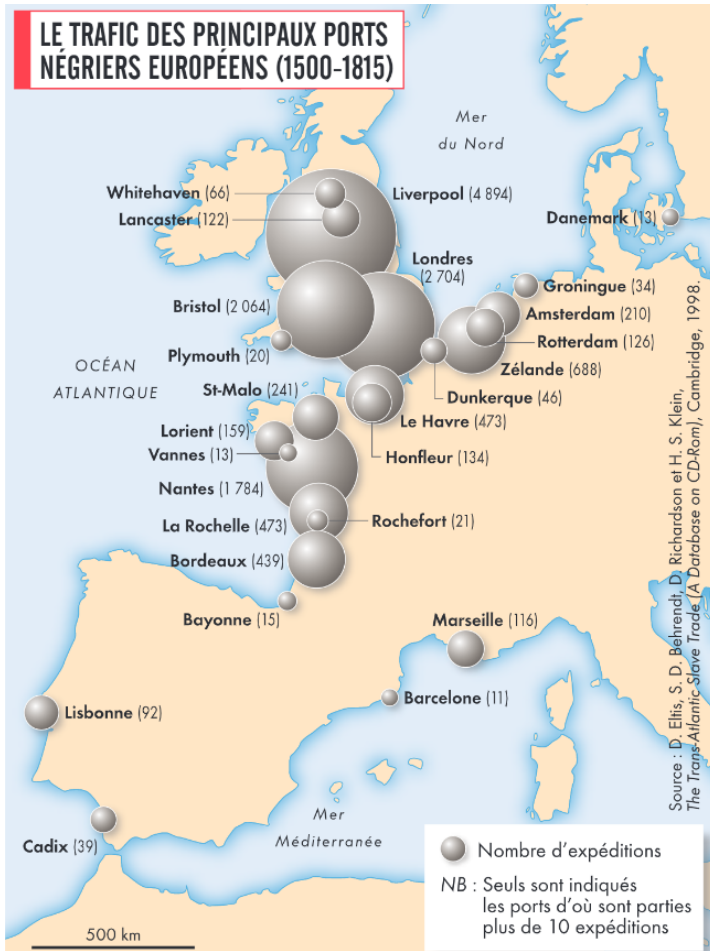
## ANNEXE 5 : CORPUS TRAITES NÉGRIFIÈRES

### Groupe 1 : Le commerce triangulaire



Peinture de Pierre Grégoire de Roulhac peinte par Negri, 1757

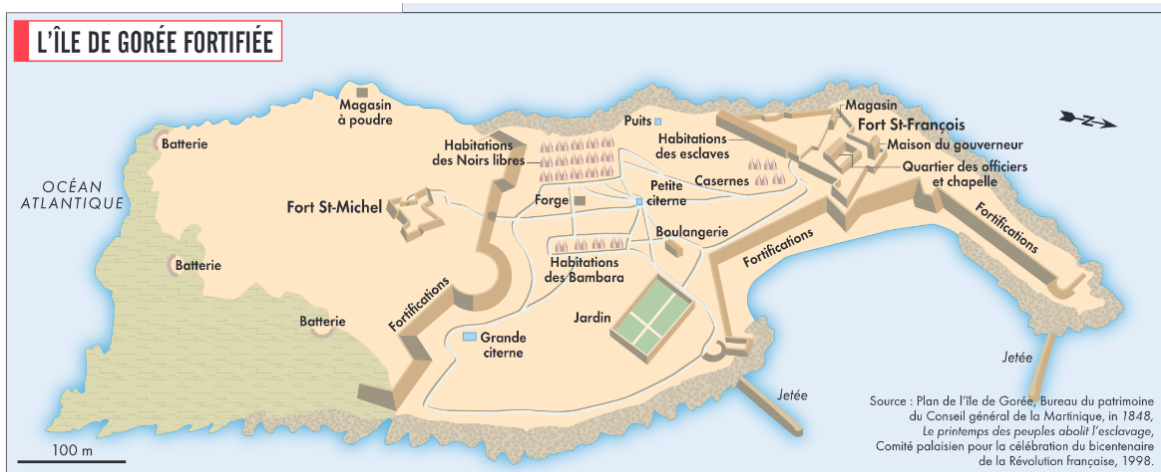
## Groupe 2 : Ports et navires négriers européens



## [LIEN Plan, profil et distribution du navire négrier La Marie Séraphique de Nantes](#)

## Groupe 3 : les forts négriers africains





Slave trade Etchings from the 19th century Slave hunt in Africa; right: an African slave hunter - colored etching - around 1800  
 (Eingeschränkte Rechte für bestimmte redaktionelle Kunden in Deutschland. Limited rights for specific editorial clients in Germany.) Slave trade Etchings from the 19th century Slave hunt in Africa; right: an African slave hunter - colored etching - around 1800  
 Gerstenberg/Julstein bild via Getty Images)



## Groupe 4 : les traversées de l'Atlantique

### La traite négrière atlantique au début du XVIII<sup>e</sup> siècle

« Par devant Monsieur le procureur général du roi. A comparu le sieur Daniel Henrichemont, capitaine du navire nommé la *Société*, de Nantes, de 120 tonneaux, armé de douze canons, et équipé de 35 hommes, par Monsieur René Montaudouin, marchand et bourgeois de la ville de Nantes.

Le capitaine nous a déclaré être parti de Nantes le 3 mai 1718 pour aller sur la côte de Guinée puis aux îles françaises d'Amérique.

Il serait arrivé à l'île de Gorée le 14 juin 1718, où le gouverneur français lui demanda de chasser deux navires anglais et hollandais qui achetaient des esclaves noirs sur la côte du Sénégal. [...]

Il serait arrivé à Juda [Ouidah], lieu de sa traite, le 8 juillet 1718. Il mit un canot à terre pour demander au roi [sans doute le roi Houffon, du royaume de Savi] l'autorisation de lui acheter des esclaves contre des fusils, des sabres, des couteaux, de la vaisselle de cuivre, des tissus de Hollande et de Normandie, des chapeaux, des chemises, des bas, des souliers, des perruques et de l'eau-de-vie. Le capitaine y aurait traité [acheté] 195 « têtes de noirs », de tout sexe et de tout âge, et serait reparti le 8 septembre 1718.

Le 22 septembre 1718, [le capitaine et son navire] s'étant trouvé à deux lieues de l'île d'Annobón, il s'y arrêta pour y faire de l'eau et du ravitaillement pour ses esclaves. En repartant, le 26 septembre, alors que la terre n'était plus en vue, il serait survenu une révolte de certains de ses esclaves, qui aurait duré quatre heures. Il a dû se servir de ses armes et de ses canons, le tout chargé à balles, pour les soumettre. Cependant, il eut le malheur de perdre un matelot par un coup de pique qu'un esclave lui aurait donné, et un officier qui a eu un autre coup de pique dans la cuisse, et douze esclaves qui sont morts de leurs blessures ou par noyade en se jetant à la mer. [...]

Il aurait continué sa route et serait arrivé près de l'île de Tobago le 16 novembre 1718. Il y aurait aperçu deux bateaux corsaires espagnols qui lui donnèrent la chasse sans succès toute l'après-midi. [...]

Il serait arrivé à Saint-Pierre de la Martinique le 22 novembre suivant où il aurait fait la vente de 123 de ses noirs, les autres étant morts durant la traversée.

Il aurait chargé en retour le nombre de 243 barriques de sucre, 27 balles de coton, 158 sacs de cacao, 8 quarts d'indigo, du roucou et du gingembre, pour le compte de l'armateur et des investisseurs du navire.

Il serait reparti le 28 mars 1719 pour la France en compagnie de quatorze autres navires français et escorté par une frégate royale pour se protéger des forbans.

[Le capitaine et son navire] est arrivé à Nantes le 22 mai 1719 et il déclare que, durant son voyage, quatre de ses matelots sont morts, un a été enlevé par un corsaire espagnol, et deux ont déserté à la Martinique. »

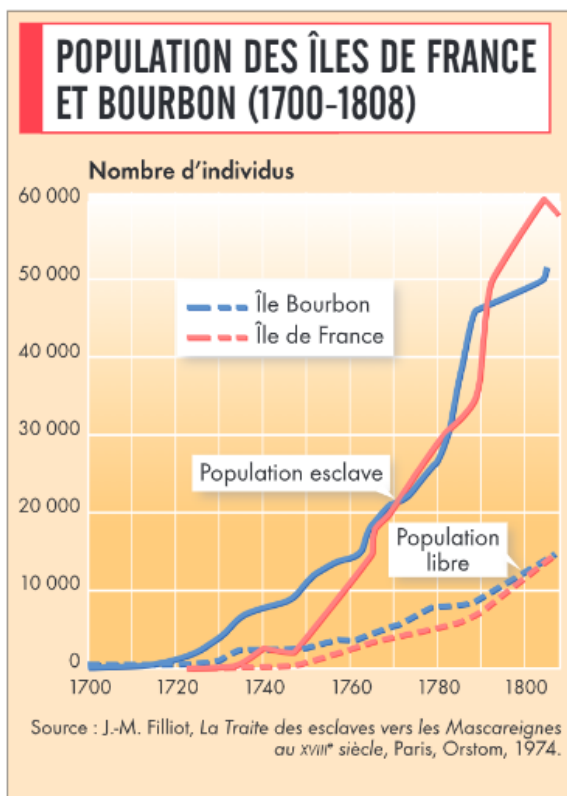
D'après Archives Départementales de Loire-Atlantique, B4578, fol. 131-132 v°, 25 mai 1719.

### Récit de voyage d'un esclave

La petitesse du lieu et la chaleur du climat, ajoutée à la densité de la population du bateau, si tassée qu'il restait à peine à chacun de quoi se retourner, nous coupaient presque la respiration. (...) Cette situation misérable était encore aggravée par l'humiliation des chaînes qui devenaient insupportables (...) Un jour que la mer était calme et le vent modéré, deux de mes compatriotes, à bout de forces, et qui étaient enchaînés l'un à l'autre (j'étais près d'eux à ce moment-là), préférèrent la mort à cette existence misérable : ils se débrouillèrent pour enjamber les filets et ils sautèrent à la mer; aussitôt un autre désespéré qu'on laissait sans chaîne à cause de son état fort piteux, suivit leur exemple; et je crois qu'ils auraient été nombreux à faire de même si les hommes d'équipage, aussitôt alertés, ne les en avaient empêchés.

*D'après Olaudah Equiano, La Véridique Histoire par lui-même d'Olaudah Equiano, africain, esclave aux Caraïbes, homme libre.*

## Groupe 5 : la traite de l'Océan Indien



### **Groupe 1 :**

- 1) Que vois-tu sur ce premier document ? Quels sont les lieux importants ? Qu'indiquent les flèches ? De quoi parle-t-on ici ?
- 2) Regarde bien la peinture. Décris-la : zoome sur le personnage et sur ce qu'il y a autour de lui.
- 3) Que faut-il donc comprendre ? Que peux-tu te demander ?

### **Groupe 2 :**

- 1) Surligne bien ce qui est important sur cette carte. Où sommes-nous ? De quoi parle ce document ? Que faut-il comprendre alors ?
- 2) Clique sur le lien bleu. Puis clique sur le zoom. Que vois-tu ? Trouve des indices pour comprendre ce qui est décrit. Fais peut-être une liste de ce que tu as trouvé.

Que faut-il comprendre alors ? Que peux-tu te demander ?

### **Groupe 3 :**

- 1) Tes documents t'emmènent sur quel continent ? À quoi correspondent tous ces carrés noirs ?
- 2) Regarde bien le deuxième document : quel est son titre ? Peux-tu faire une liste des éléments que tu vois.
- 3) Quel point commun y a-t-il entre ces deux documents ?
- 4) Regarde bien les indications autour de ton 3ème document. Que peux-tu comprendre en regardant bien l'image ? Que peux-tu te demander ?

### **Groupe 4 :**

- 1) Prends un surligneur. Lis attentivement le grand texte. Il parle d'un voyage. Lequel ?
- 2) Fais une liste de toutes les étapes de ce voyage.
- 3) Par qui a été écrit le 2ème texte ? Surligne ce qu'il veut expliquer.
- 4) Que peux-tu comprendre ? Que peux-tu te demander alors ?

### **Groupe 5 :**

- 1) De quels continents parle-t-on dans le premier document ? Que cherchent à montrer les flèches ?

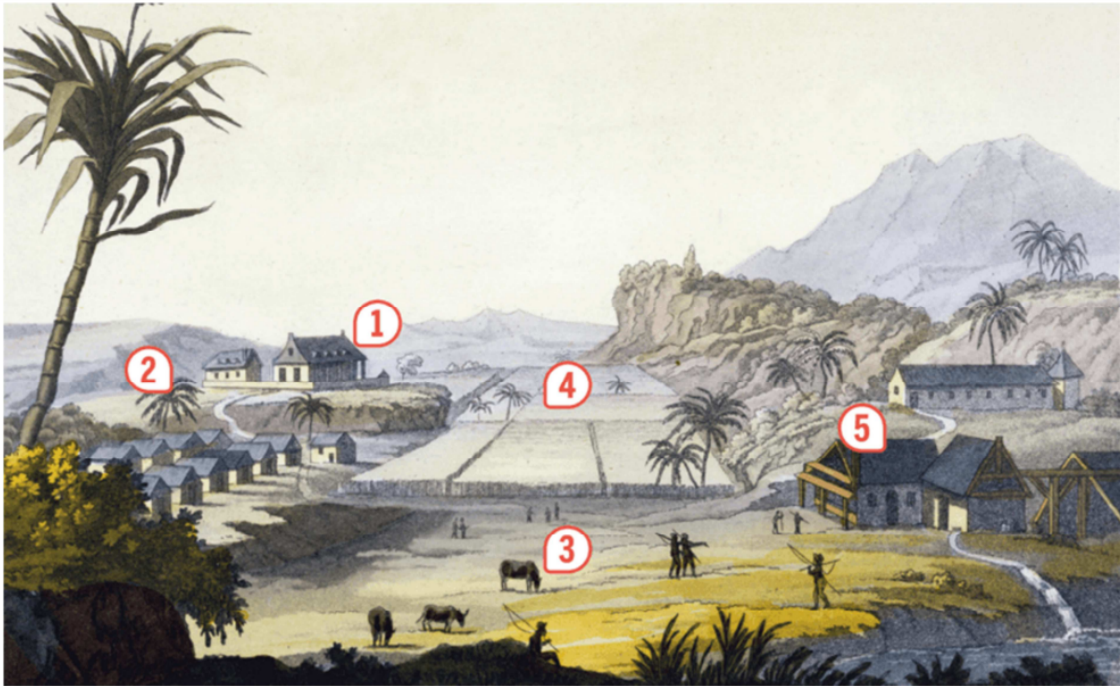
2) Que faut-il comprendre alors quand tu penses aux continents (lieux) de l'esclavage ? Que peux-tu te demander ?

3) Quel est le titre de ton 2ème document ? Où sommes-nous [Tu peux t'aider de la première carte que tu devais regarder] ? Que vois-tu comme informations ? Peux-tu prendre des exemples ?

4) Que peux-tu comprendre et te demander ?



## ANNEXE 6 : CORPUS PLANTATIONS



**Document N°1 :** *Champs de canne à sucre aux Antilles*, gravure, Paolo Fumagali, XIX<sup>e</sup> siècle

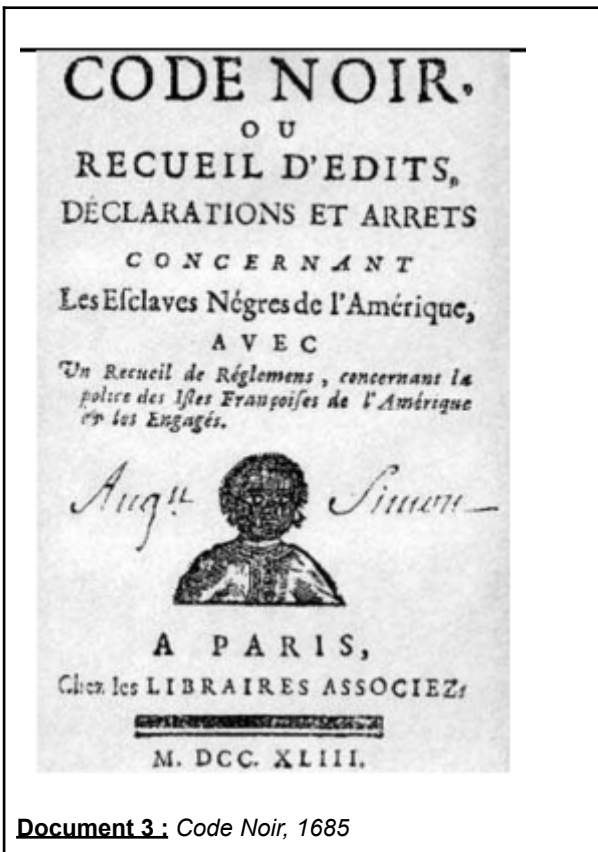
1. Maison du maître - 2. Cases des esclaves - 3. Pâturage - 4. Champs de canne à sucre
5. Unité industrielle : Sucrerie et Moulin à eau

- 1) Cette image montre une plantation. Sur quel continent sommes-nous ?
- 2) Regarde les différentes parties de la plantation : à quoi servent-elles ?
- 3) Que comprends-tu : quels commentaires peux-tu faire ?

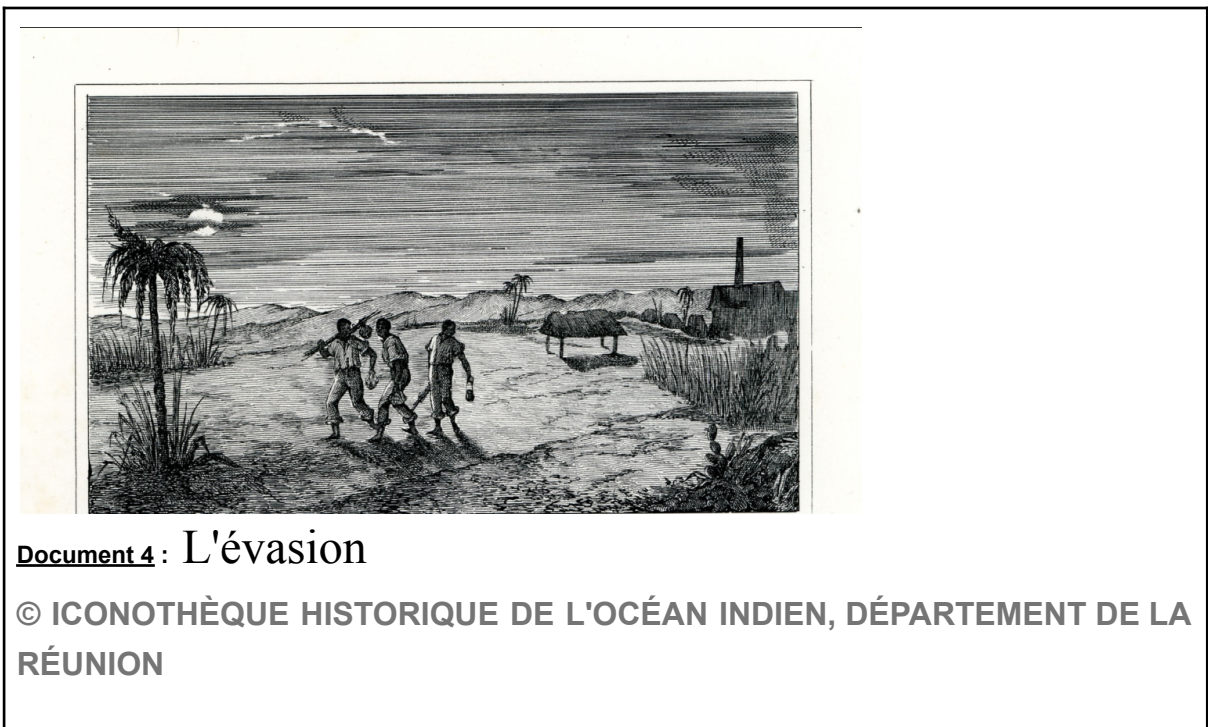
Voici comment on les traite. Au point du jour, trois coups de fouet sont le signal qui les appelle à l'ouvrage. Chacun se rend avec sa pioche dans les plantations, où ils travaillent, presque nus, à l'ardeur du soleil. On leur donne pour nourriture du maïs broyé, [...], pour habit, un morceau de toile. A la moindre négligence, on les attache [...]; le commandeur, armé d'un fouet de poste, leur donne sur le derrière nu, cinquante, cent, et jusqu'à deux cents coups

**Document N. 2 :** *Bernardin de Saint-Pierre, Voyage à l'île de France, lettre 12, 1769*

Avec ton surligneur, surligne des informations qui pourraient t'aider à comprendre l'atmosphère / le climat qui domine dans les plantations.



- 1) Quel est le titre de la couverture de ce livre ? Quand a-t-il été édité et où ? Quel Roi régnait en 1685 ?
- 2) À quoi servait ce livre ?
- 3) Pourquoi, à ton avis, le document 3 se trouve-t-il dans une leçon sur les plantations ?



Que montre cette gravure ?

Mets maintenant tes idées ensemble pour écrire une mini-leçon sur la vie dans les plantations.

La vie dans les plantations

La leçon

**SUB 4/2** Comment est la vie dans les plantations? Justement, j'allais répondre! D'abord,  
**CON 1a/** les esclaves se réveillaient tôt le matin pour commencer à travailler. Mal vêtus, mal  
**SUB 1** **CON 1a/** nourris, ces humains faisaient tout le travail et on ignorait qu'ils étaient si on  
**SUB 1** les traitaient comme des animaux. Les esclaves devaient travailler sous un  
**CON 1a/** soleil brûlant. Comment peuvent-ils supporter tous ces coups de fouet,  
**SUB 4** des habitations de rien du tout et quasiment rien pour habits? De son  
**SUB 3** côté, le propriétaire de la plantation était calmement en train de profiter  
**CON 1a/** de sa journée pendant que le travail était fait pour lui. En 1685, le livre, Code noir,  
est sorti.

**SAV 1/3**

La vie dans les plantations  
(ma leçon)

CON 1 X Au XIX<sup>e</sup> siècle, les plantations avaient généralement 5 parties:  
CON 1 a | la maison du maître, les cases des esclaves, le pâturage, les champs de  
canne à sucre et usines industrielles: sucreries et moulins à eau.

CON 1 a | Les esclaves étaient très maltraités: ils travaillaient presque nus,  
à l'ardeur du soleil. Ils mangent du maïs broyé chaque  
CON 1 a | jours, et ils portent un morceau de toile. On les attache  
CON 1 a | et le commandant armé d'un fouet leur frappe constamment  
CON 1 b | dans le dos jusqu'à 200 fois.

CON 3 | Les maîtres habitaient dans des châteaux, très beaux et  
riches, lorsque les esclaves habitaient dans des cabanes à  
SUB 2 | une chambre; une lit.

CON 1 a | Puis il y a le pâturage, là où habitent les animaux.  
Il y a des boeufs, des vaches, des chevaux...

CON 1 a | Les champs de canne à sucre sont le lieu où  
on récolte le sucre, puis l'usine industrielle est là  
où on termine de faire les produits.

SUB 3 | La vie des esclaves est terrible! Pour-tu imaginer  
SUB 4 | la vie dans ces conditions? Répondre-tu?  
SUB 4

SAV 2/1

## La vie dans les plantations Ma leçon

SUB 2/4 • Je vais ~~vous~~ présenter la dureté de la vie d'un esclave.

SUB 3 • La vie était très difficile pour eux, même que dans certaines  
CON 2 régions, ils étaient plus nombreux que les libres. D'abord,  
CON 2 | on amenait des esclaves d'Afrique et transportés jusqu'en  
Amérique.

CON 1a | • Un livre écrit en 1685 montre le règlement que les  
esclaves devaient suivre.

## Au sein de la plantation

CON 1a | • Dans une plantation, il y avait cinq parties importantes:

CON 1a | 1- la maison du maître: elle était au dessus des cases des esclaves,  
CON 1a | de sorte qu'il puisse surveiller ses esclaves. Elle a du luxe maximal.  
SUB 3

CON 1a SUB 3 2- les maisons des esclaves: elles sont simples et sans luxe.

CON 1a 3- les pastures: elles servent à nourrir les animaux.

CON 1a | 4- la cane à sucre: elle sera vendue après avoir extrait le sucre.  
CON 2

CON 1a 5- la sucrerie: les esclaves fabriquent le sucre dans ce bâtiment.

SAV 2

# ANNEXE 7 : SKETCHNOTES : EXEMPLES

**Quoi?**  
- C'est le temps qui passe. Il est capable de nous changer.  
Il est là lorsqu'on grandit, et lorsqu'on naît. Et il sera même là après nous! Il était avant!

**Où?**  
PARTOUT

**Qui?**  
TOU QUOI? TOU QUOI? TOU QUOI?

**L'HISTOIRE?**  
Ca sert à quoi? HERstory, HISstory, MYstory.

**Comment?**  
- Changer le monde, pour nous au moins.  
ATTENTION! des gens te change bounnement, d'autres mal vraiment! exemple! HITLER

**NO RACISM!**  
MOI ELLE LUI ETC...  
Exemple!  
Jeanne d'Arc!

**L'histoire c'est le temps!**  
C'est pour cela qu'on doit de tant en tant savoir des dates historiques!

**TOURQUOI?**  
POUR NOUS BIEN SUR!  
Pour nous  
- sans  
- sans  
- sans

**Quoi?**  
- C'est le temps qui passe. Il est capable de nous changer.  
Il est là lorsqu'on grandit, et lorsqu'on naît. Et il sera même là après nous! Il était avant!

**Où?**  
PARTOUT

**Qui?**  
TOU QUOI? TOU QUOI? TOU QUOI?

**L'HISTOIRE?**  
Ca sert à quoi? HERstory, HISstory, MYstory.

**Comment?**  
- Changer le monde, pour nous au moins.  
ATTENTION! des gens te change bounnement, d'autres mal vraiment! exemple! HITLER

**NO RACISM!**  
MOI ELLE LUI ETC...  
Exemple!  
Jeanne d'Arc!

**L'histoire c'est le temps!**  
C'est pour cela qu'on doit de tant en tant savoir des dates historiques!

**TOURQUOI?**  
POUR NOUS BIEN SUR!  
Pour nous  
- sans  
- sans  
- sans

**The book of life and history**

**Quoi?**  
L'histoire c'est les évènements qui se sont passés avant aujourd'hui.  
On pourrait même dire...  
L'histoire doit changer pour être de l'histoire.

**EXEMPLES**  
La couronnement de Louis VIX.  
Le 14 juillet, la prise de la bastille.  
Invention du telephone par Alexander Graham Bell  
Première locomotive à vapeur par George Stephenson.  
Quand les 13 colonies se sont séparé de l'Angleterre.Un exemple: Quand Martin Luther King Junior a fait "a speech" de "I have a dream" ça sert de l'histoire.

**Où?**  
Partout dans le monde!  
Des pays que je connais un peu de ton son histoire:  
Etat-Unis: United States  
La France: La France  
Peru: Peru

**Qui?**  
Tout le monde, homme femme...  
Même toi et moi!

**Chapera rouge**

**histoire futur**

**Chapera rouge**

**Quoi?**  
L'histoire c'est les évènements qui se sont passés avant aujourd'hui.  
On pourrait même dire...  
L'histoire doit changer pour être de l'histoire.

**EXEMPLES**  
La couronnement de Louis VIX.  
Le 14 juillet, la prise de la bastille.  
Invention du telephone par Alexander Graham Bell  
Première locomotive à vapeur par George Stephenson.  
Quand les 13 colonies se sont séparé de l'Angleterre.Un exemple: Quand Martin Luther King Junior a fait "a speech" de "I have a dream" ça sert de l'histoire.

**Où?**  
Partout dans le monde!  
Des pays que je connais un peu de ton son histoire:  
Etat-Unis: United States  
La France: La France  
Peru: Peru

**Qui?**  
Tout le monde, homme femme...  
Même toi et moi!

**Chapera rouge**

**histoire futur**

Qu'est ce que l'Histoire aujourd'hui? On fait de l'Histoire pour la commémoration de choses horrible ou merveilleuses. Comme la première guerre mondiale ou l'invention des lumières. On peut aussi le faire pour voir si on a pas fait les mêmes erreurs ou si il avait une solution. Professionnellement, ça sert à quoi les historien? Qui fait de l'Histoire? L'Histoire aujourd'hui? On peut faire l'histoire de tout seul. On fait de l'Histoire quand on commémore quelqu'un ou quelque chose. Ça peut aussi être commémorer un événement du passé au futur. On peut utiliser l'Histoire pour passer un message. On peut aussi avoir un IMPACT sur le présent que nous faisons aujourd'hui. Cet IMPACT change les erreurs qui peuvent se répéter. Ex: L'esclavage nous aide à reprendre l'égalité.

**HISTOIRE**  
L'Histoire peut-être **STORY**  
une **Chronologie** de temps. Ça peut aussi être une histoire fait par un auteur.

**MON HISTOIRE**  
Noissance Birth  
premier jour d'étude  
anniversaire

**MY STORY**

Comment Utilise-t-on l'Histoire aujourd'hui?  
On peut utiliser l'Histoire pour passer un message. On peut aussi avoir un IMPACT sur le présent que nous faisons aujourd'hui. Cet IMPACT change les erreurs qui peuvent se répéter.

On fait de l'Histoire pour la commémoration de choses horrible ou merveilleuses. Comme la première guerre mondiale ou l'invention des lumières. On peut aussi le faire pour voir si on a pas fait les mêmes erreurs ou si il avait une solution. Professionnellement, ça sert à quoi les historien? Qui fait de l'Histoire? L'Histoire aujourd'hui? On peut faire l'histoire de tout seul. On fait de l'Histoire quand on commémore quelqu'un ou quelque chose. Ça peut aussi être commémorer un événement du passé au futur. On peut utiliser l'Histoire pour passer un message. On peut aussi avoir un IMPACT sur le présent que nous faisons aujourd'hui. Cet IMPACT change les erreurs qui peuvent se répéter.

Quand est-ce qu'on fait de l'Histoire?

On peut faire l'histoire de tout seul. On fait de l'Histoire quand on commémore quelqu'un ou quelque chose. Ça peut aussi être commémorer un événement du passé au futur.

On peut utiliser l'Histoire pour passer un message. On peut aussi avoir un IMPACT sur le présent que nous faisons aujourd'hui. Cet IMPACT change les erreurs qui peuvent se répéter.

Ex: L'esclavage nous aide à reprendre l'égalité.

Ça sert à quoi l'Histoire aujourd'hui? On fait de l'Histoire pour la commémoration de choses horrible ou merveilleuses. Comme la première guerre mondiale ou l'invention des lumières. On peut aussi le faire pour voir si on a pas fait les mêmes erreurs ou si il avait une solution. Professionnellement, ça sert à quoi les historien? Qui fait de l'Histoire? L'Histoire aujourd'hui? On peut faire l'histoire de tout seul. On fait de l'Histoire quand on commémore quelqu'un ou quelque chose. Ça peut aussi être commémorer un événement du passé au futur. On peut utiliser l'Histoire pour passer un message. On peut aussi avoir un IMPACT sur le présent que nous faisons aujourd'hui. Cet IMPACT change les erreurs qui peuvent se répéter.

**HISTORY** **HERstory** **MYstory**

Ça sert à connaître nos ancêtres et ce qu'ils ont fait d'important. Ça sert à connaître les personnes de nos jours aussi. Ça sert à connaître ce qui nous dit ce qui va peut-être se passer dans le futur. Ça sert à savoir ce que nous savons et à apprendre. Ça sert à savoir si on avait maltraité des personnes, et les aider maintenant. Ça sert à faire un impact dans le monde par faire du bien comme les autres.

Ça sert à connaître nos ancêtres et ce qu'ils ont fait d'important. Ça sert à connaître les personnes de nos jours aussi. Ça sert à connaître ce qui nous dit ce qui va peut-être se passer dans le futur. Ça sert à savoir ce que nous savons et à apprendre. Ça sert à savoir si on avait maltraité des personnes, et les aider maintenant. Ça sert à faire un impact dans le monde par faire du bien comme les autres.

Ça sert à connaître ce qui nous dit ce qui va peut-être se passer dans le futur. Ça sert à savoir ce que nous savons et à apprendre. Ça sert à savoir si on avait maltraité des personnes, et les aider maintenant. Ça sert à faire un impact dans le monde par faire du bien comme les autres.

Ça sert à savoir si on avait maltraité des personnes, et les aider maintenant. Ça sert à faire un impact dans le monde par faire du bien comme les autres.

Ça sert à faire un impact dans le monde par faire du bien comme les autres.

## ANNEXE 8 :

# CORPUS ÉVALUATION MULTIPERSPECTIVITÉ

## Des raisons de l'abolition [de l'arrêt] de l'esclavage

Je sais analyser des documents en suivant un questionnaire et une méthode.	
Je sais comparer des documents en utilisant ce que j'ai compris pour montrer deux points de vue différents d' un même événement.	

### Document 1



Carte issue de *L'Atlas des esclavages*, Marcel Dorigny et Bernard Gainot, 2017, p. 55.

- 1) Cette carte représente deux zones géographiques : lesquelles ? Quel est le thème/le sujet de cette carte ? À quelles époques s'intéresse-t-elle ?
- 2) Quelles couleurs te semblent importantes ? Pourquoi ?
- 3) Qu'est-ce que TU APPRENDS ? Donne plusieurs exemples.



- 4) Lorsque tu t'intéresses à l'attitude des personnes mises en esclavage, en regardant ce document, que peux-TU COMPRENDRE du coup sur une des raisons de l'abolition de l'esclavage ?

Document 2 : François-Auguste Biard *Proclamation de l'abolition [l'arrêt] de l'esclavage dans les colonies françaises, 27 April 1848 (1849)*



- 1) Cette peinture représente un événement. Lequel ? De quand date la peinture et qui l'a peinte ?
- 2) Décris précisément ce que TU VOIS. Pense aux différents plans et aux différents groupes de personnes !
- 3) Lorsque tu t'intéresses à l'attitude des personnes mises en esclavage et représentées sur ce document, que peux-TU COMPRENDRE du coup sur une des raisons de l'abolition ?
- 4) Ces deux documents créent DEUX PERSPECTIVES / DEUX POINTS DE VUE présentant pourquoi l'abolition de l'esclavage a été réalisée. Explique... *D'un côté... de l'autre... / Alors que ...*

### VARIANTE PEINTURE



## ANNEXE 9 :

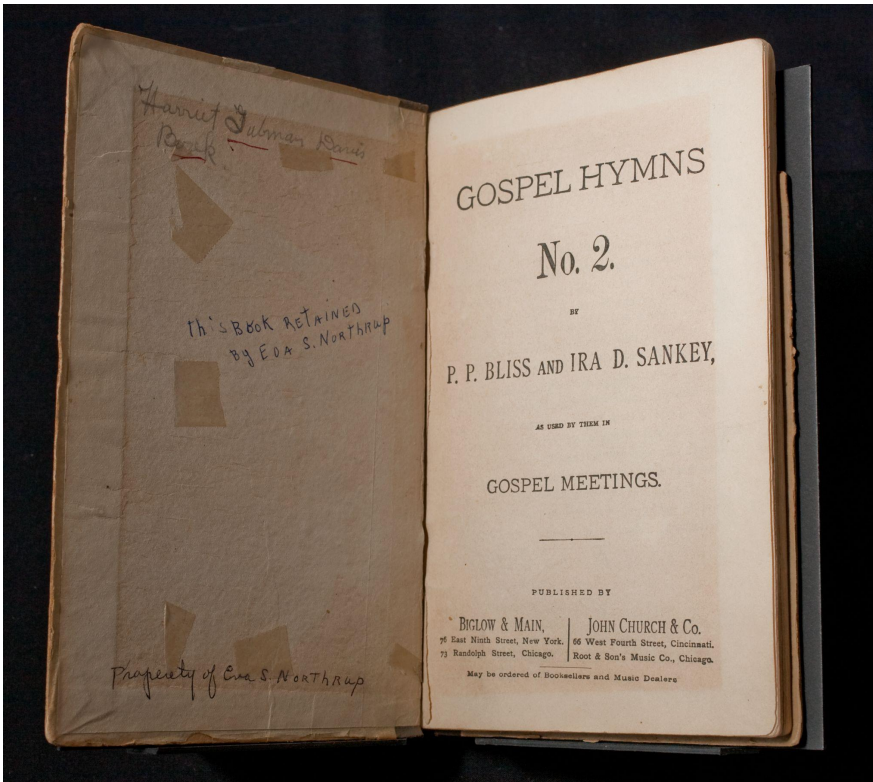
### CORPUS ET COLLECTE

### ÉVALUATION CONSCIENCE HISTORIQUE

Je sais lire la légende liée à un artéfact [un produit de l'art]	
Je peux comprendre ce qu'est une source primaire [historique].	
Je sais relier mes leçons d'histoire avec mon présent et mon avenir.	

**A) Regarde ces 4 photographies. Réponds ensuite rapidement aux questions (1 à 11).**

Gospel Hymns No. 2, by P. P. Bliss and Ira D. Sankey, Harriet Tubman's personal book of hymns. [Un livre de Gospel est un livre de chants religieux].



- 1) Regarde bien cette photographie. Qu'est-ce que c'est ? À quoi est-ce que ça sert ?
- 2) Zoome sur le haut de la couverture de gauche. Que vois-tu d'écrit ?
- 3) En quoi ce document est-il spécial alors ? Explique.



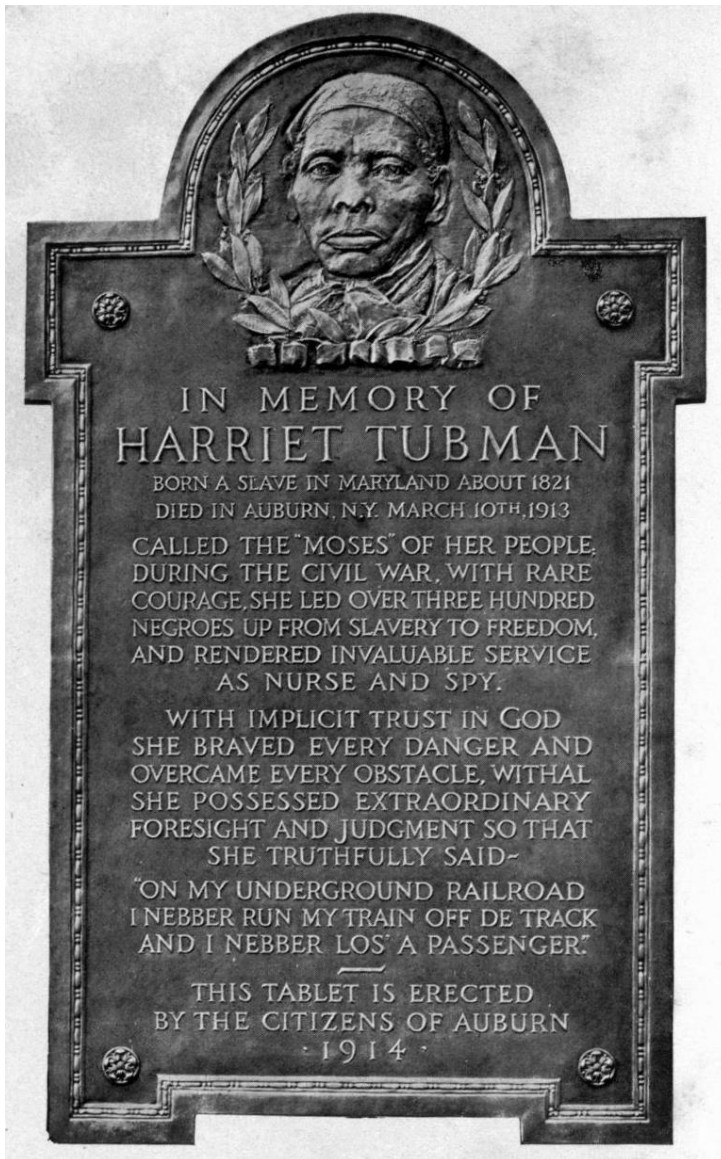
Bol en bois de ronce - Created By Unidentified - Date 1750-1850 - Place Used Mississippi, United States, North and Central America -Cultural Place Ghana, West Africa, Africa

- 4) Qu'est-ce que c'est ? À quoi cela pourrait bien servir ?
- 5) D'après la légende, où cet objet a-t-il été utilisé ?
- 6) Que peux-tu comprendre alors sur les habitudes de ceux qui l'ont utilisé ?



Wooden drum [tambour en bois] used on the Sea Islands, South Carolina, 19th century

- 7) Qu'est-ce que c'est ? À quoi cela peut servir ?
- 8) Où cet objet a-t-il été utilisé ?
- 9) À ton avis, d'où vient la culture de celui qui l'utilisait ?



10) Qu'est-ce que c'est ? Quand ceci a-t-il été montré ?

11) Quel est le titre de cet objet ? De qui parle-t-il finalement ? Explique pourquoi.

**B) En t'aidant de ce que tu as compris, comment certaines personnes ont-elles décidé de tout faire pour garder leurs traditions, leur culture et leur liberté ?**

**C) Quels impacts l'histoire de l'esclavage a-t-elle sur la vie américaine aujourd'hui et sur ta vie de tous les jours ? As-tu des exemples ?**

Élève	Réponse
1	Des personnes ont décidé de garder leurs traditions, leur culture et leur liberté en créant des objets pour nous rappeler leur culture. On peut voir l'histoire du côté des esclaves.
2	Plus de droits, plusieurs cultures et traditions ont été adoptés comme dans les restaurants quand il y a plusieurs plats de différentes cultures.
3	Je crois qu'il y avait une culture indigène. Les personnes ont continué à pratiquer leur culture pour pouvoir garder leurs traditions. Ils voulaient garder leurs traditions pour pouvoir ne pas les oublier et pour dire aux Européens qu'ils ne vont pas se laisser faire. L'histoire de l'esclavage a un impact car aujourd'hui les personnes respectent les hommes noirs et on peut se socialiser avec plus de personnes. Maintenant je peux connaître beaucoup plus de personnes car les noirs peuvent vivre avec les Blancs.
4	Les esclaves ont joué de la musique africaine sur leur tambour. Ne pas avoir d'esclaves nous rend plus indépendants. C'est très bien car nous pouvons mélanger les cultures.
5	Ça permet de les passer de générations en générations. On ne vivrait pas en communautés. Ça permet de vivre ensemble.
6	Ils ont chanté des chants religieux, joué de la musique et célébré avec de la nourriture tous ensemble même s'ils sont emprisonnés. Aujourd'hui, il y a des groupes de personnes qui vont faire des chants religieux ensemble et qui mangent des plats spéciaux pour célébrer leur religion et même aussi les esclaves comme les Chrétiens et les Muslims.
7	Ils ont gardé leurs traditions. L'histoire de l'esclavage a un grand impact sur ma vie car mes ancêtres étaient peut-être des esclaves. Par exemple, ma mère a dit que mon arrière arrière grand-père était un esclave et ma arrière arrière grand-mère. Donc je veux savoir plus sur mes ancêtres.
8	Ils les ont ramené avec eux même en étant esclaves, pour garder leurs cultures. Ça a arrêté beaucoup l'esclavage par exemple moi je n'ai jamais vu d'esclaves et moi je ne suis pas un esclave.
9	Ils ont gardé leurs traditions en fabriquant des choses qu'ils avaient en Afrique ou les morts qui sont enterrés.
10	Ils veulent garder leurs cultures, traditions et liberté même s'ils sont dans un autre continent. Maintenant les gens qui viennent d'Afrique ne sont plus esclaves et mes amis ne le seraient pas. Par exemple, Stéphanie et Élizabete ne seraient même pas à l'école.
11	Ils ont protesté pour garder leurs cultures. Ils ont utilisé leurs bols, leur tambour et leur chant religieux. Les impacts sur ma vie, c'est que j'aurais moins d'amis et que peut-être même que je penserais que l'esclavage est une bonne chose vu qu'il y en aurait encore. Pour les États-Unis, qu'il n'y ait plus de discrimination ou d'esclavage permet déjà qu'il n'y a plus de manifestations violentes sur ça mais aussi que tout est égal. C'est une bonne chose pour tout le monde.
12	Je comprends que les personnes qui les ont utilisés partout et qu'il l'ont emmené avec eux la ou ils allaient. Elles ont gardés les objets de leur culture avec eux. Plusieurs fois, des personnes dont la famille a été esclaves ou qui ont la peau noire sont aidés ou ont des facilités pour trouver des bonnes universités : on veut se racheter pour les erreurs qu'on a fait envers les esclaves. On avantage les gens noirs car ils (leurs ancêtres) ont été maltraités. Mini-leçon Les esclaves voulaient garder leurs traditions dans les colonies américaines. Ils garde des objets personnels et mangent de la même façon ou font de la musique de leur pays. C'est parce qu'ils ne veulent pas se sentir éloignés de leur religion et de leur culture. Ils veulent se sentir comme dans leur pays natal ou la zone d'où ils sont.
13	Elles ont sauvé des personnes esclaves pour leur rendre leur liberté. Ils ont peut-être aussi fabriqué des objets qui sont de leur pays. Aujourd'hui, les gens sont libres de faire ce qu'ils veulent sans faire attention aux différences. Les noirs et les blancs ne sont plus séparés. Les blancs et les noirs peuvent se marier.
14	Elles ont gardé des choses de leurs passé pour ne pas les oublier. Cette histoire nous impacte car on vit dans un pays où il y a eu beaucoup d'esclaves. Ça peut amener à de la violence, à la pauvreté, à la diversité (bien), au racisme. Aussi pour ne pas le reproduire, il y a des musées sur l'esclavage.
15	Elles ont gardé leurs objets et des choses en mémoire de eux pour ne jamais oublier ce qui s'est passé et se révolter. Ça nous a fait être en liberté et ça m'apprend à ne pas faire des choses, comme l'esclavage et même si tu n'est pas esclaves ça peut avoir des impacts sur moi. Par exemple la pauvresse peut parfois emmener violence et/ou saleté. Ça peut surtout nous aider sur plusieurs choses dans la vie d'aujourd'hui en Amérique.
16	Ils ont fabriqué des objets de leurs cultures pour la garder. In America, slavery is now banned. This is a good law. Some people are against it and some people aren't. A good example was the all american war with the south and the north of America. When I first learned, I was speechless, I can't believe people thought it was fine ! Thank god we banned it.
52	Les personnes ont ramené leurs bols du Ghana et leurs tambours africains quand ils devenues esclaves. Harriet Tubman, pendant la Civil War a été courageuse et elle s'est battue pour sa liberté. Grâce aux gens qui se sont battus pour leur liberté, je peut aujourd'hui vivre avec plein de différentes religions, cultures, musique et nourriture et je peut mieux connaître l'histoire de l'esclavage.

17	<p>Ces personnes ont décidé d'inventer ou faire des choses pour qu'on souviene d'eux. Ils ont aussi fait des objets avec des dessins de culture pour qu'on se souviene.</p> <p>Maintenant, dans la vie de tous les jours, il y a des gens noirs à l'école qui ont un travail normal car sans les esclaves, tout le monde aurait fait la même erreur en ce moment-même. Si il n'y avait pas d'esclaves, il y aurait moins de musique, moins de religion... L'Amérique garde le souvenir des esclaves grâce au musée, nourriture, musique et monuments. Dans mon quartier, il y a une statue avec des esclaves dessus.</p>
18	<p>Des personnes pour garder leurs traditions ont écrit des chants traditionnels, les ont mis dans des livres et surment donner à leur enfants. D'autres ont reproduit des objets traditionnels et avec les bonnes méthodes. Par exemple, un bol. Ils ont fait des instruments de musique pour passer le temps.</p> <p>Maintenant en Amérique, une grande partie des américains sont noirs. Mais tous égaux. Il y a des musées sur les esclaves du passé pour informer les personnes de ce qui c'est passé. Si les esclaves ne s'étaient pas révoltés, je pense qu'ils ne seraient pas libres. Maintenant, il y a des églises mais aussi d'autres monuments pour des autres religions. Les restaurants avec des plats traditionnels. Il y a des chansons qui sont faites pour ressembler au chants américains.</p>
19	<p>Ils ont décidé de garder des choses de leur passé. Des choses qui étaient vraiment important de leur passé. Des choses qu'ils ont utilisé avant beaucoup. Harriet Tubman a guidé plus de 300 personnes. Les esclaves ont travaillé pour manger, dormir, aider et pour, à la fin, être libres.</p> <p>L'esclavage a changer la vie. L'esclavage n'était pas bien, emprisonné des gens pour eux-mêmes n'était pas égal, juste. C'était pas égal. Si l'esclavage existé encore aujourd'hui, je aurais pas ce que j'ai maintenant. Je n'aurais pas pu aller à l'école. Même pas, peut-être, avoir assez d'argent pour manger. Harriet était une des plus courageuse femmes du monde. Elle est brave et n'été pas peur. L'esclavage a eu une grand impact sur notre vie. Maintenant, les enfants ont une éducation, du nourriture et beaucoup d'autres choses qu'ils ont la chance d'avoir. Je crois que les gens ont appris tous le mal qu'ils ont fait sur les esclaves. Ils ont changer leurs vie, si ils étaient pas devenus esclaves, ils aurait pu être libres et ils ont pu apprendre des choses. L'esclavage nous aide aujourd'hui à apprendre aux enfants qu'il y a des conséquences à ce qu'on fait.</p>
20	<p>Après ce que j'ai compris, certaines personnes, nommé Harriet Tubman ont décidé de libérer des esclaves parce qu'ils savent comment horrible c'est. L'histoire de l'esclavage a des impacts sur la vie américaine aujourd'hui. Le racisme existe encore et d'ailleurs, l'endroit où nous habitons c'est l'un des continents qui ont le plus de racisme. Par exemple, certains jours, des milliers de gens viennent dans la rue avec leur poster "Black lives matter". L'Amérique c'est aussi l'un des continents où ils essaient d'arrêter le racisme le plus.</p>
21	<p>Ces personnes on fait ça peut être pour leur religion comme dans le livre de Harriet Tubman. Avec le tambour c'est peut-être un tambour d'une culture africaine et ces avec ce tambour qu'il faisait des chansons et avec le bol il mangeait.</p> <p>L'esclavage a fait un impact sur la vie américaine car si les esclaves n'aurait pas révolutionner il y aurait toujours des esclaves. Il y a des chansons qui parlent de la culture et des histoires africaines.</p>
22	Non fini
23	Il y a des églises où on chante...
24	Certaines personnes on gardé leur tradition en fabriquant des objets qu'il leurs rappelaient chez eux. L'histoire de l'esclavage a eu un impact sur la nourriture. Par exemple, je mange de la nourriture africaine.
25	Certain personne ont décidé de gardé leur culture, traditions et liberté en utilisé/garder des objet comme des livres, des bols, des tambour... qu'on été fait en leur département; un objet qui les faitent s'appelé de leur "home" L'esclavage a des impacts de tous les jours comme s'il n'y avait pas d'esclavage, il n'y aurait pas de racism; mais, l'esclavage montre que si on travaille ensemble en harmonie on peut changer le monde.
26	Certaines personnes ont décidé de garder des objets qui devaient leur tenir à cœur. Ils ont pris ce qui leur été le plus cher, leur objet de liberté. En pensant à cet objet, ils ont peut-être aussi pensé à leur famille. Ils ont aussi suivi des traditions qui leur rappelait leur vie d'avant. Maintenant aux États-Unis, tous sont égaux. Si ceux qui n'avaient pas de couleur de peau blanche auparavant ne s'étaient pas révolté, le monde serait différent. Mais grâce aux révoltés, sa importe pas qu'on soit noir ou blanc, on et égaux. Remarque : Certaines personnes sont toujours méchants. Par exemple, une fois à Paris moi et ma mère on marchait dans la rue et quelqu'un en vélo s'est moquait de nous car on était asiatiques.
27	À mon avis, ils on décidé que ces leur culture et ils vont pas la perdre à cause de quelqu'un pour qui ils ne veulent même pas travailler et ils se sont dit qu'ils sont humain, ils voulaient leur liberté. Cette histoire a un grand impact, si tous sa ne c'était pas passé, les personnes aujourd'hui ferons des grandes bêtises.
28	Certaines personnes, notamment les esclaves, ont décidé de garder leurs traditions de religion, leur nourriture, des musiques... Ces personnes comme Harriet Tubman sont admirer et commémorés à leur mort car ils ont eu le courage de lutter contre l'esclavage. L'histoire de l'esclavage a un impact sur la vie d'aujourd'hui car peut-être que les traditions que des personnes comme Harriet Tubman et d'autres ont essayé de défendre ne seront plus respecté. Peut-être que l'égalité n'existerait plus. Que la fraternité n'existerait pas entre tout le monde. Par exemple, la musique de jazz sera-t-elle toujours respectée ? Mais aujourd'hui il y a toujours de la racisme, notamment pour les Asiatiques.
29	Certaines personnes ont décidé de tout faire pour garder leurs traditions, leur culture et leur liberté en nous montrant plusieurs années après en quoi ils croyaient. Par exemple, en fabriquant des objets culturels ou même en gardant leurs croyances jusqu'à nos jours, quand leurs cultures sont entre nos mains. Aujourd'hui, l'esclavage fait en sorte qu'on essaye de ne plus le répéter. Par exemple, on apprend l'esclavage à l'école pour nous garder en tête l'esclavage et pour nous assurer qu'il ne faut plus faire ça aujourd'hui. L'esclavage met aussi un deuxième impact : il nous apprend la culture américaine. Si il n'y avait pas ces esclaves, on n'aurait peut-être jamais appris plus sur leurs cultures. Par exemple, Harriet Tubman nous apprend pas seulement sur l'esclavage mais sa culture. Pour terminer, comme troisième impact, l'esclavage nous apprend aussi un peu la géographie. Comme dernier exemple, on connaît plus l'Afrique. Mais ces cultures sont-elles appliquées aux États-Unis ? Je dirais oui car la musique que j'écoute, la nourriture que je mange, les langues que j'utilise pour m'exprimer, c'est ma culture. Et alors, je comprends que si j'ai droit à ma culture, tout le monde a le droit aux États-Unis, il faut accepter qu'on est tous égaux.

30	<p>Pour garder leurs traditions, certaines personnes ont gardé des pièces de leur culture.</p> <p>L'esclavage a un impact sur la vie américaine parce que maintenant on a des musées des esclaves. Ils ont fait un impact parce que il y a des choses pour nous amuser. Dans les écoles, on apprend l'esclavage. Je mange des fois de la nourriture jamaïcaine.</p>
31	<p>Ils ont confiance en Dieu. Et en eux-mêmes. Et elle n'a jamais perdu un passager. Elle a fait tous les obstacles pour garder tout ce qu'ils aimaient.</p> <p>Oui il y a beaucoup d'impact car maintenant l'esclavage et pas là et y a beaucoup de libertés.</p>
32	<p>En s'évadant de leur maître ou en se cachant. L'impact de l'esclavage aujourd'hui est qu'il y a des musées.</p>
33	<p>Ces personnes ont créé des livres, des tambours, des bols... Pour garder leurs libertés, ils étaient bien courageux et ont donné la liberté aux esclaves.</p> <p>Il y a beaucoup de musées et des fêtes traditionnelles. Aussi, si il n'y avait pas l'histoire de l'esclavage, ça devait être mieux car il n'y aura pas le racisme. L'Amérique garde ces traditions. Il y a des monuments, de la musique, des statues.</p>
34	<p>Certaines personnes ont utilisé des objets pour donner de générations en générations</p> <p>Aujourd'hui on n'a pas d'esclaves en Amérique. Maintenant, des objets qui viennent d'esclaves sont apportés à des musées. Par exemple, à l'école on apprend l'esclavage On a des choses que on mange toujours maintenant.</p>
35	<p>J'ai compris que certains esclaves ont gardé leur culture en apportant des objets de leur culture. Ils ont aussi fabriqué des objets, des chansons... Parfois, ils gardaient leurs traditions, rituels (danses...) et quelques-uns ne perdaient pas leur religion.</p> <p>Je crois que l'impact de l'esclavage est que notre pays est plus avancé. Il y a beaucoup de plantations, grâce à ça, nous avons de la nourriture et pas de famines. Aussi, avec ce travail, le pays est plus riche, il y a des ressources qu'ils ont aidés à trouver pour nous. C'est les esclaves qui ont construit énormément, par exemple les universités.</p>
36	<p>Ils ont peut-être décidé qu'ils ne voulaient pas perdre leurs traditions et leurs cultures alors ils ont pris leurs objets les plus précieux et les protègent. Harriet Tubman voulait pas être esclave, alors elle a pris beaucoup de risques pour être libre.</p> <p>Si des personnes courageuses n'ont pas pris des risques pour que les esclaves seraient libres, on aurait peut-être encore des esclaves dans le monde. Harriet Tubman a pris des risques pour sauver plus de trois cents esclaves et ensuite les libérer.</p>
37	<p>Certaines personnes ont amenés des objets avec eux, comme des bols ou des tambours pour conserver leur culture et leur traditions.</p> <p>L'histoire de l'esclavage nous impacte d'apprendre qui était là, comment c'est arrivé, où s'est passé, à quelle époque...</p>
38	<p>Ils ont pris des parties de leur culture avec eux. Certaines se sont échappées. Ils ont aussi gardés leurs habitudes.</p> <p>L'esclavage impacte la vie parce que à cause de eux, on a construit des monuments, on a inventé des choses... et puis finalement à cause de l'abolition de l'esclavage, nous pouvons maintenant respecter et voir les gens de couleur comme des humains.</p>
39	<p>Beaucoup d'esclaves ont construit des bâtiments où l'on vit ou travaille aujourd'hui comme l'université de West-Virginia.</p>
40	<p>Ils ont décidé de garder leur tradition mais il y a quelques-uns qui ont décidé de changer leur religion. Pour leur liberté ils ont décidé d'aller avec Harriet Tubman pour s'enfuir et être libre.</p> <p>L'esclavage a apporté des Africains Américains alors ils sont la 2ème plus importante race, alors on doit adapter et accepter tout les races. Aussi il a causé les blancs a pensée qu'ils sont supérieurs. Se n'est pas vrai mais ils faisaient des règles injustes. Les Africain Américain ne voulait pas qu'on les traite comme ça et ils protestent. Exemple : Martin Luther King et Ruby Bridges voulait changer le monde pour le mieux.</p>
41	<p>Certaines personnes ont décidé de ramener leurs objets culturels au États-Unis. Quelques-uns ramenaient même leurs bols, tandis que d'autres ramenaient leurs instruments. Mais comme certains voulaient être libre en plus ils s'enfuyaient. Un exemple notable d'esclaves voulant être libre est Harriet Tubman. Elle s'est échappée et a aidé des esclaves à s'échapper.</p> <p>L'histoire de l'esclavage a de nombreux impacts sur la vie de tous les jours. Il y a :</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- L'école : je suis à l'école avec beaucoup d'enfants noirs qui ont probablement des ancêtres esclaves.</li> <li>- J'ai probablement du sang esclaves dans mes veines.</li> <li>- Les monuments et buildings : beaucoup de monuments et bâtiments ont été construit avec l'aide d'esclaves comme Mount Vernon, la villa de George Washington.</li> </ul>
42	<p>Elles ont peut-être voulu être comme Harriet Tubman ou comme tous les autres esclaves qui ont eu le courage d'échapper de ce tyrannie. Peut-être elles pensaient que leurs traditions étaient la chose plus importante de continuer à vivre. Peut-être que leur culture devait continuer à exister comme tous qui est important dans le monde.</p> <p>Elle a les impacts sur comment nous traitons les personnes noires. L'impact qu'il donne sur moi est ce que je dis toujours : "Tout le monde est importante". On doit nous aider, nous protéger car tout le monde mérite le même pourcentage de respect de tous les autres. On est tous le même, mais on est tous différents.</p>
43	<p>L'histoire de l'esclavage a l'impact de savoir tous les histoires sur ce qui s'est passé dans l'Amérique. L'impact de l'histoire de l'esclavage sur ma vie de tous les jours est que des fois je passe par des cimetières et je vois des esclaves et leurs histoires.</p>
44	<p>Des personnes ont gardé leur culture et leurs traditions en emportant des objets de l'Afrique quand ils étaient capturés.</p> <p>J'ai compris que la vie des esclaves était différente de nôtre. Leur musique était différente. Ils utilisaient des tambours, en Amérique, on utilise des pianos.</p> <p>Les impacts de l'esclavage sont très importants. L'esclavage a apporté des tambours qu'on utilise en musique. Mais cela a aussi créé de la discrimination et le racisme. Ça impacte la sécurité de notre société. Des personnes font mal aux autres à cause du racisme.</p>

45	<p>Je comprends que les esclaves amena des objets de l'Afrique pour garder un peu de leur tradition avec eux.</p> <p>L'impact de l'histoire de l'esclavage est très grand dans ma vie aujourd'hui car il y a des héros, des entrepreneurs et des inventeurs qui étaient esclaves et moi je ne pense pas que c'est juste si on ne parle pas des esclaves. Peut-être j'aurais aimé l'esclavage mais maintenant que je sais tout ça je pense que c'est horrible. Voici un exemple d'une héroïne qui était esclave : Harriet Tubman.</p>
46	<p>Les esclaves ont gardé leur religion, parlé dans leur langues, écrits des hymnes, fabriqué des objets et joué leur musique. Par exemple, le tambour en bois en Caroline du Nord, le "Gospel Hymnes" d'Harriet Tubman, et finalement le bol en bois utilisé en Amérique et en Afrique.</p> <p>Des exemples d'impacts : d'abord l'égalité entre les personnes noirs et blancs. Il y a encore des problèmes mais c'est vraiment mieux que le temps des esclaves : les écoles pour tout le monde, généralement les mêmes salaires... Puis, on HONORE et on s'EXCUSE aux noirs pour nos traitements à eux : je vois tous les jours des monuments, signes...</p>
47	<p>Je pense que les esclaves ont tout fait pour garder leur culture pour se rappeler de leurs origines, leurs racines. Ils ont réussi en apportant des objets avec eux jusqu'aux Amériques, comme le bol en bois, le tambour, ou même un livre religieux. Je peux en conclure que les traditions sont importantes.</p> <p>L'esclavage a un très grand impact sur notre société actuelle. Cette période était brutale, injuste et discriminative, dans le sens qu'il faut maintenant évaluer le peuple noir avec le peuple blanc, même si ça prend beaucoup de temps. Il faut alors comprendre qu'on ne peut pas changer le passé, mais on peut transformer le futur.</p>
48	<p>Les esclaves ont essayé de garder leurs traditions, leur culture et leur liberté en ramenant des objets comme un bol en bois de ronce et un tambour en bois en Amérique. Ceci les aide à se souvenir de leurs danses, leurs fêtes et leur famille. Le bol peut aussi les aider à continuer de cuisiner leurs recettes. Harriet Tubman a redonné la liberté à plusieurs esclaves en les ramenant par centaines et n'en a perdu aucun.</p> <p>L'histoire de l'esclavage a des impacts sur la vie américaine aujourd'hui et ma vie de tous les jours :</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Maintenant, les africains sont plus nos esclaves et nous sommes presque égaux,</li> <li>- Nous réalisons nos erreurs et nous changeons quelques choses comme le billet avec le portrait d'Andrew Jackson.</li> <li>- Nous enlevons même des statues des généraux pour l'esclavage.</li> <li>- À l'école nous ne nous soucions plus de si nous sommes noirs ou pas car nous suivons le même enseignement que les autres.</li> </ul>
49	<p>Le tambour est très connu aujourd'hui car beaucoup aiment jouer de la musique. Les esclaves nous ont montré comment le jouer et que on l'utilise pour chanter et s'amuser.</p>
50	<p>Elles ont ramené leurs traditions d'Afrique et ils ont fabriqué leur objet traditionnel pour garder leur culture.</p> <p>Il n'y a plus de quartier séparé, le bus n'est plus séparé, les statues des gens qui aiment l'esclavage sont enlevées, les blancs et les noirs sont traités de la même façon on presque.</p>
51	<p>Elles ont décidé de garder leur cultures et leur liberté parce qu'elles veulent que les gens respectent leurs vies, et de supprimer l'inégalité entre leur religion et leurs façons de vivre.</p> <p>L'histoire de l'esclavage me donne un impact très important pour moi : les écoles laïques comme Rochambeau ne sera pas ici et ma vie changera !</p>



## ANNEXE 10 :

# CORPUS ET COLLECTE ÉVALUATION CONSCIENCE CIVIQUE

Je sais participer à un dilemme moral dans le cadre de l'histoire.	
Je sais repérer les différents éléments d'une image et comprendre son message.	
Je sais m'engager et prendre des responsabilités dans ma vie aujourd'hui pour changer des choses.	

### Document A

**Etats-Unis : Charlottesville déboulonne [enlève ou retire] les statues des généraux qui étaient, durant la guerre civile, pour l'esclavage. Le 10 juillet 2021.**



La statue du général sudiste Robert E. Lee déboulonnée ce samedi à Charlottesville en Virginie. REUTERS/Evelyn Hockstein

- 1) Où, quand et que se passe-t-il sur cette photographie ?
- 2) À quoi pouvait bien servir ce monument-là d'après toi ?
- 3) Qu'aurais-tu ressenti comme émotion si tu avais été face à cette statue de ce général qui était pour l'esclavage ?
- 4) ALORS, À TON AVIS, fallait-il l'enlever ou bien la garder ? Explique ta réponse.

## Document B



- 1) Sur cette image, il y a plusieurs éléments ou parties. Lesquels ?
- 2) Regarde les couleurs. Que veulent-elles dire à ton avis ?
- 3) Quels sont les MOTS-CLÉS, les MOTS IMPORTANTS qui te viennent dans la tête en voyant cette image ?
- 4) Si tu étais invité(e) dans ton école, à Rochambeau, à rejoindre ce groupe, explique ta réaction et de quoi voudrais-tu parler ?
- 5) Souvent pendant les leçons sur l'esclavage, on entendait dire que l'histoire devait faire changer les choses. TOI, que ferais-tu exactement pour changer les choses ?

ÉLÈVES	STATUE			INTERCULTURALITÉ	
	RÔLE	ÉMOTIONS	CHOIX ARGUMENTS /	THÈMES	ENGAGEMENT
1	Se rappeler convaincre	Triste fâchée	La laisser et expliquer  Moi je la laisserai mais on devrait expliquer et utiliser la statue pour rappeler la méchanceté et la mélancolie de l'esclavage.	Communication différent ensemble collaboration opinion cultures respect	<i>Moi je parlerai aux gens et j'expliquerai l'impact de la disparition des différences car sans elles on serait malheureux.</i>
2	Honorer et montrer	Peur incompréhension	L'enlever  Je l'enlèverai parce qu'il était pour l'esclavage et il torturais sûrement les esclaves.	Diversité dialogue acceptation	<i>J'essaierai d'être dans le gouvernement pour donner des droits mais pas trop. Rééquilibrer le monde, ne pas polluer, aider les autres qui ont souffert par le passé.</i>

3	Rendre hommage	Fâché et déçu	La garder  Je crois qu'on devrait la garder car après tout, tous les opinions peuvent être utiles et sa aide a comprendre l'histoire.	Diversité cohabiter  amitié	<i>Je trouve que dans quelques endroits du monde on traite toujours les noirs comme inférieurs, je voudrais changer ça. Je traiterai les noirs avec respect.</i>
4	représenter	fâché	L'enlever  Je pense qu'il faut l'enlever car il était pour l'esclavage.	Égalité liberté d'expression communauté ensemble noirs et blancs	<i>J'aurai amené beaucoup de gens à un endroit (derrière le musée de l'histoire africaine à DC) et j'aurai laissé chaque personne dire son avis sur l'esclavage ou l'histoire.</i>
5 <sup>contresens</sup>		fascinée	La garder  Il serait mieux de la garder car ça respect l'honneur des généraux qui se sont battus pour la fin de l'esclavage.	Différent unique couleur peau monde cohabiter communauté égalité communiquer	<i>Aujourd'hui, pas tout est parfait et même le monde ne sera jamais parfait, nos actions dans le passé affectent le futur. Par contre, on pourrait discuter de nos projets, nos soucis ou idées avec nos amis, famille et notre communauté.</i>
6	Symboliser et montrer	Intéressé pas d'accord	La laisser  Il fallait plutôt le laisser à mon avis car je trouve que c'est un événement important dans l'histoire du monde.	Discuter parler comprendre points de vue argumenter échanger égalité liberté d'avoir des avis cultures	<i>J'aimerais si nous pourrions apprendre des choses sur les différentes cultures à l'école.</i>
7	représenter	fâché	L'enlever  Je pense qu'ils fallait enlevé car comme l'esclavage est aboli il ne doit pas être sur un monument parce qu'il était pour l'esclavage.	Amitié couleurs peau conversation différences langues cultures	<i>J'aurais pris beaucoup beaucoup de mes amies et on va protester et je vais même demander à nos parents pour nous supporter et on essayera de convaincre plus de gens pour changer le monde.</i>
8	représenter	Pas content	L'enlever  À mon avis je pense qu'il fallait l'enlever car ça représente un général pour l'esclavage et l'esclavage n'est pas une bonne chose.	Races partager cohabiter différences obstacles juger préjugés	<i>Je ne jugerai pas les autres pour leurs différences et par les préjugés.</i>
9	Servir (inciter à)	Très fâché	L'enlever  Je pense que c'était bon de l'enlever car quand des noires passé	Amie couleurs similarité différences possibilité futur	<i>Je dirai : "Pour être égal on doit traiter les noirs comme les blancs."</i>

			par les statues il saurait un peu triste et fâché peut être il vont se sentir inférieur au autre.		
10	Se rappeler	rage	L'enlever  À mon avis, il fallait l'enlever car sinon c'est comme si la mairie était pour l'esclavage.	Discussion opinions personnes différentes calme émotions	<i>Je peux arrêter les commentaires négatifs pour avoir une discussion positive.</i>
11	honorer	Mécontent et furax	L'enlever  Selon moi, il fallait l'enlever comme ils l'ont fait mais j'aurais préféré qu'ils le fasse avant. Je vois pas à quoi ça sert de mettre une statue de quelqu'un pour l'esclavage alors que tout le monde est contre.	Diversité bulles de BD échanges mains bras amitié lutter inégalités écouter	<i>Je choisirai un métier pour lutter contre toutes les inégalités. Un métier du genre de l'UNICEF qui aide les enfants ou alors médecin sans frontières qui guérit les malades. Certains des malades pourraient être de couleur ou même n'importe qui.</i>
12	honorer	Rien	La garder  Je pense qu'aurait pu la garder car il avait des idées et s'est battu pour. Il croyait des choses différentes et on ne peut pas le juger par rapport à ses idées.	Ensemble différents unis rejoindre aider ajouter nationalités langues traditions	<i>Moi, j'essaierai de trouver un travail où je pourrais changer les choses et rendre le monde meilleur. Je ne sais pas encore quel travail.</i>
13	Se rappeler	étonnée	La garder  Je pense qu'il ne fallait pas l'enlever car l'artiste a beaucoup travaillé. Il faut se rappeler de nos histoires pour pas les reproduire.	Discours liberté de s'exprimer respecter les autres différences	<i>Je ne reproduirai pas ce qu'il y a déjà été fait de mal. Je respecterai les différences.</i>
14	encourager	En colère frustrée choquée	L'enlever  Je pense qu'on a bien fait de l'enlever car elle fait penser que nous sommes pour l'esclavage, qu'on s'en fiche qu'on est une statue qui est pour l'esclavage.	Diversité liberté d'expression harmonie liberté égalité différences respect solidarité changer	<i>Je voudrais faire des discours à la classe, aider les gens qui en ont besoin, j'inclurai tout le monde, de n'importe quelle origine.</i>
15	Faire de la publicité	Chair de poule intimidé	La garder  Je pense qu'il fallait la garder car on ne peut pas oublier ce qui s'est passé, il faut se souvenir et changé.	Parler exprimer droits de l'homme différents problèmes philosopher	<i>Je changerai les choses pour que tout le monde soit égal en parlant avec d'autres jusqu'à trouver un compromis.</i>
16	Comme	triste	Enlever	Couleurs parole	<i>Si j'avais la</i>

	monument		Je l'aurais enlevé car il avait probablement des esclaves et il avait le mauvais opinion.	liberté esclaves gouvernement différentes	<i>possibilité, j'abolirai l'esclavage sur la planète terre. La planète que toutes les races d'humains partagent. En tant que moi, je protesterai contre l'esclavage. J'aurais eu la même réaction avec toutes les races.</i>
52	Montrer faire penser à	Choqué et confus	L'enlever  Oui, il était bien de l'enlever car cette homme je ne le considère pas un général gentille et important.	Diversité groupe ensemble tolérant libre échanger inclu problèmes résoudre vivre ensemble	<i>Je ferai attention à ne pas exclure les gens et à respecter les gens autour de moi en disant des choses gentilles, en les encourageant et en les aidant quand ils en ont besoin.</i>
17	montrer	Content triste	La garder  La garder car même si c'est un passage de l'histoire qui est triste, c'est quand même un passage de l'histoire. Et c'est un passage qui sert à comprendre même cette histoire. Il faut comprendre que tout le monde n'était pas contre l'esclavage.	Égalité droits avis émotions pensées libre discussion injustice racisme	<i>En réunion de délégués, dire au directeur de créer une activité pour mettre plus d'égalité dans l'école. Même que ce groupe pourrait faire des affiches et les coller dans la ville, près de l'école, dans un quartier. Faire des groupes dans l'école ou dire au councillor de faire une leçon sur ça.</i>
18	Montrer qu'on devrait avoir des esclaves	Énervement triste	L'enlever  Je pense qu'il fallait l'enlevé car des personnes aurais pu la voir en pensant que finalement c'était bien d'avoir des esclaves car des généraux étaient pour. Il faut l'enlever car sa montre que dans cette ville il y avait beaucoup d'esclaves.	Égalité discussions cultures présentations questions	<i>J'irai voir mes amis et leur demander si ils sont pour l'esclavage ou pas. S'ils ne sont pas pour, on ferait des affiches. Sur les affiches il faudrait mettre des noms d'esclaves connues qui ont aidé d'autres esclaves qui se sont révoltés pour leur liberté.</i>
19	Représenter un événement	triste	La garder  Je crois qu'il fallait la garder car ça représente une événement qui est très important. Il y a des enfants qui aurait pu la voir mais s'était retiré. C'est pas bien de l'enlever mais ça représente de généraux qui était pour l'esclavage. Je crois que c'est pas bien pour	Égalité tout le monde voix afro-américain bulles parler différents cultures entendre dire	<i>Moi, pour changer les choses, j'aurais changé l'esclavage pour qu'il y en ait pas. Si mon idée ne marchait pas, j'aurais au moins changer l' 'Esclavage pour que les esclaves soient bien traités. Je ferai pour que les esclaves aient de la nourriture qui leur donne beaucoup d'énergie. Je ferai pour que les</i>

			les enfants de voir et apprendre ça. C'est pas une bonne exemple pour les enfants.		<i>esclaves aient une chambre qui est grande et pas sale. Je changerai pour que tous les esclaves soient traités de la même façon. Je ferai que c'était pas les Afro-américains qui serait les esclaves.</i>
20	Se souvenir	content	L'enlever  À mon avis, il fallait l'enlever. Je dis ça parce que Robert E. Lee était pour l'esclavage. C'était un des pires moments de notre histoire.	Communauté cohabiter sentiments mixtes pas de racisme bulles de BD fier améliorer société	<i>Par exemple, je parlerai des problèmes et comment les résoudre, comme mettre des posters disant : "Recyclez !" ou "Black lives matter !" Je pourrai aussi ramasser des déchets par terre ou dans l'océan, ou sur la plage... À la fin, je ne suis qu'un enfant, alors je ne peux pas faire grand chose mais je peux quand même faire un peu.</i>
21	commémorer	fâché	L'enlever  A mon avis il fallait l'enlever car je pense que même si il a aider les esclaves c'est pas lui qui c'est battu pour la liberté.	Diversité dialogue rencontre culture langues	<i>Pour changer les choses, je ferai des pancartes avec des messages importants et je les mettrai sur les murs de l'école. Je parlerai à mes amis aux gens de l'école et leur demanderai leur avis sur l'esclavage. Puis je ferai un site internet pour parler de l'esclavage.</i>
22	Se rappeler	l'embarras tristesse	La retirer  À mon avis il fallait retirer cette statue parce que l'homme qui est sur la statue était pour l'esclavage.	Dialogues rencontre interculturelles personnes sport nourriture goûts cultures nationalités	<i>Je ferai des maisons de retraite, des orphelinats et des logements pour les pauvres.</i>
23	Importante pour les gens avant	Tristesse me sentir mal	L'enlever  Je pense qu'il faut l'enlever car elle ne représente plus du courage et de la gloire mais que de la tristesse et de la rage.	Dialogue égalité liberté	<i>Je pourrais commencer à communiquer avec des gens et peut-être créer un groupe pour parler sur ce qui se passe comme ça dans le futur peut-être qu'on pourra faire quelque chose ?</i>
24	Se remémorer	Content (qu'elle soit remplacée)	L'enlever  À mon avis il fallait l'enlever car ce général était pour	Partage égalité humanité choix délégués améliorer école ambiance changer	<i>Je changerai les choses en faisant à l'école des petits groupes d'élèves qui pourraient parler de</i>

			l'esclavage et on aurait pu ramplacer par une statue de apr exemple d'Harriet Tubman.		<i>leurs idées. Je ferais aussi que des enfants dans des classes plus grandes iraient aider les plus petits.</i>
25	Se rappeler	fâché	L'enlever  Oui, je pense qu'il était bon le choix de l'enlevé car tout les personnes qui marche pouvais le voir et peut-être pensé que le gouvernement est pour l'esclavage et si un enfant le voit peut-être il penserait que l'esclavage est bon.	Culture langues différent couleurs styles multicolours famille héritage	<i>Je joindrai des révoltes contre le racisme et je continuerai de marcher dans le "women's march". Je donnerai à des charities et je demanderai à ma soeur, ma mère de me rejoindre et peut-être mes amis.</i>
26	Là avant	Déçu content	L'enlever  À mon avis c'était bien de l'enlever car ça montre qu'on pense à une nouvelle ère. Les statues des généraux pour l'esclavage seront peut-être remplacé par des statues d'esclaves qui se sont battus.	Paix divers couleur de peau égalité fraternité cultures langues fraternel	<i>Moi, je pourrais m'ouvrir à différentes personnes. On apprendrait à mieux se connaître. On pourrait même créer une activité après l'école qui nous aiderait à comprendre chaque culture et ses habitudes. Ce serait drôle d'apprendre à faire des choses que d'autres ont l'habitude mais pas nous.</i>
27 contresens	représenter	Joie et pitié	La garder  Non, à mon avis il ne fallait pas enlever la statue car c'est très important aux relatifs des esclaves et sa représente quelque chose de merveilleuse qui c'est arrivé dans l'histoire. La liberté des esclaves.	Libre égaux juger couleur de peau accepter participer changer le monde	<i>D'abord, avant de faire quelque chose, je penserais à l'histoire et à ce qui est arrivé. À la fin si c'est du bien, je continuerais mais si c'est du mal c'est un grand non.</i>
28	honorer	Révolté questionné	L'enlever  Je l'aurais enlevé la statue car on n'est plus dans l'âge de l'esclavage. En plus cela déshonore les noirs qui se sont battus pour leur liberté.	Diversité échange dialogues culture comprendre parler partager soulagement avis autres	<i>Dans ma vie, j'essaierai d'accepter les différences et même si mes amis ou mes camarades ne sont pas comme moi. J'aiderai un ami, une amie ou les écouterai parce que je connais le sentiment que l'on n'est pas compris. Que personne ne soit comme toi mais si tu trouves un bon ami pour t'écouter j'aimerais être cette amie-là.</i>

29	représenter	contrarié	La garder  À mon avis, il faut le garder même si je sais que l'esclavage c'est mal. Il faut le garder car, même si il y a la plupart des gens qui était pour l'esclavage dans le temps, il y avait des gens qui était pour. Et il faut tout de même le représenter. Une fois, j'ai le Trump Tower, mais il fallait le garder pour la même raison.	Diversité multiculturalité communautés idées groupes	<i>Pour changer les choses, j'organiserai des mises en place d'affiches anti-racisme, des discours qui expliquent la diversité, et des rencontres multiculturelles. Je mettrai en place aussi de la charité pour prouver que même les pauvres ont une voix. Je prouverai qu'on en a tous une et l'utiliser on a plus que le droit. Mais, bien sûr, je ne ferai pas ça seule. Tous ceux qui souhaiteront m'aider auront une voix dans ce projet. Voilà comment on change les choses pour le mieux.</i>
30	Mémoriser montrer	Colère tristesse	L'enlever  Il fallait enlever la statue parce qu'il était pour l'esclavage. Il se battait pour pendant la guerre civil pour l'esclavage.	Racisme diversité langues sentiments groupe	<i>On pourrait faire un grande sculpture en pierre de Harriet Tubman qui ont aidé des autres esclaves du passé. Je ferai ça avec mes parents ou des autres personnes, je ferai des affiches pour montrer que le racisme et la diversité sont très importants.</i>
31	Représenter l'histoire	Triste heureux	L'enlever  Je crois qu'il fallait l'enlever car les personnes qui marchent à côté de la statue se rappelle que il faut plus s'enquêter de l'esclavage.	Idées échanger cultures émotions	<i>Pour changer les choses. Je protesterai pour que l'on remette les statues et les peintures qui représentent notre histoire. Et j'essaierai d'aller dire aux autres personnes dans le monde de protester avec moi.</i>
32	Servir à ses exploits	Intéressé tristesse	La garder  À mon avis il fallait la garder car c'est un message pour ne plus recommencer l'esclavage.	Message non raciste égalité différence	<i>Il faut pas que ça se reproduise en ayant du respect envers les différentes personnes autour de nous.</i>
33	Se rappeler	Triste en colère	La garder  Moi, je pense qu'il fallait la garder car il fallait se rappeler de ce général et aussi, car l'esclavage était injuste, alors, ce	Différents langages couleurs de peau se réunir différentes paroles cultures religions langues	<i>Moi, je mettrai des papiers sur les murs qui racontent la vie des esclaves. Je ferai des projets et des exposés qui rappellent aux gens que l'esclavage est</i>



			général pouvait aider les esclaves à avoir leur liberté.		<i>injuste et qu'il ne faut pas le recommencer. On peut aussi apprendre aux petits enfants, on peut faire une vidéo qui raconte la vie des esclaves et la mettre sur youtube.</i>
34	Regarder et améliorer	Calme heureux	La garder  À mon avis je l'aurais garder car c'est beau et ça pourrait être important comme sign pour les gens de la communauté et c'est un passage de l'histoire.	Diversité école justice égale culture l'amitié émotions Black lives Matter vie parler	<i>Si je pouvais changer l'histoire de l'esclavage, en premier, je changerais qu'ils peuvent être libres, ils peuvent faire le travail qu'ils veulent. J'améliorerai leur maison et leur donnerai des choses à manger.</i>
35	commémorer	Déçu	L'enlever  À mon avis c'est une bonne idée de l'enlever car à cette époque, l'esclavage est interdit, et terrible en même temps. J'imagine que ça attriste les descendants d'esclaves car ils savent que leur vie était horrible, dure, de la torture.	Discuter pensées différentes couleurs de peau échanger avis opinion partager ancêtres parler écouter famille histoire	<i>À l'école pour changer de l'histoire je serai gentille et j'aiderai quelqu'un. J'irai faire une activité avec un ami ou ma famille. Mais, aussi, pour que les gens se rendent compte de par exemple la cruauté des abattoirs, je pourrai peut-être faire dessiner un signe "rendez-vous compte de ça... de ça..."</i>
36	honorer	Triste énervé	L'enlever  Il fallait enlever parce que moi, je pense que les personnes qui honorent l'esclavage sont coo-coo.	Parler échanger discuter penser aimer haïr changer	<i>Je changerai comment les noirs sont traités en Amérique, en premier. Je ferai ça quand on est en, comme 2045. Ça prendrait peut-être 5 à 10 ans. Je dirais aux personnes qui veulent entendre qu'on est tous égaux et que si on veut vivre avec plus de paix, on doit respecter les uns les autres. Peut-être tu penses que c'est tout fini comment on les traite, je dirai mais c'est pas fini. Tout le monde n'a pas fini avec ça.</i>
37	honorer	En colère	L'enlever  Il fallait l'enlever, parce que c'est injuste.	Mains couleurs idées bracelets montres	<i>Moi, je changerai toutes les voitures qui fonctionnent à l'essence en voitures électriques. Ça me</i>

					<i>prendrait 20 ans et je le ferai avec mon père. J'ai déjà des projets là-dessus.</i>
38	décorer	En colère	L'enlever  Je voterai pour l'enlever car dans le 21ème siècle, on ne doit absolument pas respecter quelqu'un était pour l'esclavage dans mon opinion.	Parler couleurs communiquer pensées partager changer aujourd'hui	<i>Je respecterai absolument les gens de couleur comme les gens blancs et je dirai aux autres de ne pas discriminer contre les gens qui ne sont pas comme eux. Je dirais "Si le monde discrimine contre les noirs, on ne va jamais avancer."</i>
39	Se remémorer	tristesse	La garder mais l'amener hors de l'espace public  Il faudrait la garder mais l'amener quelque part pas en publique car on doit se souvenir du mal traité des esclaves.	Race communication parler couleur avis nouveaux amis histoire	<i>Je pourrais écrire un article sur les esclaves et le mettre sur bubulle (le journal de l'école)</i>
40	comémorer	Triste en colère	L'enlever  Oui je pense qu'on devait l'enlever car si on le voit sa transporterai peut être le mauvais message.	Parole ensemble donner échanger maintenant	<i>Maintenant si je vois des Africains-Américains pauvres je peux leur donner de l'argent. Si quelqu'un dit du mal des gens parce qu'ils ne sont pas de la même race, ils n'ont pas le droit.</i>
41	Rendre hommage	La haine	L'enlever  Il faut l'enlever car en premiers, c'est une offense aux descendants des esclaves. Deuxièmement, on ne dresse pas de monuments aux personnes qui voulaient maltraiter des humains juste pour faire de l'argent.	Ensemble parler discuter communiquer coexister écologie école problèmes du monde abolir racisme	<i>Moi, j'organiserai des activités communes pour que les gens apprennent à se connaître. Par exemple, j'organiserai des comités de bien-être des animaux, des tournois d'échecs, de pickle-ball, de ping-pong, des comités pour ramasser des déchets et beaucoup d'autres choses encore.</i>
42	honorer	dégouté	L'enlever  Oui, à mon avis, on devait l'enlever car on ne doit plus célébrer ces généraux qui voulaient tuer, et punir ces pauvres personnes comme nous, même si ils n'ont rien fait. On doit le remplacer par	Communication égalité amitié amis collègues respect parler inégalité genres couleurs de peau	<i>J'essaierai de comprendre ce qui s'est passé et faire du bien pour ce que nos ancêtres ont fait de mal, de communiquer avec les autres humains de couleur ou pas. Je discuterai avec eux de quoi on pouvait faire pour</i>

			quelqu'un avec du couleur pas un homme blanc.		<i>améliorer autour du respect.</i>
43 contresens	montrer	respect	La garder  À mon avis il fallait le garder car c'est beau et ça montre le général sur un cheval donc peut-être qu'il veut aller vaincre les autres personnes qui ont des esclaves.	Bonjour l'esclavage pourquoi important exprimer arguments discuter	<i>Je ferai arrêter le racisme dans tout le monde avec le ? en créant des maisons pour qu'ils peuvent manger et dormir confortablement. Je ferai aussi arrêter la pollution en écrivant des posters qui disent de ne pas jeter des objets dans la rue et dans la mer car les tortues vont les manger et elles vont mourir.</i>
44	discriminer	En colère	La retirer  À mon avis, il fallait la retirer car ça ne respecte pas tout une partie du population des États-Unis. Si cela restait, ça pourrait créer des problèmes avec le gouvernement.	Parler diversité différent international traditions culture personnes pays monde	<i>Je serai gentille avec tout le monde, tout le temps, Pour faire ça, je leur parlerai avec respect.</i>
45	Faire penser à	Pas aimé	L'enlever  À mon avis je pense que c'est une bonne idée de l'enlever parce que si des personnes savaient qu'il était pour l'esclavage ils pourraient être un peu mécontents.	Égalité amitié pas d'esclavage communauté discuter différents couleur de peau parler l'autre	<i>Moi, je changerai comment les femmes et les filles sont traitées et comment les personnes de couleur sont bref je voulais que ce soit l'égalité pour tout le monde et je voudrais la paix dans le monde. Et je veux dire ça avec des amies et ma famille car tout le monde a une opinion et c'est très bien quand on a un assortiment d'opinions.</i>
46	Décorer laisser une trace	énervé	Enlever  À mon avis, il fallait enlever la statue : que pensent les personnes noires ? Pourquoi se rappeler de ce homme terrible ? Pourquoi lui remercier pour ces actions (Même si il est mort) ?	Égalité avis décisions justice invitation partager pensées injustice monde inégalité pollution abattoirs chasser les animaux	<i>Le problème : chasser les animaux. D'abord, j'aurai imprimé des posters pour envoyer le message "arrêter de chasser". Je les aurais accrochés dans les écoles, dans les quartiers... Après, j'enverrai des lettres au gouvernement pour mettre des lois contre les chasseurs.</i>
47	représenter	dégouté	L'enlever	Pensées diversité discuter dialoguer	<i>Je respecterai tout le monde et je ferai de</i>

			Je pense que la ville a fait le bon choix, car quelqu'un de pour l'esclavage ne mérite pas sa place sur un piédestal !	différence de peau parler	<i>mon mieux pour le faire partout. Peut-être même commencer un groupe qui essaiera d'atteindre certains buts qui n'ont peut-être rien à voir avec l'esclavage.</i>
48	honorer	Colère déception	L'enlever  Je suis contente que la statue a été enlevée car sinon nous ne respectons pas les droits des africains.	Égalité pensées dialoguer couleurs communiquer histoire informer connaître traditions africaines	<i>Si je pouvais changer des choses pour un meilleur futur, j'essaierai de réduire la pollution en arrêtant d'utiliser des sacs en plastique et utiliser moins de papier. Pour faire ceci, je devrais commencer par annoncer à tout le monde ce que je fais pour qu'ils puissent faire tout de même. J'aurais besoin de l'aide de tout le monde pour plusieurs années.</i>
49 contresens	montrer	content	La garder  Il faudrait le garder car je pense que les blancs n'aiment pas les noirs et que ils voulait plus ces généraux qui respectent les noirs. J'aimerais le garder car ca te montre la respect de ces généraux hommes et femmes.	Différentes races pensées échanger discuter nerveux changer	<i>Je ferai et dirai que tout le monde a le droit de faire ce qu'il veut. À l'école, il faut pas rire et faire des choses stupides parce qu'ils sont de différentes races. Il faut respecter tout le monde.</i>
50	Retenir (se rappeler)	En colère	L'enlever  À mon avis on devrait l'enlever car sa fait la ville désagréable car il est pour l'esclavage !!	Parler couleur communication ensemble conversation égalité	<i>Moi, je propose l'égalité pour tout le monde. J'abolirai les pistolets car les gens qui achètent les guns tuent les gens de couleur. Ça prendra du temps et je le ferai avec mon père.</i>
51	Continuer l'esclavage	Triste déçue	L'enlever  À mon avis, il fallait enlever la statue, car on doit respecter tous le monde.	Communiquer différent égalité partager les opinions parler points communs cultures différents	<i>Je voudrais bien commencer un projet avec la classe, parler et faire une réunion entre nous sur la liberté du monde.</i>



## 4ÈME DE COUVERTURE

**Résumé :** Ce travail de Master en didactique de l'histoire se situe dans le cadre des QSV (questions socialement vives) et aussi dans l'approche interculturelle de la diversité par le concept de la multiperspectivité, mis en valeur par le Conseil de l'Europe et qui souligne l'esprit critique. Il s'inscrit parallèlement dans celui de la recherche autour de la conscience historique et de ses impacts possibles sur des formes d'engagements civiques démocratiques. La première hypothèse cherche justement à savoir s'il est possible d'établir des liens entre l'introduction d'une QSV et l'émergence d'une intelligibilité du présent. Une deuxième hypothèse questionne le modèle pédagogique propice à multiplier les approches, les récits et surtout les questionnements des élèves. Enfin, une dernière hypothèse suppose l'importance d'une réflexion sur la subjectivité -la sienne comme celle des autres et donc sur l'intersubjectivité- pour mieux accéder à une conscience toute civique et démocratique. Ce travail est proposé à des élèves de CM2, dans une école française de l'étranger, aux États-Unis. La thématique vive est celle de l'esclavage.

**Mots-clés :** questions socialement vives (QSV), conscience historique, conscience civique, multiperspectivité, didactique de l'histoire, raisonnement critique, esclavage, interculturel, pluralité, démocratie, engagement, (inter)subjectivité, médiation, enseignement français à l'étranger (EFE), États-Unis.

**Abstract :** This Master's work in history didactics is situated in the framework of the SAQs (socially acute questions) and also in the intercultural approach of diversity through the concept of multiperspectivity, highlighted by the Council of Europe and which emphasizes critical thinking. It is also part of the research on historical consciousness and its possible impact on forms of democratic civic commitment. The first hypothesis seeks to know if it is possible to establish links between the introduction of a SAQ and the emergence of an intelligibility of the present. A second hypothesis questions the pedagogical model that is conducive to multiplying the approaches, the narratives and, above all, the questioning of the students. Finally, a last hypothesis assumes the importance of a reflection on subjectivity - one's own as well as that of others, and therefore on intersubjectivity - in order to better access a civic and democratic consciousness. This work is proposed to CM2 students in a French school abroad, in the United States. The theme is slavery.

**Keywords :** socially acute questions (SAQs), historical consciousness, civic consciousness, multiperspectivity, history education, critical thinking, slavery, intercultural, plurality, democracy, commitment, (inter)subjectivity, mediation, French education abroad, United States.