



INSTITUT NATIONAL
DE RECHERCHE
PÉDAGOGIQUE

Colloque internationale de didactique de l'histoire, de la géographie et de l'éducation à la citoyenneté – 17 et 18 mars 2011

Atelier 2B Identités et citoyenneté Vendredi 18 mars 9h – 11h30



membre de
UNIVERSITÉ DE LYON

19, allée de Fontenay
BP 17424
F-69347 Lyon cedex 07

Tél. +33 (0)4 72 76 61 00
Fax +33 (0)4 72 76 61 10
www.inrp.fr
N° Siren 180 043 044

Traite négrière et esclavage au cycle 3 : une histoire/mémoire confrontée à un « autre » lointain.

Sylvie Lalagüe-Dulac, PRAG Histoire, docteur en histoire, IUFM Aquitaine, Ecole Interne de l'Université Montesquieu - Bordeaux IV, Sylvie.lalague-dulac@aquitaine.iufm.fr;
Rattachée au Laboratoire Culture, Education, Société - Equipe Didactique et Anthropologie des Enseignements Scientifiques et Techniques (LACES - DAESL) - EA 4140, Bordeaux II-IV.

Mots-clés : question socialement vive - l'autre – catégorisation sociale – victime - mémoire.

Longtemps les sujets de la traite négrière et de l'esclavage ont pu être considérés comme tabou en France et la célébration officielle du 150^{ème} anniversaire de l'abolition de l'esclavage en 1998 avait été jugée bien discrète. Or, en une dizaine d'années, à la suite de l'article 2 de la "loi Taubira" votée le 21 mai 2001, ce thème a connu une évolution marquée du point de vue de son inscription dans les programmes successifs de l'école et les textes officiels. De fait, les programmes de l'école primaire de 2002, ont, pour la première fois, intégré explicitement cette question dans l'un des chapitres chronologiques. Les programmes de 2008 toujours en vigueur ont perpétué cette préoccupation, puisque dans le chapitre « *Les Temps modernes (1492-1789)* », figurent « *Le temps des Découvertes et des premiers empires coloniaux, la traite des Noirs et l'esclavage* ». L'histoire de l'esclavage est désormais un objet d'étude obligatoire au cycle 3. En outre, à ces prescriptions relatives à l'enseignement de l'histoire, s'est superposée une politique commémorative (circulaires de l'Education Nationale concernant la journée du 10 mai).

Ce devoir de mémoire, intensifié et amplifié, prisme des débats publics sur l'écriture des programmes scolaires, a pour objectif de participer à la formation d'esprits éclairés et de citoyens responsables en favorisant la construction d'une pensée tolérante et ouverte à autrui, « l'autre », mais qu'en est-il sur le terrain ?

Une recherche, récemment achevée, sur "L'histoire de l'esclavage. Enseigner l'esclavage" coordonnée par Benoît Falaize dans le cadre de l'INRP, permet d'apporter des réponses. Si les entretiens menés auprès d'enseignants illustrent très logiquement l'importance des finalités civiques que les maîtres attribuent à l'étude de cette question comme à toutes les questions socialement vives (Corbel, Falaize 2004 ; Tutiaux-Guillon 2006), les séances observées et/ou transcrites révèlent des réactions inattendues de la part des élèves, réactions relevant des principes de la catégorisation sociale. Pour que l'histoire puisse explorer toutes les catégories sociales, tous les univers mentaux qui coexistent (Heimberg 2005, p.49), il faut qu'un processus identificatoire se produise et que les élèves puissent se placer en pensée à la place des hommes du passé (Lautier 2005, p.56). Or l'éloignement temporel, spatial et parfois culturel de l'histoire de l'esclavage n'est-il pas contraire à toute idée de « mêmété » ? De plus, chaque être humain s'efforçant de préserver une identité sociale positive, les élèves réussissent-ils à s'identifier aux esclaves ? Est-il encore humain cet homme capturé, vendu, battu, exploité, puis-je m'identifier à lui ? Comment développer de la sympathie, de la compassion à son égard alors qu'aucune transmission ne peut plus s'effectuer par le biais de la mémoire familiale qui pourrait valoriser ce passé ? En effet, même si on sait encore très peu de choses de la façon dont circule cette mémoire dans les familles, on peut supposer, même pour les publics scolaires concernés par leur propre histoire familiale, que la mémoire de l'esclavage n'est pas entretenue dans l'intimité des familles, au même titre que les génocides du XXe siècle, comme un oubli irréparable. Aussi, quels apprentissages sociaux se construisent autour d'un passé qui *lui* est déjà passé à la différence des génocides et de la décolonisation ?

Références bibliographiques :

CORBEL, L. et FALAIZE, B., « L'enseignement de l'histoire et les mémoires douloureuses du XXe siècle », *Revue française de pédagogie*, 147, 2004, pp.43-55.

FALAIZE, B., « « Esquisse d'une histoire de l'enseignement des génocides à l'école », dans *La fabrique scolaire de l'histoire*, Agone, Marseille, 2009, pp.127-146.

HEIMBERG, Ch., « La comparaison et l'ouverture à l'autre pour donner du sens à l'histoire enseignée », *Le Cartable de Clio*, n°5, 2005, pp.44-55.

LAUTIER, N., « Penser l'autre dans l'enseignement de l'histoire », *Le Cartable de Clio*, n°5, 2005, pp.56-66.

TUTIAUX-GUILLON, N., « Le difficile enseignement des « questions vives » en histoire-géographie », dans *L'école à l'épreuve de l'actualité. Enseigner les questions vives* (LERGARDEZ, A., SIMONNEAUX, L., coord.), ESF, Issy-les-Moulineaux, 2006, pp.119-135.

Que valent les apprentissages en histoire à l'école élémentaire autour de la journée de commémoration de la « Mémoire de la traite négrière, de l'esclavage et de leurs abolitions » du 10 mai ?

Pierre KESSAS, Inspecteur de l'Education Nationale de Blaye (Académie de Bordeaux), Doctorant en Sciences de l'Education, Equipe de recherche Théodile-CIREL (É.A. 4534) – Université Charles de Gaulle-Lille3, pierrekessas@wanadoo.fr

Mots clés : pratiques langagières, histoire/mémoire, apprentissage, école élémentaire, contenus disciplinaires

Cette contribution se propose de réfléchir à la valeur des apprentissages en histoire relevés dans les pratiques langagières écrites de 7 élèves de CM2, dernière année de l'école primaire en France, au cours d'une séquence d'apprentissage consacrée à la journée commémorative du 10 mai sur la « Mémoire de la traite négrière, de l'esclavage et de leurs abolitions »¹. Les élèves y sont confrontés notamment à l'article 1^{er} de la loi Taubira du 21 mai 2001 qui reconnaît la traite des noirs et l'esclavage en tant que *crime contre l'humanité*. La circulaire du 29 avril 2008 relative aux commémorations de la traite négrière, de l'esclavage et de leurs abolitions, relayée chaque année par une note de service qui appelle notamment les écoles à « organiser autour de la date du 10 mai des moments particuliers de réflexions et d'échanges », formalise une demande d'attention de l'institution à la commémoration. Cette demande politique et sociale confronte les élèves de cycle 3 à un enjeu de mémoire qui pose alors la problématique des usages publics de l'histoire.

Le dispositif didactique repose sur une cohérence entre finalité-contenu-pratiques qui s'inscrit dans une orientation épistémologique scolaire de type constructiviste afin de répondre aux finalités civiques et à l'exercice critique de l'enseignement de l'histoire (Tutiaux-Guillon, 2008a). Parmi les enjeux de la séance analysée, l'ouverture à l'autre conduit à réfléchir à la construction de l'identité, laquelle renvoie à la problématique de la mémoire, pour mieux saisir ce qui la distingue de l'histoire comme construction critique du passé, ce qui réinterroge la construction de l'apprentissage de l'histoire par l'élève (Audigier, 2008). Mais est-ce finalement à la portée des élèves de primaire ? Face à cette question mémorielle, la nécessité d'historiciser la problématique des rapports entre histoire et mémoire est posée tant aux enseignants qu'aux didacticiens. Pour dépasser le stade de l'empathie et entrer dans la construction d'un apprentissage disciplinaire, la situation d'enseignement observée engage les élèves à comparer passé/présent et à distinguer histoire et mémoire (Heimberg, 2002), en les invitant à débattre du rôle d'une journée de commémoration. De plus, l'écriture est envisagée comme une activité intermédiaire et accompagne le processus d'apprentissage (Bucheton et Chabanne, 2002). Deux écrits intermédiaires sous la forme de définition personnelle d'*esclave* et de *crime contre l'humanité* sont proposés pour aider à la construction de savoirs et ont pour but d'aider à la construction d'une pensée pour interroger le rôle de la journée de commémoration, pensée soutenue dans un débat et reprise dans un écrit qui clôt la séquence.

La situation d'apprentissage observée en histoire, peu fréquente à l'école primaire (Audigier et Tutiaux-Guillon, 2004), pose la problématique des contours de la discipline et des contenus d'enseignement à l'occasion d'une réflexion sur la mémoire. La relation entre contenus d'enseignement et contenus disciplinaires renvoie à des pratiques effectives des élèves. La prise en charge de la mémoire par l'histoire scolaire interroge les finalités critiques (Tutiaux-Guillon, 2002). Se pose alors la question de l'identité de la

¹ Une première séance est consacrée à un travail sur les objets historiques de la traite, de l'esclavage et de l'abolition de 1848 : récit de la traite, récit de Olaudah Equiano, analyse de documents évoquant les conditions de transports, lecture du *Code Noir*, récit des abolitions, définir ce qu'est un esclave.

Une seconde séance consiste à mettre en place un débat autour de la journée du 10 mai : lecture de l'article 1^{er} de la loi Taubira et débat autour de l'intérêt d'une journée de commémoration, tableau des Traites, définir la notion de *crime contre l'humanité*, lecture d'un article contemporain sur le travail forcé des enfants, débat : pourquoi proposer le 10 mai comme journée pour se souvenir chaque année de l'esclavage ?

discipline, de la *configuration disciplinaire* en jeu, organisant notamment les prescriptions, les pratiques et les représentations des élèves (Reuter et Lahanier-Reuter, 2007). Je propose d'analyser les pratiques langagières écrites des élèves en les situant par rapport à cette configuration. Il s'agira de comprendre dans les *pratiques langagières* des élèves leurs fonctionnements langagiers sur les contenus d'enseignements et d'appréhender les fonctionnements disciplinaires (Delcambre, 2007), de saisir leur rapport à la situation observée dans laquelle chacun se construit comme sujet parlant/écrivain dans l'interaction sociale (Bautier, 2001).

L'analyse des pratiques des élèves s'articulent sur trois constats à propos de cette émergence du sujet écrivain dans la situation didactique qui nous intéresse :

-certains écrits analysés manifestent chez les sujets scripteurs des tensions entre passé/présent, émotion et construction de fait historique, sens commun et savoirs scientifique, savoir disciplinaire et savoir mondain, expression pour désigner les savoirs acquis en dehors de l'école (Tutiaux-Guillon, 2008b). Les pratiques langagières écrites des élèves révèlent parfois un recours à l'empathie qui fait obstacle à la construction du savoir et à la compréhension de l'objet historique. Dans ce cas, la mémoire de l'esclavage devient une mémoire de la souffrance, dérive soulignée par Françoise Vergès (2008). Ce n'est pas l'apprentissage de l'esclavage et de la traite comme objets historiques qui pose problème, mais le fait, pour les élèves de cycle 3 du corpus, de devoir se situer par rapport à la mémoire pour construire un savoir historique ;

-l'approche de la notion de *crime contre l'humanité*, telle qu'elle est relevée dans les écrits des élèves, oriente les apprentissages de l'histoire de la traite et de l'esclavage et de son rapport à la mémoire en classe vers l'idée de justice pour orienter la mémoire en projet dans une logique de travail de mémoire (Ricœur, 2000) pour prévenir le racisme. Les écrits des élèves témoignent d'une difficulté à mobiliser le terme de *crime contre l'humanité* dans une explication historique, voire une tendance à approcher cette catégorie dans son aspect juridique, ce qui est un détournement de l'apprentissage de l'esprit de la loi Taubira. Il semble que certains élèves reconfigurent la mémoire de l'esclavage, se plaçant alors dans une logique de repentance. Est-ce l'effet de la place de la notion de *crime contre l'humanité* qui détermine une qualification juridique et dilue le registre mémoriel républicain initial dans le registre victimo-mémoriel (Michel, 2010) ?

-des explications élaborées par les élèves peuvent s'appuyer sur des catégories d'opposition proches des catégories de questionnements de nature anthropologique établies par Kosselleck pour comprendre les sociétés humaines du passé (Kosselleck, 1997). Certaines de ces catégories sont investies pour établir des oppositions et des stéréotypes qui installent une dérive vers la mémoire de la souffrance. Dans ce cas, le registre de l'émotion, investit dans une entreprise de devoir de mémoire, ne peut être mis à distance. Or, ne s'agit-il pas d'un obstacle à la construction du savoir historique ? N'est-on pas dans une dérive pointée par Ricœur, celle d'être proche de la mémoire obligée (Ricœur, 2000) qui place les élèves sous tension entre leur monde et ce nouvel objet de savoir, entre leur interprétation du passé et leur perception du présent ?

Finalement, quels apprentissages disciplinaires autour de ce temps mémoriel peut-on relever chez des élèves de 10 ans? Au cycle 3, l'élève distingue-t-il histoire et mémoire ? En guise de réponse, la communication analysera les impacts de ce temps de réflexion en classe autour de cette journée commémorative sur l'apprentissage et les pratiques langagières des élèves.

Références bibliographiques :

AUDIGIER F., (2008), « Apprendre l'histoire pour comprendre et vivre la diversité culturelle. Quelques propos pour ouvrir les débats », dans *Le cartable de Clio n°8*, Lausanne, éditions Antipodes, p.183-187.

- AUDIGIER F et TUTIAUX-GUILLON N., (2004), *Regards sur l'histoire, la géographie et l'éducation civique à l'école élémentaire*, Paris, INRP.
- BAUTIER E., (2001), « Pratiques langagières et scolarisation », dans *Revue Française de Pédagogie* n°137, Paris, INRP, p. 117-161.
- BUCHETON D. et CHABANNE J.-C. (dir.), (2002), *Parler et écrire pour penser, apprendre et se construire. L'écrit et l'oral réflexif*, Paris, PUF.
- DELCAMBRE I., (2007), « Pratiques langagières », in REUTER Y. (dir.), *Dictionnaire des concepts fondamentaux des didactiques*, Bruxelles, De Boeck, p. 169-174.
- HEIMBERG C., (2002), *L'Histoire à l'école. Modes de pensée et regard sur le monde*, Paris, ESF.
- KOSSELECK R., (1997), *L'expérience de l'histoire*, Paris, Gallimard-Le Seuil, 1^{ère} éd. 1987.
- MICHEL J., (2010), *Gouverner les mémoires. Les politiques mémorielles en France*, Paris, PUF.
- REUTER Y., LAHANIER-REUTER D., (2007), « L'analyse de la discipline : quelques problèmes pour la recherche en didactique », in FALARDEAU E., FISHER C., SIMARD C., SORIN N., (éds.), *La didactique du français. Les voies actuelles de la recherche*, Laval, Les Presses Universitaires de Laval, p.27-42.
- RICOEUR P., (2000), *La mémoire, l'histoire, l'oubli*, Paris, Seuil, coll. Points-essais.
- TUTIAUX-GUILLON., (2002), « Histoire et mémoire, questions à l'histoire scolaire ordinaire », dans *Le cartable de Cléo* n°2, Lausanne, Loisirs et Pédagogie, p. 89-96.
- TUTIAUX-GUILLON N., (2008a), « Interpréter la stabilité d'une discipline scolaire : l'histoire-géographie dans le secondaire français », dans AUDIGIER F. et TUTIAUX-GUILLON N., *Compétences et contenus. Les curriculums en question*, Bruxelles, De Boeck, p. 117-146.
- TUTIAUX-GUILLON N., (2008b), « Apprentissages socio-culturels et apprentissages disciplinaires en histoire-géographie », dans *Les Cahiers Théodile* n°9, Université Lille 3, p.61-78.
- VERGES F., (2006), *La mémoire enchaînée. Questions sur l'esclavage*, Paris, Hachette.
- VERGES F., (2008), « Esclavage colonial : quelles mémoires ? Quels héritages ? », dans BLANCHARD P. et VEYRAT-MASSON I. (dir.), *Les guerres de mémoires. La France et son histoire*, Paris, Ed. La Découverte, p. 155-164.

La géographie scolaire entre mésavoirs et apprentissage de l'altérité et de l'identité.

David Bédouret, Doctorant, Dynamiques Rurales, Université Toulouse 2 Le Mirail., Professeur d'histoire-géographie, Lycée L.Barthou, Pau. david.bedouret@neuf.fr

Mots clés : culture scolaire, mésavoirs, représentations, identité, altérité, territoire

La géographie scolaire s'est donnée pour objectif ou pour ambition d'apporter des connaissances et des outils aux élèves pour qu'ils puissent appréhender le monde dans lequel ils vivent, pour déchiffrer les territoires et pour en faire des citoyens actifs. Au travers de ces apprentissages se diffuse de façon consciente et inconsciente une culture qui s'inscrit dans un processus de construction d'altérité et d'identité. Ainsi, faire de la géographie, c'est aussi construire son identité. Toutefois, le regard des élèves sur les sociétés autres reste nimbé de stéréotypes. La géographie scolaire semble échouer dans l'apprentissage de la complexité et même devient un vecteur de diffusion de « mésavoirs ».

Au travers de l'étude des espaces ruraux d'Afrique noire, nous chercherons à montrer comment la géographie scolaire produit des mésavoirs, non une méconnaissance, mais des savoirs innervés de stéréotypes et de représentations erronées. L'apprentissage de l'Autre et de soi y est alors minoré, pourtant enseigner l'altérité n'est-il pas un outil opérant pour comprendre le territoire ?

Notre démonstration s'appuie sur une réflexion théorique autour du triptyque territoire-altérité-identité et sur un travail de terrain. Ce dernier repose sur des enquêtes effectuées dans des classes de cours moyens, de 5^{ème} et de 2^{nde} d'établissements métropolitains et de 5^{ème} et 2^{nde} de lycées français d'Afrique (Dakar, Lomé, Nairobi), conjuguées à des entretiens faits auprès d'enseignants.

Cette étude comparative autour des représentations des espaces ruraux d'Afrique noire, nous permet de dégager les continuités des représentations mais aussi d'observer les impacts de la géographie scolaire et du contexte d'enseignement (la proximité du territoire étudié ; composition sociale de la classe) dans la construction des savoirs géographiques ou des « mésavoirs ».

De plus, cette comparaison met en exergue l'importance des articulations entre la géographie scolaire et l'apprentissage de l'altérité. En effet, les classes des lycées français se caractérisent par une très grande diversité culturelle et l'enseignant doit composer avec la multiplicité des regards. L'apprentissage de l'altérité est alors un outil opérant de l'enseignement de la géographie, où comprendre un territoire c'est d'abord partager et croiser des regards. En France, cette multiplicité des regards semble être au contraire une entrave à la compréhension de la complexité des territoires et être une des causes du maintien des représentations.