

**ANALYSE DE CLASSEURS D'ÉLÈVES : OBJECTIFS D'APPRENTISSAGE,
CONTENUS ET DOCUMENTS. L'EXEMPLE DE LA TRAITE DES NOIRS**

Nadine Fink*, Valérie Opérial**

* Université de Genève
Faculté de Psychologie et des Sciences de l'Éducation
40, Boulevard du Pont d'Arve
CH-1205 Genève
Nadine.Fink@unige.ch

** Université de Genève
Institut Universitaire de Formation des Enseignants
40, Boulevard du Pont d'Arve
CH-1205 Genève
Valerie.Operiol@unige.ch

Mots-clés : histoire scolaire, objectifs d'apprentissage, contenus thématiques

Résumé. *A travers l'analyse de classeurs d'histoire récoltés auprès d'élèves du second degré de l'école secondaire inférieure, nous nous intéressons ici à l'articulation entre connaissances transmises et objectifs d'apprentissage dans le cadre de l'enseignement de la traite des noirs et de l'esclavage. L'objectif est de saisir ce qui s'enseigne et d'analyser comment, à quelles fins et avec quelles légitimités s'élaborent des mises en lien entre passé et présent. Si les résultats montrent une richesse du travail réalisé par les enseignant-e-s, ils mettent aussi en évidence la diversité des contenus, entre ascendance des « savoirs que... » sur les « savoirs pour... » et prééminence de l'éducation morale et citoyenne sur les savoirs. Ce sont avant tout les faits – en tant que résultats – qui sont travaillés, et non les mécanismes qui expliquent qu'une société donnée ait développé des valeurs jugées aujourd'hui inacceptables.*

Cette communication s'inscrit dans le champ de la didactique de l'histoire. Depuis quelques décennies, celle-ci cherche à saisir – non sans difficultés – ce qui se passe dans les classes. Au-delà des discours sur les intentions d'enseignement et les finalités de l'histoire scolaire, tant les situations ordinaires que les tentatives d'innovation et leurs effets sur les thématiques choisies, sur les activités mises en œuvre et sur les apprentissages effectués, restent à ce jour trop peu connus.

Notre questionnement porte ici sur deux pôles constitutifs des plans d'étude pour l'enseignement de l'histoire, soit, d'une part, les thématiques historiques et leurs diverses approches possibles et, d'autre part, les questionnements et les modes de pensée qui marquent le regard que l'histoire porte sur le monde. Il s'agit donc de voir à quelle pensée historique, à l'usage éclairé de quels concepts, l'enseignement de l'histoire donne accès (Heimberg, 2002 ; Heimberg & Opérial, 2001). Quelles sont les thématiques étudiées et transmises et à l'appui de quels documents et de quels objectifs le sont-elles ?

Ces interrogations sont à l'origine d'une recherche consacrée aux pratiques d'enseignement de l'histoire au sein du Cycle d'orientation à Genève, fondée sur l'examen de 18 classeurs d'élèves de 8^e année (13-14 ans). Dans ce degré scolaire, les différents objectifs d'apprentissage devraient en principe être mobilisés sur des thèmes inscrits dans la période chronologique qui s'étend de la civilisation médiévale aux prémices de la Révolution française. Ces classeurs nous ont été fournis par des enseignant-e-s volontaires et intéressé-e-s par notre enquête. La majorité d'entre eux/elles se sont formé-e-s au métier d'enseignant-e d'histoire au cours de ces dernières années, c'est-à-dire

après l'entrée en vigueur du nouveau plan d'études. Ils/elles ont insisté, avec raison, sur le fait que le classeur ne disait pas tout de leur enseignement, qu'il dépendait de l'application de chaque élève. Ils/elles ont souligné surtout que certaines activités, orales ou fondées sur d'autres supports, parfois très longues, n'avaient laissé aucune trace dans les classeurs. Les constats qui suivent sont donc à considérer avec discernement du fait qu'ils ne sont qu'un reflet partiel de l'enseignement.

1. Contexte de la recherche

Au cours des quinze dernières années, dans divers contextes nationaux, les réflexions et la recherche sur la didactique de l'histoire se sont développées en s'intéressant, au-delà de la transmission des connaissances factuelles, au développement de la pensée historique scolaire (Martineau, 1999 ; Hassani Idrissi, 2005, Gautschi, 2009). C'est dans ce contexte qu'a été repensé le plan d'études d'histoire de l'école secondaire obligatoire à Genève (trois années du Cycle d'orientation). Introduit progressivement depuis 1999, il se fonde sur quatre principes organisateurs déclinés par ordre de priorité :

- Des séquences d'apprentissage associant un thème factuel de l'histoire humaine à l'un des objectifs d'apprentissage propres à l'histoire scolaire ;
- Des bornes chronologiques dans lesquelles inscrire ces séquences pour chaque degré scolaire ;
- Une circulation équilibrée des thématiques à travers les échelles spatiales de l'histoire humaine, du plus local au plus global ;
- Une mise en évidence de la pluralité des approches de l'histoire, de ses questionnements et de ses points de vue¹.

Ce plan d'études a pour particularité d'associer, au sein de séquences d'enseignement-apprentissage, des thématiques factuelles, inscrites dans des bornes chronologiques programmées, à l'un de sept objectifs d'apprentissage de l'histoire. Ces derniers comprennent à la fois, en amont, la critique des sources, les modes de pensée spécifiques relevant de la comparaison entre le passé et le présent, de l'étrangeté du passé, de la périodisation et de la complexité des temps et des durées, de la prise en compte de l'histoire dans les œuvres et les médias, de la distinction de l'histoire et de la mémoire, et enfin, en aval, la construction de points de repère. Les élèves ne recevaient plus de manuels scolaires depuis quelques années. En revanche, les enseignant-e-s disposent de quelque 70 suggestions de séquences élaborées par des pairs qui avaient reçu un mandat dans ce sens pour accompagner l'introduction du nouveau plan d'études.

Une recherche menée dans le contexte genevois montre également la difficulté de certains enseignant-e-s à organiser leur travail et celui des élèves en fonction des objectifs d'apprentissage (Fink, 2008). Ceux-ci sont surtout vus comme un moyen de nourrir leur réflexion en amont de la construction d'une séquence d'enseignement-apprentissage, mais ne servent que peu ou pas de principes organisateurs dans le déroulement de la séquence et ne sont généralement pas explicités aux élèves. Le défi du plan d'étude, mis en place sans des ressources didactiques d'accompagnement suffisantes, paraît donc délicat à relever. Même lorsque l'intérêt des objectifs d'apprentissage est reconnu, certain-e-s enseignant-e-s éprouvent des difficultés à les articuler aux contenus qu'ils/elles enseignent.

C'est afin de saisir plus finement ces articulations que l'angle d'analyse des classeurs d'élèves nous a semblé indispensable. En effet, du fait que les enseignant-e-s disposent d'une marge de manœuvre importante quant au choix des thèmes et du matériel d'enseignement, le classeur constitue une trace centrale dès lors que l'on s'intéresse à l'enseignement prodigué.

¹ *Plan d'études Histoire et d'éducation citoyenne* (2001). Genève : Département de l'instruction publique, document disponible sur le site : www.unige.ch/fapse/didactsciensoc/observatoirehistoireetecole/Programmes/plandetudes.pdf

2. Premier regard sur un lot de classeurs

Une première phase d'analyse, qui a principalement consisté en un décompte des pages consacrées aux différents thèmes abordés, aux modalités d'organisation des classeurs et à la mise en œuvre des objectifs d'apprentissage, a permis de mettre en évidence une série de constats (Fink, Heimberg & Opériol, 2009).

D'une manière générale, les objectifs d'apprentissage décrits dans le plan d'études ne sont pas repris de manière explicite dans ces classeurs. Aucun d'entre eux n'est organisé dans son classement même en fonction du premier principe organisateur, ce qui était pourtant l'une des hypothèses possibles quant aux pratiques envisagées lors de la mise en application du plan d'études. Ce constat est encore renforcé par la discrétion des suggestions de séquences qui ont accompagné l'entrée en vigueur du nouveau plan d'études, peu présentes dans ces classeurs. Par ailleurs, l'examen de ces derniers donne à voir le travail considérable qui est en général effectué par les enseignant-e-s pour créer des séquences originales, fondées parfois sur un récit, assez personnel dans sa construction, des événements et des questions qu'ils posent. Dans ces diverses constructions didactiques, certaines activités et choix de documents sont inspirés par les objectifs d'apprentissage. Nous pouvons identifier des questionnements ou une dimension critique que l'on peut rattacher aux modes de pensée de l'histoire.

Les premiers constats de cette démarche exploratoire ont paru contrastés. Un potentiel d'ouverture vers une histoire plus problématisée et interrogeant les relations entre le passé et le présent cohabite avec la persistance d'un mode traditionnel d'organisation des séquences d'apprentissage et du travail proposé aux élèves. On retrouve là des coutumes didactiques déjà bien mises en évidence par les travaux de Nicole Lautier (1997) comme l'explication causale (des causes produisant des effets que l'histoire examine), la nécessité de maîtriser des connaissances de base avant de raisonner sur l'histoire ou la mention d'un manque de temps disponible rendant certaines simplifications inévitables.

L'examen de ce lot de classeurs a consisté pour l'essentiel en un dépouillement selon une approche qualitative. Mais pour avoir un aperçu du choix des différentes thématiques et de leur importance respective, nous avons procédé préalablement à un dénombrement des pages relatives à chaque thème, que nous avons reporté sur un tableau à double entrée, afin de pouvoir établir des comparaisons entre les différents classeurs. Ce dénombrement met bien en évidence la pluralité des intérêts et des sensibilités au niveau des enseignant-e-s, puisque le poids accordé aux diverses thématiques varie notablement. Toutefois, quelques thèmes sont privilégiés par presque tou-te-s et occupent une moyenne de pages nettement plus élevée que d'autres ; c'est le cas de la traite des noirs et de l'esclavage en Amérique, raison pour laquelle nous l'avons retenu pour cette seconde phase d'analyse.² Après ce thème, qui occupe une moyenne d'environ 13 pages, vient immédiatement celui des voyages de découvertes, avec 12 pages ; puis suivent quatre sujets d'égale ampleur : la féodalité, le château fort, l'Islam et les Amérindiens, s'étendant chacun sur 6-8 pages.

3. Analyse thématique

C'est donc d'abord en raison de son ampleur que notre choix s'est porté sur le thème de la traite des noirs et de l'esclavage. Nous avons été confrontées à la question de savoir comment le délimiter, touchant là le problème récurrent qui se pose aux enseignant-e-s d'histoire : comment articuler axe thématique et axe chronologique ? Toujours présentée comme une conséquence de la « découverte » de l'Amérique, la traite constitue-t-elle un sujet en soi ou doit-elle être rattachée

² Il est intéressant de constater que la situation est à ce propos très différente en France, où « cette question occupe une faible place globale », selon une enquête réalisée par l'INRP : <http://ecehg.inrp.fr/ECEHG/enjeux-de-memoire/histoire-de-l-esclavage/esclavage.pdf>, p. 8.

aux « grandes découvertes »? Il a été parfois difficile de faire le tri dans ces chevauchements. Nous aurions pu amalgamer voyages de découvertes, conquête de l'Amérique, civilisations précolombiennes, traite des noirs et esclavage. Mais ce regroupement plus large aurait eu le désavantage de masquer certaines spécificités : la traite occupe deux fois plus de pages que la description des sociétés amérindiennes, les voyages de découvertes presque dix fois plus que la conquête. Nous avons donc préféré opérer cette coupure, même un peu artificielle, car pour arriver à une perception plus fine des finalités sous-jacentes de l'enseignement, nous devons nous concentrer sur une thématique historique spécifique.

Si nous avons retenu ce sujet, c'est aussi parce qu'il conduit plusieurs enseignant-e-s à rompre avec les bornes chronologiques attribuées à la 8^e année. En effet, le travail sur la traite des noirs s'ouvre fréquemment sur le XIX^e siècle états-unien, et parfois sur le XX^e, avec la ségrégation des Afro-américains, le Ku Klux Klan, la lutte pour l'égalité et l'élection d'Obama. Une analyse plus approfondie de ce thème nous paraît donc particulièrement intéressante dans la perspective de ce symposium consacré non seulement aux questions d'articulation entre savoirs et objectifs d'apprentissage, mais aussi aux enjeux du passé pour le présent. Nous faisons l'hypothèse que cet objectif de mise en relation et de comparaison entre des périodes anciennes et actuelles explique la prégnance de cette thématique dans les classeurs, particulièrement durant l'année scolaire 2008-2009 traversée par l'actualité de l'élection d'Obama à la présidence des Etats-Unis.

Dans quelle mesure l'objectif de mise en relation entre le passé et le présent constitue-t-il un principe organisateur du déroulement de la séquence et quel est le degré de son explicitation aux élèves ? Les enseignant-e-s, par le choix des documents fournis aux élèves, prêtent-ils/elles une efficacité particulière au thème de la traite et de l'esclavage pour amener les élèves à comprendre le monde dans lequel ils/elles vivent ? Le traitement de ce thème s'inscrit-il dans une réflexion sur les valeurs et la faculté des élèves à exercer leur jugement ? La vocation prêtée à l'histoire d'offrir des leçons à tirer pour le présent est ici interrogée. Pour cela, nous avons examiné plus finement la thématique sous l'angle des connaissances transmises et des objectifs visés.

Nous avons procédé à une analyse de contenu croisant deux types de lecture du corpus de documents. D'une part, nous avons visé l'identification et la catégorisation des connaissances historiques construites et transmises à l'appui des documents et des exercices donnés aux élèves. D'autre part, nous avons analysé les objectifs d'apprentissage explicites (énoncés en tant que tels) et implicites (enjeux d'apprentissage sous-jacents) associés au traitement thématique de la traite des noirs et de l'esclavage, en particulier la comparaison passé/présent et la complexité des temps et des durées. Les résultats présentés ci-dessous émanent du croisement de cette double lecture. Rappelons que l'objectif de notre recherche est avant tout de répondre à la curiosité de connaître ce qui s'enseigne en histoire à l'école secondaire obligatoire. L'intention n'est pas de porter un jugement de pertinence ou d'efficacité, mais de déceler les objectifs sous-jacents, qui font écho aux finalités citoyennes de l'enseignement de l'histoire, assignées notamment par la Loi sur l'Instruction Publique du canton de Genève.

3.1 Connaissances transmises à propos de la traite des Noirs

Les savoirs historiques et les connaissances transmises à propos de la traite des noirs et de l'esclavage peuvent être catégorisés en quatre temps ou sous-thèmes selon un déroulement propre au système économique de la traite : le commerce triangulaire, la production d'esclaves, les conditions de déportation et, finalement, les conditions de vente et de vie en Amérique. Ces quatre temps s'organisent de manière téléologique selon les étapes successives de la traite, étapes qui correspondent aux critères du schéma narratif (intrigue, situation initiale, péripéties, situation finale) fondant un récit historique³. Autre caractéristique du récit, la présence de personnages, qui sont ici une entité collective, puisque le traitement thématique est centré sur une catégorie

³ Voir Cariou, D (2006). Le contrôle de la pensée naturelle en situation didactique. In V. Haas (Ed.). *Les savoirs du quotidien, Transmission, Appropriations, Représentations*. Presses Universitaires de Rennes.

spécifique d'acteurs – les victimes, c'est-à-dire les Africains réduits en esclavage – dont on suit le cheminement à l'échelle d'une vie humaine, avec parfois des ouvertures sur des périodisations plus larges, englobant en quelque sorte leurs descendants (voir 4.2.).

3.1.1 Le commerce triangulaire

L'introduction du thème de la traite des noirs se fait toujours à l'appui du concept de *commerce triangulaire* – majoritairement présenté sous la forme d'une carte géographique – en tant que conséquence des grandes découvertes et de la conquête de l'Amérique par les Européens, celle-ci ayant engendré le développement des plantations, le dépeuplement des Amérindiens et, de ce fait, la nécessité d'une nouvelle main d'œuvre. Précisons que le concept de *commerce triangulaire* désigne de manière schématique le système d'échanges commerciaux qui s'instaure entre les trois continents européen, africain et américain et qui consiste à déporter en Amérique des noirs africains. La traite est alors présentée comme le résultat d'une volonté d'enrichissement des Européens ; les *esclaves* apparaissent comme un mot parmi d'autres sur les cartes, comme une marchandise parmi d'autres dans le système d'échange triangulaire.

3.1.2 La production d'esclaves

La seconde étape du traitement du sujet met en scène la production d'esclaves. Divers documents servent ce propos : gravures représentant des colonnes de noirs entravés (hommes, femmes et enfants) en marche de l'intérieur des terres jusqu'aux côtes, gravures montrant la capture et la vente en Afrique. Tous ces documents montrent une certaine complexité du phénomène, puisque des noirs participent à la traite par la prise en charge de la capture, de l'acheminement vers les côtes et de la vente aux négriers blancs. Un enseignant introduit à ce titre un élément de périodisation important en montrant différentes étapes de l'esclavage, notamment avant l'arrivée des blancs (esclavage « interne » concernant des hommes criminels ou prisonniers de guerre) et après leur arrivée (production d'esclaves s'étendant à tous les hommes, femmes et enfants en bonne santé et vendus aux négriers blancs pour être déportés en Amérique). L'enjeu didactique est aussi de montrer l'ampleur du phénomène à travers des chiffres donnés et l'inhumanité des razzias de futurs esclaves.

3.1.3 Les conditions de déportation

La déportation et les conditions des captifs sur les bateaux négriers constituent la troisième étape du traitement thématique. A l'exception d'une enseignante, tous proposent aux élèves la gravure du bateau négrier anglais le "Brookes" (en plan ou en coupe) et des représentations d'objets (par exemple les entraves) symbolisant la dureté des conditions de vie sur les bateaux. Ces images sont accompagnées de notes de synthèses et de questions factuelles auxquelles les élèves sont invités à répondre. Le but ici est de montrer les conditions inhumaines de la déportation, la souffrance physique, l'humiliation et la déshumanisation. Cela se traduit notamment par l'emploi d'un vocabulaire et d'analogies traduisant des jugements de valeurs : « serrés », « entassés », « comme du bétail ». L'enjeu est aussi de montrer que les noirs constituent néanmoins, pour les négriers, une marchandise à préserver. L'exemple le plus fréquemment donné est l'habitude de faire danser les noirs sur le pont afin de les maintenir « en forme ». Deux points de vue se côtoient ici : celui des victimes et de leur souffrance, le plus largement adopté ; celui des négriers dont la quête de rentabilité et le mercantilisme constituent les motifs expliquant la traite des noirs.

3.1.4 Les conditions de vente et de vie des esclaves

Le dernier temps concerne les conditions de vente et de vie des esclaves en Amérique. Gravures et sources manuscrites ou imprimées servent ici de support : annonces de vente, témoignages d'anciens esclaves sur les ventes et sur les conditions de vie dans les plantations en constituent l'essentiel. La centration sur les victimes domine ici aussi, dans la mesure où il est surtout question des châtements imposés pour punir les esclaves (par exemple le supplice de la pompe, le fouet, les

mains et oreilles coupées ou le marquage au fer). En revanche, l'organisation de la société esclavagiste, les rapports de travail et de vie « commune », les tentatives de révolte, le marronnage ne sont par exemple pas abordés. Là aussi, le champ lexical pour qualifier l'esclavage joue sur l'émotion et l'empathie souhaitée : par exemple « effroyable », « horrible », « déplorable », « dégradant », « marchandise », « traité comme du bétail ».

En résumé, les classeurs d'élèves sont composés d'une grande variété de documents aux statuts différents : sources iconographiques (photos, gravures et images) ; sources textuelles (discours de personnalités, témoignages d'anciens esclaves) ; cartes, schémas et tableaux ; synthèses rédigées par l'enseignant-e, généralement accompagnées de quelques questions de compréhension ou d'interprétation ; extraits d'ouvrages de collections « jeunesse », extraits d'une bande dessinée, articles de presse. Tous ces documents sont des photocopies en noir et blanc, avec les problèmes de qualité, notamment des images, qui en découlent. Il s'agit de documents généralement non référencés, dont il n'est pas possible d'identifier la provenance et la date de réalisation. Les enseignant-e-s fabriquent ainsi des ressources didactiques en combinant les documents choisis avec des questions qu'ils construisent pour amener les élèves à intégrer les connaissances factuelles jugées importantes. Par exemple, le fonctionnement du commerce triangulaire, la description des conditions de vie des noirs déportés ou les motivations des négriers sont l'objet d'exercices de restitution d'informations à effectuer par les élèves.

L'objectif d'apprentissage implicite et sous-jacent à l'ensemble des séquences didactiques identifiées sur le sujet est celui qui consiste à saisir l'étrangeté du passé et la prise en compte de l'autre dans sa différence avec notre contemporanéité. Il s'agit de comprendre ce qu'a été l'esclavage – en tant que phénomène passé et étudié pour lui-même – et ses conséquences humaines pour les noirs africains – en tant qu'individus. Transparaît une forte intention d'amener les élèves à ressentir de l'empathie pour les noirs réduits à l'esclavage, à exprimer l'étrangeté d'un phénomène aujourd'hui disparu sous cette forme et à saisir l'injustice subie par les noirs. C'est une construction parfois téléologique (le passé se déroule selon un processus inéluctable) qui est donnée à voir et qui génère un certain nombre de simplifications. C'est le cas, par exemple, de l'idée que les Afro-américains « ont attendu trois siècles et demi pour devenir citoyens ». La traite n'est pas abordée en relation aux valeurs de l'époque et ne fait que rarement l'objet d'un peu de différenciation et de périodisation. Ainsi, le thème ne donne pas lieu au maniement des échelles spatiales (par exemple les relations local/global, ici/ailleurs) ni sociales (par exemple la pluralité des points de vue et les relations individuel/collectif).

Rappelons toutefois que nos analyses portent exclusivement sur les traces documentaires consignées dans les classeurs d'élèves. L'expérience de classe conduit à relativiser ces constats dans la mesure où ce type d'explicitation (comparaison, périodisation, échelles) se fait généralement par oral – parce qu'elles sortent des limites du sujet proprement dit – et qu'elles ne laissent pas nécessairement de traces écrites.

3.2 *Ceux qui vont plus loin...*

Par contre, l'échelle temporelle fait l'objet d'un travail important, donnant lieu à une réflexion sur la complexité des temps et des durées. Comme nous l'avons vu, certains enseignant-e-s ne se limitent pas aux bornes chronologiques propres au degré 8, mais utilisent la « marge de manœuvre » que le plan d'études leur accorde. Celui-ci précise en effet que « certains thèmes peuvent être choisis en fonction de l'actualité. On tiendra également compte des questions vives que se posent les élèves sur le monde, leur vie sociale et leur propre existence. »⁴ La cohérence thématique est ainsi privilégiée par rapport à l'axe chronologique ; en effet, le thème se prête particulièrement bien à la poursuite de certains objectifs liés aux finalités d'éducation à la citoyenneté, ainsi qu'à la formation de l'esprit critique. Cet élargissement de l'échelle temporelle permet de donner un sens au passé par son inscription dans le présent. Les auteurs de l'enquête de

⁴ http://www.ge.ch/cycle_orientation/doc/syntheses/synthese_2010.pdf, p.26.

l'INRP déjà mentionnée font d'ailleurs le même constat : « Or l'esclavage est aussi une question transversale et une analyse qui lierait les différentes périodes historiques permettrait d'en comprendre peut-être davantage les spécificités. »⁵

Dépasser la fin du XVIII^e siècle pour inclure l'abolition permet tout d'abord un changement de focalisation : après une approche centrée sur les victimes, point de vue plutôt doloriste, voire fataliste avec lequel est majoritairement traité l'esclavage, on passe à un événement positif. L'une des séquences énumère toutes les étapes de l'abolition, pour aboutir à la Déclaration des Droits de l'Homme de 1948. Se reflète ici une vision de l'histoire orientée vers le progrès, qui conforte la représentation la plus répandue chez les élèves, telle que l'avait décrite Nicole Lautier dans son enquête : « Le fond commun, largement partagé, d'une évolution synonyme de progrès organise la trame de l'histoire : les progrès scientifiques et techniques sont bien sûr les plus cités, mais on rencontre aussi une sorte de logique du progrès liée à une logique de la continuité et que même la guerre, pourtant dénoncée sur le plan éthique, peut justifier » (Lautier, 1997, p. 48). Le risque est alors l'idéalisation du présent, vu comme le règne de la liberté et de l'égalité, par opposition à l'injustice et à la violence du passé.

Mais certains enseignant-e-s veulent éviter ce travers : ils dépassent l'abolition et enchaînent sur la ségrégation. Ils montrent ainsi que la suppression de l'esclavage ne signifie pas la fin de la domination blanche. Dans une volonté de complexifier l'interprétation du passé en mettant en lumière ses conséquences à long terme, jusqu'au XX^e siècle, ils se gardent des simplifications mémorielles et critiquent une certaine périodisation, où l'abolition marquerait le terme de toutes les injustices et ouvrirait sur une ère d'égalité. En ce sens, une enseignante met clairement en évidence le caractère construit de la ségrégation; elle présente les lois, qui entre 1900 et 1920, l'ont instaurée en tant que système politique. Elle rend également les élèves attentifs au fait qu'un Etat, une législation peuvent être racistes, en décrivant en outre l'impunité du Ku Klux Klan. C'est là une manière de rompre avec l'amalgame entre traite des Noirs, ségrégation et racisme que de montrer les dynamiques propres à chacun de ces phénomènes. Elle retrace encore, dans un tableau à remplir, l'évolution des critères de la négritude, entre 1900 et 1960; les élèves voient ainsi que la définition du blanc est de plus en plus restrictive. Cet exercice permet de montrer que les différences de couleur ne sont pas seulement naturelles, mais qu'elles sont construites socialement et que le racisme peut se renforcer à certaines périodes de l'histoire. Dans la perspective de l'éducation à la citoyenneté est remise ainsi en question l'évidence de l'antiracisme.

Une autre schématisation mémorielle liée à l'abolition, selon laquelle les esclaves doivent toute leur libération aux héros blancs, serait à déconstruire; or elle risque d'être renforcée par les séquences qui présentent Abraham Lincoln et son engagement en faveur de l'abolition, tout en passant sous silence les révoltes des noirs, la lutte des esclaves eux-mêmes. Ce risque est évité dans un cas, avec un exercice de lecture critique du discours de Lincoln et de sa vision de la supériorité des blancs.

Toujours sous l'angle mémoriel, une enseignante prend comme point de départ une photo actuelle du mémorial de la traite négrière à Ouidah, au Bénin. Elle distribue ensuite l'article 4 de la Déclaration des droits de l'homme et mentionne la notion de crime contre l'humanité. Elle évoque l'importance de préserver cette mémoire, pour lutter contre les formes actuelles d'esclavage telles que la « surexploitation d'êtres humains ». Nous ne pouvons pas dire à quelles situations précises renvoie cette expression, car il n'y en a pas de trace écrite, mais nous supposons que des exemples ont été donnés oralement.

Pour ce qui est de la mémoire, on trouve aussi un travail sur les usages politiques du passé, avec une analyse de l'allocation de Jacques Chirac du 10 mai 2006. Cette séquence aborde donc la

⁵ <http://ecehg.inrp.fr/ECEHG/enjeux-de-memoire/histoire-de-l-esclavage/etat-de-la-reflexion/l-esclavage-dans-les-programmes>

question des commémorations officielles, s'inspirant sans doute des pratiques françaises initiées par l'instauration du 10 mai comme Journée de commémoration de l'abolition de l'esclavage.

Plusieurs enseignant-e-s semblent concevoir le sujet comme un bon moyen de traiter du racisme : l'histoire devient une leçon pour le présent. Certains en font même le centre de leur séquence, retraçant le chemin des Afro-américains vers l'émancipation. Ils abordent les moyens de lutte utilisés : boycott, sit-in, manifestations et insistent sur les personnages importants: Martin Luther King, Rosa Parks, Malcom X, les coureurs Tommie Smith et John Carlos⁶. Il s'agit par là de mettre en évidence l'espace d'initiative des acteurs historiques, toujours dans une perspective d'éducation à la citoyenneté. La responsabilité, l'action politique, les actes de désobéissance civile sont valorisés, en ce qu'ils mènent à l'obtention de droits et à une certaine égalité, puisque la séquence se termine avec l'élection du premier président noir.

On trouve cet intérêt pour la marge de manœuvre des acteurs chez une autre enseignante, qui consacre toute une partie de sa séquence au Code noir et à la signification qu'il a revêtu pour ses auteurs. Elle restitue ainsi *le présent du passé* : elle aborde d'une part le *champ d'expérience* de « ceux qui ont rédigé le Code noir », précisant que ceux-ci ont imposé aux propriétaires d'esclaves des obligations « qui n'existaient pas jusque là », et d'autre part leur *horizon d'attente*⁷ puisqu'ils étaient « persuadés d'avoir fait œuvre d'humanité ».

Pour répondre à cette finalité d'éducation contre le racisme est montré aussi en point final d'une séquence le film *La classe divisée*, qui relate une expérience menée en 1970 par Jane Elliot, une institutrice états-unienne qui fit comprendre la discrimination raciale à ses élèves par l'octroi de privilèges à certains d'entre eux et ses effets psychologiques désastreux. Malgré la date maintenant ancienne du film, ce sont l'identification des élèves et la prise de conscience du racisme comme phénomène pouvant surgir n'importe quand, dans des contextes anodins, qui sont visées ici. Ailleurs est développée aussi l'histoire de la construction de la théorie des races, afin de montrer que la thèse raciale, pourtant infondée scientifiquement, débouche, combinée avec le passé esclavagiste, sur une société ségrégationniste, dont les conséquences humaines pour les noirs se font sentir jusqu'à nos jours.

Cet apport du passé pour comprendre le présent apparaît encore en lien avec un autre problème : une enseignante mentionne les répercussions de la traite sur le développement de l'Afrique. On reconnaît à nouveau l'intention de rendre visibles les facteurs historiques pour éviter les représentations naturalistes, en l'occurrence des inégalités Nord-Sud.

4. Conclusion

L'analyse de ce corpus a permis d'appréhender les savoirs enseignés sur le thème de la traite et de l'esclavage des noirs. Les connaissances transmises sont agencées selon l'itinéraire des esclaves, de leur capture à leur travail dans les plantations, en passant par leur déportation. Il serait intéressant de pouvoir énumérer aussi les savoirs qui ne sont pas abordés. Pour cela, des comparaisons avec d'autres horizons scolaires seraient utiles, mais dépassent le cadre de cette recherche. Remarquons quand même que contrairement à ce qui peut être proposé en France, par

⁶ Aux Jeux olympiques de Mexico, en 1968, ces deux sympathisants des Black Panthers avaient levé leur poing ganté de noir vers le ciel, alors qu'ils étaient sur le podium, en signe de protestation contre la ségrégation raciale.

⁷ Ces notions, définies par Reinhart Koselleck, sont proposées dans le champ didactique par Charles Heimberg comme éléments d'une *grammaire de l'histoire*, permettant aux élèves de s'approprier les modes de pensée de la discipline. Voir Heimberg, 2008 et <http://www.didactique-histoire.net/IMG/pdf/nonantola07-heimberg-2.pdf>.

exemple par l'ouvrage d'Eric Mesnard et d'Aude Désiré⁸, qui se veut une aide aux enseignant-e-s pour préparer leur cours et qui consacre un chapitre à « l'esclavage dans les colonies françaises », il n'y a dans notre échantillon aucune mention de l'échelle nationale. Sont également absentes, à l'échelle mondiale cette fois, les traites « internes » à l'Afrique noire et les traites « orientales ». Peut-être faut-il attendre encore un peu, le temps que les savoirs savants⁹ passent dans l'enseignement. Autre différence par rapport à la proposition de E. Mesnard et A. Désiré, il n'est jamais question des révoltes, des résistances, ni non plus du mouvement abolitionniste, sauf dans l'un des classeurs, où l'on trouve une courte phrase : « les révoltes et les suicides ne sont pas rares ». Cette absence contraste avec les développements sur la lutte contre la ségrégation au XXe siècle.

En ce qui concerne la pensée historique, si l'intention du nouveau plan d'études du Cycle d'orientation a été délibérément novatrice, nous constatons que sa mise en œuvre se révèle très diverse. Des recherches menées dans différents contextes géographiques (Audigier, 1997 ; Tutiaux-Guillon & Pouette, 1993) avaient mis en évidence des résistances à la prise en compte des innovations curriculaires et la persistance des modèles traditionnels d'enseignement. Notre échantillon confirme certaines de leurs conclusions : le passé est effectivement présenté comme une réalité objective gommant les points de vue et la nature construite de l'histoire. Mais il en nuance d'autres : la chronologie n'est plus systématiquement respectée et la priorité n'est plus toujours accordée aux événements et aux personnages. Les enseignant-e-s procèdent à des choix et nous avons pu observer que la marge de manœuvre qui leur est laissée donne lieu parfois à une histoire plus critique, plus porteuse de sens, à notre avis, pour les élèves.

Ainsi, notre analyse a montré l'intérêt qu'il peut y avoir de dépasser les bornes chronologiques assignées à un degré scolaire, afin que les élèves prennent conscience des ruptures et des continuités en histoire, en l'occurrence de la traite et de l'esclavage, phénomène historique dont il serait faux de laisser croire qu'il se résout avec l'abolition ou avec la Déclaration universelle des droits de l'homme, ni non plus qu'on peut l'assimiler à la ségrégation ou au racisme actuel. L'objectif d'apprentissage de la complexité des temps et des durées est donc traité de façon assez approfondie avec ce thème, bien qu'il ne soit pas explicite.

Cet élargissement temporel permet en outre de répondre à des finalités d'éducation citoyenne, en exploitant l'actualité et les questions vives des élèves. L'élection d'Obama a, en 2009, joué un rôle important dans le choix du sujet et la manière de le traiter. Dans certains cas, l'objectif de mise en relation entre le passé et le présent a constitué un principe organisateur du déroulement de la séquence. C'est sans doute ce qui explique l'ampleur du thème dans les classeurs. On est là au cœur d'une compétence propre à la discipline historique, qui est d'interroger des réalités sociales dans une perspective historique¹⁰. En effet, les enseignant-e-s semblent prêter une efficacité particulière à la traite et à l'esclavage pour faire réfléchir les élèves au problème du racisme, tel qu'il se pose aujourd'hui, en particulier dans la société états-unienne.

Le mode de pensée historien apparaissant le plus souvent est la question de l'altérité, posée au moyen d'une pédagogie du « bouleversement affectif »¹¹. L'empathie pour les victimes doit

⁸ Mesnard, E. & Désiré, A. (2007). *Enseigner l'histoire des traites négrières et de l'esclavage-cycle 3*, coll « Repères pour agir » 1er degré, SCERENCRDP de Créteil, Nancy.

⁹ Nous pensons par exemple à l'ouvrage de Pétré-Grenouilleau, O. (2004). *Traites négrières*. Paris : Gallimard ; et pour la Suisse à celui de David, T., Etemad, B. & Schaufelbuehl, J.M. (2005). *La Suisse et l'esclavage des Noirs*. Lausanne : Antipodes.

¹⁰ Martineau, R. (2010). *Fondements et pratiques de l'enseignement de l'histoire à l'école. Traité de didactique*. Presses de l'Université du Québec, p. 61.

¹¹ Oeser, A. (2010). *Enseigner Hitler. Les adolescents face au passé nazi en Allemagne. Interprétations, appropriations et usages de l'histoire*. Centre interdisciplinaire d'études et de recherches sur l'Allemagne, p. 64 et suivantes. Le premier chapitre réfléchit à la *Betroffenheitspädagogik* ou « pédagogie du bouleversement affectif » et à son efficacité.

conduire les élèves à adhérer aux valeurs de liberté, d'égalité, qu'ils lisent de surcroît en fin de séquence dans la Déclaration des droits de l'homme. Le traitement de ce thème s'inscrit donc dans une réflexion éthique et politique ; il vise à développer la faculté des élèves à exercer leur jugement. On peut néanmoins se demander, avec Alexandra Oeser, si la recherche de l'émotion n'affaiblit pas le caractère scientifique du savoir transmis.

On retrouve la vocation prêtée à l'histoire d'offrir des leçons à tirer pour le présent. En l'occurrence, les élèves sont censés tirer ces leçons tout seuls, en se fondant sur la connaissance du passé, puisque les formes actuelles d'esclavage ne sont pas traitées en tant que telles, du moins par écrit. On peut regretter que le degré d'explicitation de ces finalités soit très faible, voire nul, et se demander si l'enseignement de l'histoire ne revêtirait pas davantage de sens aux yeux des élèves avec une présentation claire et exemplifiée d'éléments de comparaison choisis dans le présent.

En d'autres termes, ces constats plaident pour un enseignement de l'histoire qui se définisse selon un axe plutôt thématique que chronologique et qui réponde plutôt à des finalités de compréhension du présent par l'examen du passé qu'à une connaissance du passé pour lui-même. Cela dit, ils restent à affiner, par des observations de classe et des entretiens avec les enseignant-e-s et les élèves. Les limites d'une analyse d'un matériau purement écrit, et en partie par les élèves eux-mêmes, ne peuvent que nous engager à tenter de développer les échanges avec les enseignant-e-s et à renforcer les liens entre recherche et pratique.

5. Références et bibliographie

- Audigier, F. (1997). Histoire, géographie et éducation civique à l'école : identité collective et pluralisme. Colloque *Défendre et transformer l'école pour tous*. Marseille, 3-5 octobre, actes édités sur CD-ROM par l'IUFM d'Aix-Marseille.
- Le Cartable de Clio* (2001-2010). Le Mont-sur-Lausanne : LEP (1-7) & Lausanne : Antipodes (8-10).
- De Cock, L. & Piccard, E. (Ed.) (2009). *La fabrique scolaire de l'histoire*. Marseille : Agone.
- L'Enseignement des questions socialement vives en histoire et en géographie* (2008). Actes du Colloque du SNES et du CVUH des 14-15 mars 2008. Paris : Adapt.
- Fink, N. (2008). *Histoire et mémoire dans l'enseignement secondaire genevois. Témoignage oral et pensée historique scolaire à propos de la Seconde Guerre mondiale en Suisse*. Genève : thèse de l'Université de Genève, Section des sciences de l'éducation.
- Fink, N., Heimberg, C., & Opériol, V. (2009). Mise en application, mise en classeur : études de cas autour d'un plan d'étude et de ses objectifs d'apprentissage. In *Curriculums en mouvement, acteurs et savoirs sous pression-s. Enjeux et impacts*. Actes du Colloque international des didactiques de l'histoire, de la géographie et de l'éducation à la citoyenneté, Lausanne : HEP, sur CD-Rom.
- Gautschi, P. (2009). *Guter Geschichtsunterricht. Grundlagen, Erkenntnisse, Hinweise*. Schwalbach : Wochenschau Verlag.
- Heimberg, C. & Opériol, V. (2001). « Comment s'appropriier un regard "historien" sur le monde ? Quelques exemples d'activités de nature socio-constructiviste ». In *Actes du colloque Constructivismes : usages et perspectives en éducation*. Genève : Service de la recherche en éducation, vol. II sur CD-Rom, 281-290.
- Heimberg, C. (2002). *L'histoire à l'école. Modes de pensée et regard sur le monde*. Issy-les-Moulineaux : ESF.
- Heimberg, C. (2008). Grammaire de l'histoire et contenus épistémologiques de son enseignement-apprentissage. In Brossard, M. et Fijalkow, J. (Ed.). *Vygotski et les recherches en éducation et en didactique* (pp. 199-216). Bordeaux : Presses universitaires de Bordeaux.
- Hassani Idrissi M. (2005). *Pensée historique et apprentissage de l'histoire*. Paris : L'Harmattan.
- Lalagüe-Dulac, S. (2009). Enseigner l'histoire de l'esclavage à l'école primaire. *Curriculums en mouvement, acteurs et savoirs sous pression-s. Enjeux et impacts*. CD-Rom du colloque international des didactiques de l'histoire, de la géographie et de l'éducation à la citoyenneté. HEP Lausanne et Université de Genève, Lausanne, 23 et 24 novembre 2009.

- Lautier, N. (1997). *À la rencontre de l'histoire*. Villeneuve d'Ascq : Le Septentrion.
- Lautier, N. & Allieu Mary, N. (2008). La didactique de l'histoire. *Revue française de pédagogie*. Lyon : INRP, 162, janvier-février 2008, 95-131.
- Martineau, R. (1999). *L'histoire à l'école. Matière à penser....* Paris & Montréal : L'Harmattan.
- Tutiaux-Guillon, N. & Pouette, G. (1993). Les situations-problèmes en sciences sociales : un outil pour faire construire des concepts aux élèves. *Spirale*. 10-11, 165-192.
- Tutiaux-Guillon, N. (Ed.) (2009). *L'histoire scolaire au risque des sociétés en mutation, Éducation comparée. Raisons - Comparaisons - Éducatons*. Paris : L'Harmattan.