

Rapport d'activité pédagogique professionnelle

L'enseignement de l'histoire des dominé·e·s

Écrit par Felix Kahlmann sous la direction de Thierry Truel

Table des matières

Table des matières	1
Introduction	2
Première partie : l'histoire des dominé·e·s, une approche épistémologique	4
I. L'histoire des « oublié·e·s »	4
II. « L'histoire comme émancipation » (L. De Cock, M. Larrere, G. Mazeau).....	7
Deuxième partie : Quelle transposition didactique de l'histoire des dominé·e·s dans l'histoire scolaire ?.....	9
I. L'analyse des programmes, manuels et pratiques pédagogiques des enseignants.....	9
A. La place de l'histoire des dominé·e·s dans le programme et les fiches éducol de 4 ^{ème} 9	
B. La place de l'histoire des dominé·e·s dans les manuels de 4 ^{ème}	15
C. L'intégration de l'histoire des dominé·e·s dans les pratiques pédagogiques des enseignants	22
II. L'analyse de la séquence d'histoire « Bourgeoisies marchandes, négoce internationaux et traites négrières » en classe de quatrième.....	30
III. Les apports et les limites de l'enseignement de l'histoire des dominé·e·s au collège	35
Conclusion.....	37
Sources	38
Bibliographie	38

Introduction

« L’histoire, ça sert à quoi ? » Chaque professeur·e d’histoire-géographie a déjà dû entendre cette question au cours de sa carrière au moins une fois. Le premier réflexe est de chercher une réponse auprès des maîtres de notre discipline tel que Marc Bloch qui a écrit sa réflexion dans « *L’apologie pour l’histoire ou métier d’historien* » (1949). En effet, l’auteur aborde la dimension éthique de notre métier en argumentant que l’histoire doit être une science utile aux Hommes. Elle doit permettre de comprendre les actions des Hommes dans le passé afin de servir leurs actions dans le présent.¹ Nous pouvons aisément tomber d’accord avec ce constat puisqu’il fonde la légitimité de notre enseignement et nous contenter de cette réponse pour nos élèves. Cependant, pour répondre à cette question complexe, nous devons aller au-delà de ce constat et interroger nos pratiques pédagogiques quotidiennes. Quels savoirs et savoir-faire souhaitons nous transmettre aux élèves pour que l’histoire puisse les guider dans leurs actions en tant que futurs citoyens ? De quelle manière pouvons-nous faire comprendre des processus historiques complexes à des enfants de 11 à 15 ans qui sont encore en train d’apprendre à analyser des documents ? Enfin, nous sommes également confrontés à des visions différentes de ce qu’est l’histoire scolaire et ce qu’elle devrait être. Sans reprendre le vieux débat sur « les têtes bien faites » ou « les têtes bien remplies », nous nous attachons à la définition de l’histoire comme émancipation pour reprendre le titre de l’ouvrage récent de Laurence De Cock, Mathilde Larrere et Guillaume Mazeau. Les trois autrices·auteur prolongent la réflexion de Marc Bloch sur l’utilité de l’histoire en lui attribuant le rôle de science émancipatrice à travers la conscientisation des rapports de domination.² Bien que cela paraît complexe en termes de savoirs pour des élèves de collège, analyser les rapports de domination au sein des sociétés présente l’avantage d’une grille de lecture intelligible. Les acteurs·trices peuvent être attribué·e·s à une classe dominante ou dominée pour comprendre leurs actions, leur position au sein de la société et surtout leurs interactions les uns avec les autres.

Afin de mener notre analyse des pratiques pédagogiques, nous avons choisi d’adapter cette thématique à la classe de 4^{ème} dans le thème 1 du programme d’histoire « Le XVIII^e siècle, expansions, Lumières et révolutions » et dans la séquence 1 « Bourgeoisies marchandes,

¹ Gérard Noiriel, « En mémoire de Marc Bloch. Retour sur *l’Apologie pour l’histoire* », in *Genèses*, n°17, « Les objets et les choses », 1994, p. 124

² Laurence De Cock, Mathilde Larrere, Guillaume Mazeau, *L’histoire comme émancipation*, Éditions Agone, Marseille, 2019, p. 10

négoce internationaux et traite négrière au XVIII^e siècle »³. Nous allons nous interroger quels sont les moyens et les finalités de l'enseignement de l'histoire des dominé·e·s en classe de 4^{ème} ?

Nous mènerons notre analyse en deux grandes parties. La première partie présente l'approche épistémologique de l'histoire des dominé·e·s en exposant d'abord le renouvellement historiographique qui fait éclore cette vision de l'histoire. Dans un deuxième chapitre, nous nous concentrerons sur les enjeux pédagogiques d'un tel enseignement.

La deuxième partie se concentre sur l'analyse des dispositifs pédagogiques et didactiques pour l'enseignement de l'histoire des dominé·e·s. Dans un troisième chapitre, nous analysons les programmes, des manuels et les pratiques pédagogiques d'autres enseignants d'histoire-géographie. Le quatrième chapitre est consacré à l'analyse de la séquence mise en place en classe de 4^{ème} et le dernier chapitre s'interroge sur les apports et limites de cet enseignement.

³ Programme définit et consolidé par le BOEN n°11 du 26 novembre 2015

Première partie : l'histoire des dominé·e·s, une approche épistémologique

La manière d'écrire l'histoire est toujours influencé par les considérations contemporaines des chercheurs et chercheuses ou pour citer Antoine Prost : « L'histoire, c'est ce que font les historiens ». L'écriture de l'histoire connaît ainsi de nombreux courants différents qui s'attachent à mettre en lumière tel objet historique ou tel groupe social. L'histoire des dominé·e·s s'attache avant tout à analyser et comprendre les inégalités sociales, leurs fondements et les interactions entre les dominants – dominé·e·s, oppresseurs – opprimé·e·s ou gouvernants – gouverné·e·s. Ainsi, l'histoire des dominé·e·s incarne et rassemble un certain nombre de courants épistémologiques que nous allons désormais présenter.

I. L'histoire des « oublié·e·s »

Un grand reproche qui a été fait aux premières générations d'historiens était de se concentrer sur l'étude des « élites » aristocratiques, politiques ou économiques. En effet, la disponibilité des sources et l'utilisation des sources « officielles » à partir des archives d'État a largement conditionné le regard des historiens de l'école méthodique. Cependant, une deuxième raison sous-tend ce choix de se concentrer sur les « personnages illustres » qui ont fait l'histoire de France. C'est à travers le filtre de l'idéologie prédominante du nationalisme que l'histoire a été écrite et enseignée pendant les débuts de la III^{ème} République avec comme but de renforcer le sentiment d'appartenance à la nation. Or, dès le début des années 1920, de jeunes chercheurs prennent le contre-pied de cette façon d'écrire de l'histoire en se fondant sur les analyses quantitatives à l'aide de l'histoire économique et en analysant d'autres groupes sociaux qu'ils jugent délaissés par leurs prédécesseurs. D'inspiration marxiste, la vision matérialiste de l'histoire et l'étude du monde ouvrier et agricole marque une partie de ce groupe de chercheurs qui se retrouvent autour de « la revue des Annales ». Appelée « histoire par en bas » par Georges Lefebvre dans les années 1930, c'est effectivement une manière d'analyser la vie de ceux qui n'avaient pas d'histoire jusque-là. Hégémonique jusqu'aux années 1980, l'école des Annales évolue au fil des différentes générations de chercheurs, diversifiant tantôt leurs objets d'analyse que les sources analysées. Néanmoins, un véritable bouleversement se produit dans

les années 1980 à la suite du *cultural turn* et du *linguistic turn*. C'est « l'histoire en miettes »⁴ pour reprendre l'expression de François Dosse. En effet, la critique apportée par les autres sciences humaines et sociales a posé les bases pour de profondes réflexions chez les historiens et historiennes pour écrire l'histoire. Outre la réhabilitation de l'événement et l'éclosion de l'histoire culturelle comme histoire totalisante, un certain nombre de chercheurs et chercheuses ont fait le choix assumé de s'intéresser davantage à celles et ceux oublié·e·s des historiens.

Nous pouvons penser au renouvellement de l'histoire ouvrière française par Michelle Perrot dans les années 1970 qui met en lumière le travail féminin et la condition féminine marquant ainsi l'une des pierres d'achoppement de l'histoire des femmes dans l'université française. Nées de la renaissance du féminisme après mai 1968, les études sur les femmes dans les sciences humaines et sociales portent au regard du public les femmes en tant que dominées au sein des rapports sociaux. Ceci est particulièrement intéressant car cette histoire démontre qu'au sein même d'une catégorie construite comme *dominée* nous pouvons identifier des mécanismes de domination et à nouveau des dominants et des dominé·e·s. Dans cette même lignée et inspirée par les *gender studies* américaines dont l'une des figures de proue est Joan Scott, l'histoire des femmes a évolué vers l'histoire du genre afin de prendre en compte les interactions sociales basées sur le genre⁵ dans leur globalité. L'accent est mis sur l'étude des inégalités sociales qui se fondent sur des catégories sociales basées sur les différences biologiques, sexuelles ou sexuées. Autrement dit, ce sont des mécanismes de domination qui se légitiment par la déviance à une norme biologique ou sexuée.

Un autre courant historiographique qui illustre ces mécanismes de domination est l'histoire coloniale. Au sein de ses différents courants historiographiques des historiens et historiennes ont cherché le témoignage de ceux et celles qu'on jugeait inaccessible par le manque de sources. Ce sont les *subaltern studies* et *postcolonial studies*, deux courants de recherches sur l'histoire et les sociétés coloniales qui ont convergé dans les années 1980. Ils remettent en question l'historiographie européenne qui imposait son passé au reste du monde pour légitimer les violences engendrées par la domination coloniale. Les *subaltern studies* ont été théorisées par Ranajit Guha, un historien bengali qui a critiqué l'histoire coloniale britannique et l'histoire nationale indienne qui présentaient une vision glorifiée du triomphe de la nation indienne sur la domination coloniale britannique en instrumentalisant le peuple indien

⁴ François Dosse, *L'histoire en miettes. Des Annales à la « nouvelle histoire »*, La Découverte, Paris, 2010

⁵ Le sexe social c'est-à-dire la construction d'un statut social à partir de critères biologiques pour justifier les inégalités sociales.

qui, au fond, conforte la domination de classe de la bourgeoisie.⁶ Une telle histoire est faite en s'intéressant à des sources autochtones volontairement ignorées ou qui ne sont pas prises en compte par le manque d'accès aux archives. Nous pouvons citer le chercheur indien Sanjay Subrahmanyam qui a démolit le mythe du glorieux héros Vasco de Gama en donnant la parole aux sources arabes et indiennes.⁷ Cette réécriture de récits glorifiants permet ainsi de proposer une « contre-histoire » selon l'expression de Domenico Losurdo⁸ et de réinvestir l'étude des transformations des sociétés humaines.

Ces renouvellements historiographiques ont également porté leur essor dans l'histoire de l'esclavage en analysant la vie des esclaves à partir de sources qui mettent cette dernière en lumière. De ce fait, les chercheurs tels que Olivier Grenouilleau s'intéressent également aux circuits d'esclavage africains existants avant l'arrivée des Européens dans une perspective d'histoire globale. En effet, une autre distorsion de cette histoire européocentrée est l'oubli des royaumes africains qui existaient avant le XV^e siècle. Le principal apport de cette prise en compte de l'histoire africaine est de proposer une approche globale des processus historiques et sortir des polémiques accusatrices qui jouent sur des revendications identitaires. En cela, l'histoire des dominé·e·s entend mettre en lumière les mécanismes de domination au sein de sociétés. Les études sont également élargies pour analyser toute la société coloniale qui s'est mise en place dans les colonies européennes. Dès lors, il ne s'agit plus seulement de donner une voix aux oublié·e·s de l'histoire mais de mettre en exergue leur position en tant que dominé·e·s. Il convient ainsi de proposer une approche globale qui inclut également l'étude des dominants. L'histoire des élites fait entièrement partie de cette approche car ils se servent – consciemment ou inconsciemment – des mécanismes de domination pour maintenir et consolider leur statut social.

De fait, l'histoire des dominé·e·s est avant tout une histoire des dominations et constitue une approche globale qui vise la conscientisation des mécanismes de domination afin que l'histoire puisse fonctionner comme émancipation.

⁶ Nicolas Offenstadt, Christian Delacroix, François Dosse, Patrick Garcia (dir.), *Historiographies, I. Concepts et débats*, Gallimard coll. folio histoire, Paris, 2010, p. 637

⁷ Sanjay Subrahmanyam, *Vasco de Gama : légende et tribulations du vice-roi des Indes*, Seuil, Paris, 2014

⁸ Domenico Losurdo, *Contre-Histoire du libéralisme*, La Découverte, Paris, 2013

II. « L’histoire comme émancipation » (L. De Cock, M. Larrere, G. Mazeau)

Que ce soit une histoire des dominé·e·s, une histoire des luttes sociales ou une histoire des dominations, les finalités restent les mêmes. C’est l’objet du livre écrit par Laurence de Cock, Mathilde Larrere et Guillaume Mazeau, *L’histoire comme émancipation* qui propose une réflexion autour des conditions et modalités de la mise en œuvre de l’histoire des dominé·e·s. En effet, l’histoire n’est pas uniquement un champ de recherche qui satisfait la curiosité de certains pour le passé mais elle possède des applications et finalités concrètes. Du nationalisme au communisme, les idéologies politiques ont toujours attribué des finalités concrètes à l’histoire que ce soit le renforcement du sentiment national ou la glorification de la lutte ouvrière et antifasciste. Cependant, envisager l’histoire des dominé·e·s comme une histoire émancipatrice ne vise aucunement une mise au pas idéologique de la société. Au contraire, comme le rappelle très bien Gérard Noiriel : « L’émancipation par la connaissance est un idéal qui a été défendu par les Lumières et qui a fait partie, autrefois, de ce qu’on appelle les "valeurs républicaines" ». ⁹ Cet idéal des Lumières qui se cristallise dans la célèbre phrase d’Emmanuel Kant « *sapere aude* » constitue le fondement de l’instruction publique. L’accès à la connaissance serait la condition de base pour la participation politique de tout le peuple et fait ainsi partie intégrante d’une société démocratique.

In fine, telle est la mission de l’école républicaine et plus précisément de l’enseignement de l’histoire-géographie dans le second degré. Au-delà de la transmission de valeurs civiques et morales, l’histoire doit servir à la construction de notre société démocratique en donnant aux nouvelles générations les outils de compréhension du monde social. « Parce qu’elle nous oblige à nous pencher sur le passé, l’histoire nous sort du présent, et nous ouvre le futur. » ¹⁰ En effet, nous étudions également les possibles en analysant les rapports de domination. Nous pouvons comprendre que ce qui paraît comme « éternel », « invariable » ou « inévitable » n’est qu’une construction humaine qui est soumise aux processus de négociation sociale et ainsi aux changements.

Pour l’enseignement, cette émancipation passe par la conscientisation de la position de dominé·e ou dominant·e selon la terminologie développé par Paulo Freire dans son ouvrage *Pédagogie des opprimés* (1968). ¹¹ Autrement dit, en même temps que nous construisons les

⁹ Gérard Noiriel, *Une histoire populaire de la France, De la guerre de Cent Ans à nos jours*, Éditions Agone, Marseille, 2018, p. 12

¹⁰ Laurence De Cock, Mathilde Larrere, Guillaume Mazeau, *L’histoire...*, op. cit., p. 38

¹¹ Paulo Freire, *Pédagogie des opprimés : suivi de conscientisation et révolution*, La Découverte, Paris, 1974

repères historiques de nos élèves, nous devons leur enseigner une vision de l'histoire dynamique qui est forgée par l'action de tous les groupes sociaux. De fait, il ne s'agit pas d'un enseignement vertical qui glorifierait l'enseignant·e en tant que *maître·esse* de la connaissance. La construction des savoirs et savoir-faire par les élèves eux-mêmes est central dans la volonté de les émanciper à l'aide de l'enseignement de l'histoire.

Ces différentes réflexions ont activement animé la conception de notre activité pédagogique durant l'année de stage. Toutefois, la première année d'enseignement ne suffit guère pour mettre en place tous les moyens afin d'intégrer pleinement l'histoire des dominé·e·s dans tous les chapitres. Outre le manque de temps et d'expérience pour concevoir des cours originaux avec des documents émanant des dominé·e·s, nous avons rencontré différents obstacles qui rendent difficile l'enseignement de l'histoire des dominé·e·s. Il nous a ainsi paru pertinent de se concentrer sur une séquence choisie pour expérimenter une approche par les mécanismes de domination. Nous avons choisi le chapitre premier du programme de 4^{ème} « Bourgeoisies marchandes, négoce internationaux et traite négrière au XVIII^e siècle » pour cette séquence que nous allons analyser dans notre deuxième grande partie.

Deuxième partie : Quelle transposition didactique de l'histoire des dominé·e·s dans l'histoire scolaire ?

Dans cette deuxième partie, nous allons confronter ces réflexions épistémologiques et pédagogiques aux différents aspects qui organisent l'enseignement d'histoire en classe de 4^{ème}.

I. L'analyse des programmes, manuels et pratiques pédagogiques des enseignants

Une première étape dans notre réflexion est d'analyser les cadres qui organisent notre travail d'enseignement d'histoire et de les comparer aux points abordés ci-dessus. En premier lieu, ce sont les programmes officiels publiés au BOEN par le Ministère de l'Éducation Nationale qui fixent le cadre général des contenus obligatoires et du fil conducteur à suivre par les enseignant·e·s. Une première interprétation de ces programmes sont les fiches éducol qui fixent les grandes lignes des différentes séquences qui jalonnent le programme. Ensuite, les manuels scolaires sont la deuxième étape d'analyse car ils sont une source importante pour la conception des séances. Ils proposent de nombreux documents et activités prêtes à l'emploi et un outil de travail pratique pour les élèves. Enfin, chaque enseignant·e dispose d'une liberté pédagogique ce qui nous donne une troisième étape d'analyse : les pratiques pédagogiques individuelles.

A. La place de l'histoire des dominé·e·s dans le programme et les fiches éducol de 4^{ème}

Les programmes officiels constituent la base légale de notre travail d'enseignement et comportent un choix dans les contenus à aborder ainsi que dans la façon dont on doit les enseigner. Ils sont soumis à des changements plus ou moins réguliers. Ces changements permettent tantôt de prendre en compte les changements propres à la discipline en termes d'épistémologie et de savoirs, tantôt de satisfaire les ambitions idéologiques des divers groupes politiques. Toutefois, en raison du format de ce RAPP, nous ne pourrions pas intégrer une

analyse sur le long terme des programmes scolaires.¹² De plus, nous allons nous concentrer sur la classe de 4^{ème}.

Depuis la réforme du collège en 2016 et la publication des nouveaux programmes ce sont les compétences qui sont mis au cœur de l'enseignement. Fusion entre les contenus et les capacités, elles s'inscrivent dans une démarche de la construction des savoir et savoir-faire par les élèves eux-mêmes. De ce point de vue, les programmes sont compatibles avec une démarche pédagogique qui vise la conscientisation des rapports de domination et l'émancipation des élèves par la connaissance. Cependant, ce n'est pas la finalité de la réforme comme le montre l'analyse de la présentation des contenus à aborder. L'introduction du programme du cycle 4 précise qu'il s'agit d'une approche chrono-thématique globale de l'histoire de France et de l'Europe qui s'inscrit dans la continuité du cycle 3. De fait, le programme insiste sur l'importance d'une « histoire mixte » (sic) à part égale entre femmes et hommes sans préciser les enjeux ou la mise en œuvre de cette « histoire mixte ». Il faut également inclure tous les acteurs et pas uniquement les personnages politiques ce qui donne la possibilité d'insister sur le rôle des masses anonymes. Toutefois, nous n'y trouvons pas de précision concernant les « oublié·e·s » de l'histoire ou la mention des finalités de cette approche. En effet, la description générale est concise et laisse une large marge d'interprétation. L'exposition de l'organisation des programmes en fonction du niveau est plus détaillée mais laisse également une certaine liberté à la mise en œuvre pédagogique par les enseignants.

Pour le niveau de 4^{ème}, le programme démarre avec la mort de Louis XIV en 1715 et se poursuit jusque sous la troisième République où l'on peut retenir la loi de la séparation des Églises et de l'État de 1905 comme limite chronologique. La progression reste chrono-thématique et découpe le programme en trois grands thèmes. Dans le premier thème, le XVIII^e siècle est à l'honneur au travers de trois chapitres qui abordent l'économie-monde mise en place sous la domination européenne, les changements sociaux-culturels introduites par les Lumières puis la Révolution française comme rupture majeure en France et en Europe.

Le programme précise les points-clé à aborder et nous trouvons effectivement la mention de l'essor de l'esclavage dans les colonies dans le premier chapitre qui s'intègre ainsi dans une étude globale de l'économie-monde au XVIII^e siècle. En effet, il convient de traiter autant la bourgeoisie marchande comme élite que l'histoire de la traite atlantique. Toutefois, cela reste dans une approche des changements économiques induits et on ne mentionne pas

¹² Pour approfondir cette réflexion, nous renvoyons le lecteur/la lectrice vers les travaux de Suzanne Citron et de Laurence De Cock à l'instar de l'ouvrage collectif : Laurence De Cock (dir.), *La Fabrique scolaire de l'histoire*, 2^e édition, Agone, Marseille, 2017

l'étude des sociétés coloniales du XVIII^e siècle. Dans ce même esprit, les changements sociaux et culturels introduits par le courant philosophique des Lumières fait la part belle aux gens de lettre et de sciences, une élite sociale et économique à l'époque. Le programme mentionne également les modes de diffusion de ces nouvelles idées dans tous les groupes sociaux afin d'aborder la naissance de l'opinion publique mais en vue du volume horaire annuel, on s'imagine mal d'élargir l'étude aux classes populaires de l'époque. Enfin, l'étude de la Révolution française est à aborder comme une rupture majeure qui s'inscrit dans les révolutions atlantiques avec d'importantes réformes administratives et sociales. Il est étonnant que le programme évacue si rapidement un point majeur de l'histoire de France et de l'Europe qui permet effectivement de faire naître chez les élèves la conscience que les choses peuvent changer sous l'action de différents groupes sociaux y compris les dominé·e·s à l'instar des sans-culottes. Au contraire, on aborde les transformations sociales, économiques et politiques avec le terme de réformes qui s'oppose tout de même au concept de révolution. On peut imaginer que ceci renvoie à l'Empire qui doit être traité dans le même chapitre et qui peut être une occasion de présenter les continuités avec l'Ancien Régime. Cependant, nous voyons ici très clairement que les apports de l'histoire des dominé·e·s n'est absolument pas pris en compte et que le programme oriente subtilement les enseignant·e·s dans l'étude de la Révolution française.

Ces constats se retrouvent également pour les deux autres thèmes de l'année de 4^{ème}. En effet, le deuxième thème porte sur le XIX^e siècle en Europe au travers de deux chapitres extrêmement denses. De fait, le premier chapitre « L'Europe et la Révolution industrielle » donne une impression de fourre-tout car il faut aborder tous les changements induits par la première Révolution industrielle. Changements de système technique, urbanisation, croissance démographique, migration européenne, l'essor du salariat, la condition ouvrière et la « question sociale » ainsi que les tensions et les nouvelles formes de contestation politique sont à traiter en même temps que les nouvelles idéologies politiques et la révolution de 1848. Toutes ces choses sont bien entendu liées entre elles mais il faut se cantonner à présenter « à grands traits l'essor du salariat, la condition ouvrière, les crises périodiques et leurs effets sur le travail qui suscitent une « question sociale » et des formes nouvelles de contestation politique. »¹³ Le fait de ne pas avoir clairement dit qu'il faut traiter la naissance de la classe ouvrière pour montrer cette transformation majeure de la société qui s'accompagne de tensions sociales vives et la lutte

¹³ Programme du cycle 4

https://cache.media.eduscol.education.fr/file/programmes_2018/20/4/Cycle_4_programme_consolide_1038204.pdf

pour les droits du travail montre qu'on ne veut pas mettre l'accent sur le rôle émancipateur de l'histoire. Toutefois, le deuxième chapitre qui traite les conquêtes et sociétés coloniales met directement l'accent sur l'étude des sociétés coloniales¹⁴ et insiste sur l'abolition de l'esclavage. On laisse ainsi l'occasion à l'enseignant·e de se concentrer sur l'étude des rapports de domination au sein de ces sociétés coloniales.

Enfin, dans le troisième thème de l'année on s'intéresse à l'histoire de France au XIX^e siècle avec la conquête du droit de vote entre 1815 et 1870, la troisième République et un chapitre entier consacré aux conditions féminines. Le premier chapitre invite à aborder l'apprentissage du vote et de ce moyen pacifique de participation politique au rythme des bouleversements politiques du XIX^e siècle. Sans que ce soit dit clairement, on peut imaginer inscrire ce chapitre dans une histoire des luttes. Néanmoins, le deuxième chapitre est axé sur la culture républicaine, progressiste et laïque ainsi que la réalisation de l'unité nationale sans qu'il y soit fait la mention de la commune de Paris ou des profondes contradictions entre les valeurs républicaines et les réalités politiques qui seraient d'excellentes occasions pour mettre en exergue les rapports de domination au sein de la société française de la fin du XIX^e siècle. Enfin, le dernier chapitre « Conditions féminines dans une société en mutation » se présente comme le chapitre obligatoire pour respecter « l'histoire mixte » qu'il faut enseigner. Dans trois lignes, on mélange les femmes de toutes les catégories sociales pour thématiser leur exclusion politique, leurs conditions de vie et leurs revendications. Cependant, la vie d'une bourgeoise parisienne de la belle époque n'est en rien comparable à celle d'une paysanne des alpes françaises. On ignore totalement le fait que les rapports de dominations se reproduisent exactement de la même manière chez les femmes et le chapitre a tendance à les présenter comme un groupe social certes hétéroclite mais uni.

En somme, le programme est suffisamment vague pour permettre à l'enseignant·e d'exercer sa liberté pédagogique et d'intégrer les apports de l'histoire des dominé·e·s dans ses cours. Cependant, la lecture du programme nous montre assez clairement que l'histoire scolaire n'est pas conçue comme émancipatrice. Or, les fiches éducol sont largement utilisées par les enseignant·e·s pour l'élaboration de leurs cours et en tant que première interprétation des programmes, ils orientent plus largement l'histoire scolaire.

Sans proposer une analyse approfondie, nous allons rapidement synthétiser l'influence de l'histoire des dominé·e·s et ses finalités émancipatrices dans les fiches éducol. Pour le thème

¹⁴ « L'élève découvrira le fonctionnement d'une société coloniale. » Programme du cycle 4

1, la fiche éducol prend effectivement en considération la question de la domination européenne sur le monde qui s'est progressivement mise en place à partir des grandes découvertes. La mise au point scientifique de la traite atlantique prend en considération l'esclavage dans le temps long mais ne s'intéresse pas aux sociétés coloniales. La fiche eduscol garde une approche par les échanges pour aborder le rôle des bourgeoisies marchandes puis les mouvements abolitionnistes européens. De fait, on ne prend pas en considération les résistances locales et les accommodations au sein sociétés coloniales. L'abolition de l'esclavage semble s'octroyer comme par la bonne volonté des sociétés européennes qui changent de mentalité et on ignore que la lutte des esclaves pour leur propre liberté a été une réalité. Pour la mise en œuvre, on insiste sur la présentation des acteurs en précisant qu'ils peuvent être collectifs. Nous sommes donc bien en accord avec une approche par les mécanismes de domination, notamment pour la révolution française. Toutefois, la fiche éducol insiste sur la présentation synthétique des grandes étapes de la révolution et de ses « apports » durables dans un plan thématique. Cette occasion de présenter la révolution française comme un moment des possibles où s'affrontent différents acteurs sociaux pour faire valoir de nouveaux acquis est évacuée probablement pour respecter l'accessibilité du chapitre pour des élèves de 4^{ème}. Cependant, on peut légitimement se poser la question si ces contenus sont trop complexes pour des élèves quand la fiche insiste sur l'unification du marché français ou la question religieuse qui pose des difficultés à l'application des grands principes de la révolution.

Pour le thème 2, la fiche éducol reste dans la réflexion autour de la domination européenne en posant directement la question dans la problématique comment le décollage économique est lié à celle-ci. De fait, il convient de présenter les innovation techniques pour définir les révolutions industrielles et leurs conséquences sociales et économiques ainsi que de dessiner une géographie de cette Europe industrialisée. « Le centrage sur les acteurs recommandé par le programme pour l'ensemble de la classe de quatrième incite à partir du développement d'une entreprise. »¹⁵ On peut effectivement entrer dans le thème par l'étude de l'histoire d'une entreprise mais cela nous semble plus difficile si nous voulions mettre l'accent sur les mutations sociales et notamment la naissance de la classe ouvrière. Les questions sociales liés au travail sont traitées dans une deuxième partie avec la révolution de 1848 et la montée des nationalismes ce qui noie cet aspect de la révolution industrielle dans un large tableau d'histoire politique et culturelle. Pourtant, nous pouvons mettre en avant une histoire des luttes pour montrer les résultats de la mobilisation des ouvriers et ouvrières pour acquérir

¹⁵ Fiche éducol Cycle 4, Histoire / classe de Quatrième, Thème 2 L'Europe et le monde au XIX^e siècle, p. 4

de nouveaux droits. En effet, ajouter l'histoire des nationalités allemandes, italiennes ou hongroises dans ce tableau rend la partie sur l'histoire ouvrière au XIX^e siècle assez compliquée, d'autant plus qu'il convient de rajouter l'abolition définitive de l'esclavage en 1848. Plusieurs thématiques et enjeux se mélangent ici et rendent une prise en compte de l'histoire des dominé·e·s laborieuse. Le deuxième chapitre sur les conquêtes et sociétés coloniales nous paraît plus clair de ce point de vue. Une approche par l'action d'un grand acteur (Jules Ferry, Joseph Gallieni ou Hubert Lyautey) est présentée comme une entrée dans le chapitre ce qui peut être une bonne manière de présenter les modalités de la domination coloniale depuis le groupe dominant. Ensuite, il convient de faire l'étude d'une société coloniale comme celle de Madagascar pour donner une vue plus concrète de cette domination et de ses effets. Il aurait été souhaitable de rajouter une phrase qui insiste sur la présentation du vécu de cette domination par les populations autochtones au travers de leurs propres sources.

Pour le troisième thème, la fiche éducol précise les finalités de ce thème d'emblée : « L'étude doit permettre de faire saisir aux élèves l'épaisseur historique de notre société démocratique actuelle. »¹⁶ Cela devient encore plus clair dans les points à faire comprendre prioritairement aux élèves :

- « que la lutte pour la démocratie est un facteur permanent tout au long du XIX^e siècle ;
- qu'en France, lutte pour la démocratie et lutte pour la République sont indissociables ;
- que le projet républicain est d'unir le pays autour des valeurs de 1789 ;
- que la revendication féminine de l'égalité avec les hommes est déjà présente avant 1914. »¹⁷

Le terme « lutte » apparaît explicitement ce qui nous permet une prise en compte de l'approche par l'histoire des luttes. De fait, la mise au point scientifique expose l'exclusion et l'inclusion dans le vote au fil du siècle, l'exclusion politique des femmes et leur action politique au sein des grèves. Pour la mise en œuvre pédagogique, la question de la politisation est proposée comme fil conducteur en insistant sur l'apprentissage de la démocratie. Cette approche est tout à fait en accord avec les finalités émancipatrices de l'histoire et permet directement l'apprentissage de la démocratie par une approche historique. Dans le deuxième chapitre, on insiste également sur cet apprentissage « par le bas »¹⁸ et les tensions qui marquent les premières années de la troisième République, notamment entre l'État et l'Église. Le chapitre

¹⁶ Fiche éducol Cycle 4, Histoire / classe de Quatrième, Thème 3 Société, culture et politique dans la France du XIX^e siècle, p. 1

¹⁷ Fiche éducol Cycle 4, Histoire / classe de Quatrième, Thème 3 Société, culture et politique dans la France du XIX^e siècle, p. 1

¹⁸ Fiche éducol Cycle 4, Histoire / classe de Quatrième, Thème 3 Société, culture et politique dans la France du XIX^e siècle, p. 4

sur les conditions féminines est tissé tout au long de ces approches en proposant l'étude de l'action des femmes à travers des photographies de manifestations, des discours et articles de presse. De fait, il est également possible selon cette fiche de s'intéresser aux points de contact entre les différentes catégories sociales à l'aide de l'étude des femmes en tant qu'actrices. On conseille notamment l'étude de personnages singuliers comme Marie Curie ou Marie-Louise Bérot-Berger. Cependant, il faut faire attention à ne pas tomber dans une histoire glorifiante de ces personnages féminins en oubliant l'importance de l'action collective. Nous pourrions également imaginer une approche par l'étude de Louise Michel mais la fiche éducol n'en fait pas mention. D'une manière globale, l'image dressée de ce thème est plutôt policée bien qu'on voie la prise en compte de l'histoire des luttes. On ne trouve pas de mention de la commune de Paris de 1871 qui pourrait pourtant constituer une étude pertinente pour cet apprentissage de la démocratie et les revendications des classes dominé·e·s. De plus, présenter les femmes bourgeoises au travers un rôle évergète ne doit pas faire oublier la violence sociale qui existait entre les femmes appartenant à l'élite et les femmes ouvrières.

En somme, l'histoire des dominé·e·s et ses finalités émancipatrices ne sont pas directement présent ni dans le programme de quatrième, ni dans les fiches éducol. On note toutefois la prise en compte d'un certain nombre d'apports de cette histoire sur des points clés comme les sociétés coloniales ou l'apprentissage de la démocratie en France au XIX^e siècle. Certaines occasions d'intégrer davantage l'aspect émancipateur de notre matière sont – volontairement ? – manquées ce qui est regrettable. De plus, cela constitue de véritables liens avec l'EMC pour la construction de l'esprit critique et le rôle des élèves en tant que futur·e citoyen·ne.

B. La place de l'histoire des dominé·e·s dans les manuels de 4^{ème}

Il convient ici de faire une mise en garde concernant l'analyse qui suit. Étant réalisé pendant la période de confinement dû au COVID-19, nous avons dû baser notre analyse uniquement sur les manuels dans notre possession directe. Une consultation en bibliothèque n'a pas été possible et toute l'analyse qui suit est à considérer comme partielle. De même que pour l'analyse des programmes, nous avons exclu une analyse de manuels plus anciens à cause du format du présent RAPP. Enfin, nous allons nous concentrer sur quelques chapitres clés uniquement qui sont les plus propices à une approche par l'histoire des dominé·e·s selon les prescriptions du programme et des fiches éducol. Nous avons choisi un chapitre par thème :

« Bourgeoisies marchandes, négoce internationaux et traite négrière au XVIII^e siècle », « Conquêtes et sociétés coloniales » et « Une difficile conquête : voter de 1815 à 1870 ».

Pour le premier chapitre, nous avons analysé le manuel histoire-géographie de l'éditeur Hachette de 4^e¹⁹ qui se compose de deux doubles pages de cours et deux doubles pages d'étude qui correspondent au travail en autonomie sous forme de tâche complexe. La partie cours aborde conformément au programme la mise en place d'une économie-monde dominée par une bourgeoisie marchande où sont abordés les espaces de cette économie-monde, le commerce triangulaire, les plantations ainsi que les esclaves avec la traite transatlantique. Ce tableau est nuancé en abordant également le fait que ces économies et sociétés sont instables en montrant le rôle des compagnies maritimes à monopole ainsi que les résistances à l'esclavage. Dans la deuxième partie de cours, les concepteurs et éditeurs du manuel ont fait le choix de se focaliser sur l'esclavage au travers d'un extrait du « Code Noir », la photographie de la façade d'un hôtel particulier nantais avec ses macarons, une image extraite de la BD « Les Passagers du vent » de François Bourgeon ainsi qu'un extrait de *Candide* de Voltaire où le protagoniste rencontre « un nègre du Surinam ».

Cette première partie de cours est conforme aux directives du programme. Cependant, nous pouvons regretter le choix des documents pour illustrer ce cours. Il n'y a aucun document qui émane tant soit peu des populations africaines réduites en esclavage. Le Code Noir est utilisé pour illustrer le fait que les esclaves n'ont aucun droit ce qui n'est pas en adéquation avec l'interprétation que font les historien-ne-s de ce document. Le choix d'un extrait de *Candide* pour illustrer la cruauté des maîtres envers les esclaves vise à faire le lien avec les Lumières qui dénoncent l'esclavage mais on aurait pu s'imaginer bien d'autres documents qui montrent les conditions de vie des esclaves dans les plantations. Enfin, l'image de la BD est un choix intéressant et ce qui se rapproche le plus d'une prise en compte du point de vue des esclaves. L'auteur de la BD s'est appuyé sur un bon nombre de travaux de chercheurs et chercheuses ainsi que sur des documents d'archives ce qui permet une reconstitution intéressante des conditions de vie des esclaves.

L'étude de ce manuel se concentre sur deux aspects, la vie dans une plantation et le destin d'un esclave, Olaudah Equiano, qui a été affranchi à la fin du XVIII^e siècle. L'étude de la plantation s'appuie sur les extraits du testament de Madame Desbassyns, propriétaire d'une

¹⁹ Christine Lécureux, Alain Prost (dir.), *Histoire Géographie : 4^e nouveau programme 2016*, Hachette éducation, Paris, 2016

plantation à la réunion au XIX^e siècle, des photographies de la maison de maître qui est un musée aujourd'hui, une gravure montrant un marron et une explication de la transformation de la canne à sucre en rhum. La consigne consiste en une mise en situation en tant qu'esclave de Mme Desbassyns qui doit élaborer un plan d'évasion en expliquant à quoi servent les différents espaces de la plantation.²⁰ Cette mise en situation est très portée sur la condamnation de l'esclavage sous forme de jugement. Au lieu d'analyser les liens qui se sont mis en place dans ces sociétés coloniales, nous avons une mise en situation qui vise à analyser le fonctionnement d'une plantation tout en condamnant l'esclavage. La deuxième étude se concentre sur la vie d'un esclave affranchi qui s'est engagé dans le mouvement abolitionniste anglais à la fin du XVIII^e siècle. La consigne de travail met clairement l'accent sur la condamnation de l'esclavage : « Vous avez lu le témoignage d'Olaudah Equiano et vous êtes révolté(e) par l'esclavage. Vous rédigez un discours abolitionniste que vous prononcerez devant vos camarades. »²¹ Cette étude met effectivement en lumière le destin d'un ancien esclave et sa lutte contre l'esclavage. Cependant, la consigne de travail aurait pu être davantage portée sur une analyse des liens de domination et ces résistances pour mettre en exergue l'importance de l'engagement des acteurs dans l'histoire pour leurs droits. L'étude semble portée davantage sur une condamnation simple de l'esclavage qu'une étude de ce lien de domination particulier qui peut produire du sens pour les élèves dans un but émancipateur.

Dans le manuel histoire-géographie de l'éditeur Hatier²² nous pouvons constater une approche différente. L'intitulé du chapitre est changé au profit de « Négoces et traites négrières au XVIII^e siècle », plus court et centré sur le commerce de la traite. Le manuel propose une entrée dans le chapitre par trois images : deux portraits représentant un couple de grands marchands nantais avec des esclaves qui les servent et une gravure représentant l'esclavage intra-africain.²³ Le chapitre comporte en tout 6 études différentes avec deux tâches complexes, deux doubles pages de cours, deux doubles pages d'exercices de compétence et révision ainsi qu'une proposition d'EPI. En comparaison au manuel de Hachette, le chapitre est déjà plus riche en proposition d'études et de documents divers. Conformément au titre, le chapitre est séparé en deux sous-parties. La première porte sur l'étude de la mise en place de l'économie-monde dominée par les élites marchandes européennes et leur enrichissement. Pour cela, nous

²⁰ Christine Lécureux, Alain Prost (dir.), *Histoire Géographie : 4^e nouveau programme 2016*, Hachette éducation, Paris, 2016, p. 10

²¹ Ibid. p. 11

²² Martin Ivernel, Benjamin Villemagne, Jean Hubac (dir.), *Histoire Géographie Enseignement moral et civique : 4^e, cycle 4*, Hatier, Paris, 2016

²³ Ibid. p. 10-11

avons une étude du port de Bordeaux avec en bonus une proposition d'analyse du célèbre tableau de Vernet et une tâche complexe qui met en lumière du négociant bordelais François Bonnaffé. La double page cours termine cette sous-partie en abordant également les rivalités européennes. Cette sous-partie jette les bases pour la compréhension du fonctionnement du cadre économique dans lequel s'insère la traite négrière et le rôle des élites marchandes qui se sont enrichi en partie au travers de celle-ci. De ce point de vue, l'approche est conforme avec les programmes et peut servir pour une analyse des mécanismes de domination bien que ce ne soit pas explicite. La deuxième sous-partie se concentre sur la traite négrière et l'esclavage au XVIII^e siècle de l'Afrique aux colonies. De nombreux documents datant du XVIII^e et XIX^e siècle mettent en lumière les conditions de vie des esclaves ainsi que certaines réalités de l'esclavage à travers une étude du trajet de l'Afrique vers l'Amérique et une étude type tâche complexe qui porte sur la vie dans les plantations. La consigne de la tâche complexe reprend l'idée de mettre les élèves dans le rôle d'un personnage du XVIII^e siècle, membre de « la société des amis des Noirs » qui visite une plantation et doit décrire aux autres membres ce qu'il y a observé. La formulation de la consigne est plus neutre par rapport au manuel de Hachette mais les documents sont issus de plusieurs sources différentes et présentent une plantation générique. Les résistances des esclaves ne sont abordées uniquement au travers un complément de documents numériques dont la consultation en classe relève de plusieurs contraintes. Ainsi, c'est plutôt une vision statique et définitive qui est transmise à l'aide de cette tâche complexe. L'approche par les études permet effectivement de présenter les esclaves comme un groupe dominé mais l'étude d'une plantation n'aborde pas la mise en place d'une société coloniale et les rapports de force entre les esclaves et leurs maîtres.

Pour finir, nous pouvons souligner que dans les parties « Je m'exerce par compétence » le manuel propose des études de document sur la colonisation du Canada par les Français et les contacts avec les Amérindiens ainsi qu'une étude de documents sur un navire négrier qui détaille les conditions de transport des esclaves. D'un côté, l'étude des rapports entre Français et Amérindiens permet de montrer un autre rapport de force entre colons et population indigènes tandis que l'étude d'un navire négrier complète l'étude des réalités de l'esclavage au XVIII^e siècle.

L'analyse des deux autres chapitres sélectionnés s'appuie uniquement sur le manuel d'histoire-géographie de l'éditeur Hatier. Le chapitre « Conquêtes et sociétés coloniales » est conforme au programme et la problématique proposée par ce manuel cible bien le fil conducteur du programme d'histoire du cycle 4. En effet, on s'interroge comment les Européens exercent

leur domination et influence sur le monde au travers de leurs conquêtes et empires coloniaux. L'entrée dans le chapitre se fait par deux images, une gravure représentant la conquête du Dahomey par les Français et une photographie où l'on voit des Congolais charger un train sous la surveillance des colons. La domination européenne est abordée par ces images par son aspect militaire mais également économique montrant la place inférieure qui est réservée aux populations autochtones. Le chapitre s'organise en quatre doubles pages d'études, deux doubles pages de cours, une double page de tâche complexe et deux doubles pages d'exercices. Les quatre études thématisent les abolitions de l'esclavage au XIX^e siècle, les explorations et conquêtes européennes dans le monde, la conquête du Madagascar par les Français et l'évolution des empires coloniaux européens entre 1870 et 1914. Les deux doubles pages de cours correspondent aux deux points du chapitre, les conquêtes puis les sociétés coloniales. Enfin, nous trouvons des documents supplémentaires dans la partie exercice qui prolongent des thématiques parfois abordés superficiellement dans les études.

L'étude sur les abolitions de l'esclavage intègre bien les apports de l'histoire des dominé·e·s car l'accent est autant mis sur les mouvements abolitionnistes européens qui aboutissent dans les différents pays selon une chronologie différente que sur l'émancipation des esclaves par la révolte. En effet, les éditeurs proposent une étude de l'abolition de l'esclavage à Saint-Domingue à l'aide d'une chronologie et une biographie de Toussaint-Louverture avec la consigne suivante : « Expliquez comment Saint Domingue a été libérée de l'esclavage. »²⁴ Les documents permettent aux élèves de comprendre que cette libération a été obtenu par la révolte des esclaves et leur lutte contre l'esclavage malgré les résistances européennes.

Les trois autres études thématisent chacune un point différent de l'histoire coloniale européenne en privilégiant une approche par les acteurs. De fait, la double page sur la conquête du Madagascar met en lumière les motivations françaises, le déroulement de la conquête et les résistances locales. Cependant, nous pouvons regretter un manque de sources émanant des populations malgaches qui peut présenter un autre point de vue de cette conquête. Cela est sûrement dû à la difficulté de trouver ce type de documents. La partie cours et étude sur les conquêtes coloniales reste succincte et se concentre sur les grandes étapes tout en intégrant les rivalités européennes. Nous trouvons l'extrait d'un discours de Jules Ferry qui traite des motivations françaises pour la conquête coloniale. Là encore, on peut regretter que le mythe de la mission civilisatrice ne soit pas davantage thématisé puisqu'il permettait de faire un lien avec

²⁴ Ibid. p. 118-119

l'EMC sur la culture civique. En effet, la III^{ème} République affiche les valeurs universelles héritées de la révolution française qui rentrent en conflit avec bon nombre des aspects de la colonisation. La remise dans le contexte permet de faire réfléchir les élèves sur ces valeurs universelles tels que l'égalité pour comprendre son fonctionnement et son application en déconstruisant un certain nombre de représentations. Ce travail sur l'esprit critique fait partie des finalités émancipatrices de l'histoire.

Enfin, les sociétés coloniales sont abordées à travers une double page cours et la proposition d'une tâche complexe intitulé « Vivre en Algérie ».²⁵ On trouve effectivement des documents émanant des populations autochtones et la domination européenne est thématifiée de façon à comprendre les rapports de domination qui se sont mis en place. Toutefois, si les apports des *post colonial studies* se retrouvent indéniablement, on regrette l'absence des femmes dans les études et les documents. En effet, il n'y a qu'un seul document dans la partie exercices qui parle du traitement des femmes en Indochine par les Européens. C'est un extrait du neuvième chapitre de l'ouvrage de Hô Chi Minh « Le Procès de la colonisation française » consacré aux femmes indochinoises. En somme, ce chapitre intègre les apports des *post colonial studies* en thématifiant les résistances à la colonisation, les violences engendrées par la conquête et la domination européenne tant du point de vue militaire, économique, social et culturel. Le manque de documents concernant les femmes correspond probablement aux choix pédagogiques faits par les éditeurs et confirme l'intégration timide de l'histoire des femmes dans les programmes scolaires.

Le chapitre « Voter de 1815 à 1870 » est plus court que les deux précédents chapitres étudiés et se concentre principalement sur la construction des repères historiques de l'histoire politique de la France au XIX^e siècle. La problématique est en accord avec les exigences du programme : « Comment les Français sont-ils peu à peu devenus électeurs au cours du XIX^e siècle ? »²⁶ Les deux images qui introduisent le chapitre sont des lithographies thématifiant le rôle du vote en France comme moyen de participation politique pacifique. Ce point précis est d'ailleurs abordé à plusieurs reprises dans le chapitre en mettant l'accent sur les classes populaires et leurs moyens d'expression et de participation politique. En effet, le vote est opposé au fusil pour ces derniers dans la culture citoyenne et l'apprentissage de la démocratie indique le chemin vers la pacification des rapports sociaux. Le manuel propose 3 études qui correspondent aux trois régimes politiques qui se sont succédé entre 1815 et 1870. Chaque

²⁵ Ibid. p. 128-129

²⁶ Ibid. p. 136

étude intègre le fonctionnement du régime politique et la place accordée au vote dans celui-ci. Les consignes des activités visent à chaque étude de faire réfléchir les élèves sur les conditions de vote et d'intégration des citoyens dans le vote. Ceci permet de faire émerger la marche progressive vers le suffrage universel masculin. L'exclusion politique des femmes n'est pas explicitement abordée. Ceci correspond au choix pédagogique des éditeurs d'avoir consacré un chapitre entier aux conditions féminines où nous retrouvons ce thème traité à part entière.²⁷ Par ailleurs, ce thème est très complet d'un point de vue des documents mais laisse l'impression que la question des femmes est détachée de l'apprentissage de la démocratie au XIX^e siècle. En effet, la défense du suffrage universel et la participation politique de tous les Français est abordée au travers plusieurs documents dans ce chapitre. Cependant, nous retrouvons les documents les plus pertinents de ce point de vue dans la partie exercice. Nous avons en effet un texte qui montre le point de vue d'un paysan montrant la diversité des opinions même à l'intérieur des classes populaires tantôt exclues, tantôt incluses dans la vie politique.

En somme, le choix pédagogique de se concentrer sur une approche chrono-thématique en fonction des trois régimes politiques et leur fonctionnement place au second plan l'apprentissage de la démocratie. Ce choix est compréhensible et pertinent en classe de 4^{ème} car il faut autant construire des repères historiques que de proposer une réflexion sur les thèmes définis dans le programme. Toutefois, une étude transversale de l'apprentissage de la démocratie qui intègre les femmes pouvait également être envisagée à la suite d'une suite d'activités qui construit les repères historiques de manière succincte. Ce chapitre, qui intégrait bien les apports de l'histoire des dominé·e·s dans le programme et la fiche éducol, est très porté sur le fonctionnement des régimes politiques avec une étude des apprentissages de la démocratie à la marge.

In fine, nous avons pu voir que les manuels respectent le programme et les conseils des fiches éducol tout en proposant plusieurs études différentes qui mettent en lumière des points précis de chaque chapitre. D'une manière globale, nous avons une prise en compte minimale des apports de l'histoire des oublié·e·s et de l'histoire des luttes mais cela reste marginal. En effet, les finalités émancipatrices de l'histoire semblent se réserver aux cours d'EMC bien que les pistes évoqués par les manuels restent très superficielles.

²⁷ Ibid. p. 178-179

Toutefois, il appartient aux enseignant·e·s de façonner leurs propres cours et d'intégrer des éléments délaissés par les fiches éducol ou les éditeurs des manuels pour intégrer l'histoire des dominé·e·s dans leurs cours.

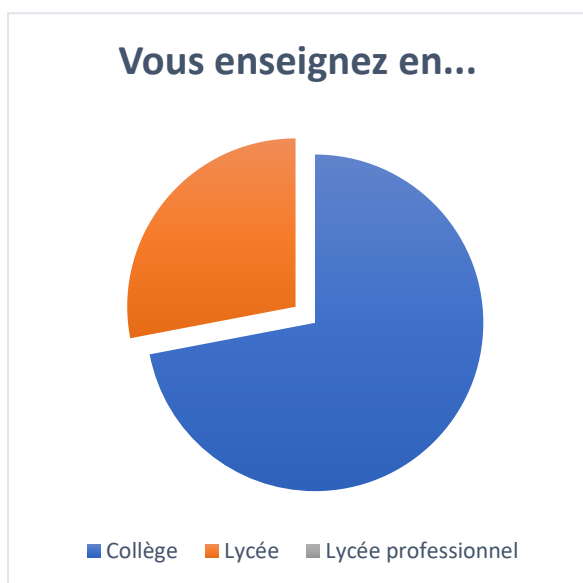
C. L'intégration de l'histoire des dominé·e·s dans les pratiques pédagogiques des enseignants

Nous allons analyser les pratiques pédagogiques des enseignant·e·s afin de connaître l'intégration de l'histoire des dominé·e·s dans leurs pratiques professionnelles. Notre analyse se base sur les résultats du questionnaire, ci-joint en annexe²⁸, dont nous avons eu 25 participations.

Les deux tiers des participants sont des professeurs-stagiaires, un quart sont des titulaires et une personne est vacataire/contractuel·le. 60% des participants effectuent leur première année d'enseignement. Cependant, 20% des participant·e·s enseignent depuis au moins cinq ans et pour deux d'entre eux depuis plus de vingt ans. Les 20% restants enseignent depuis 2 à 5 ans. Nous avons donc un échantillon qui intègre des enseignant·e·s à différentes étapes de leur carrière



avec une expérience professionnelle assez riche. Enfin, quasiment trois quarts des participant·e·s enseignent au collège contre un quart qui enseigne au lycée. Malheureusement, nous avons eu aucune participation d'enseignant·e·s de lycée professionnel. Cette majorité de professeur·e·s-stagiaires peut orienter certaines tendances qui ne se dessineront pas nécessairement avec une participation de plus de titulaires. De fait, nos conclusions sont des pistes de réflexion qu'il

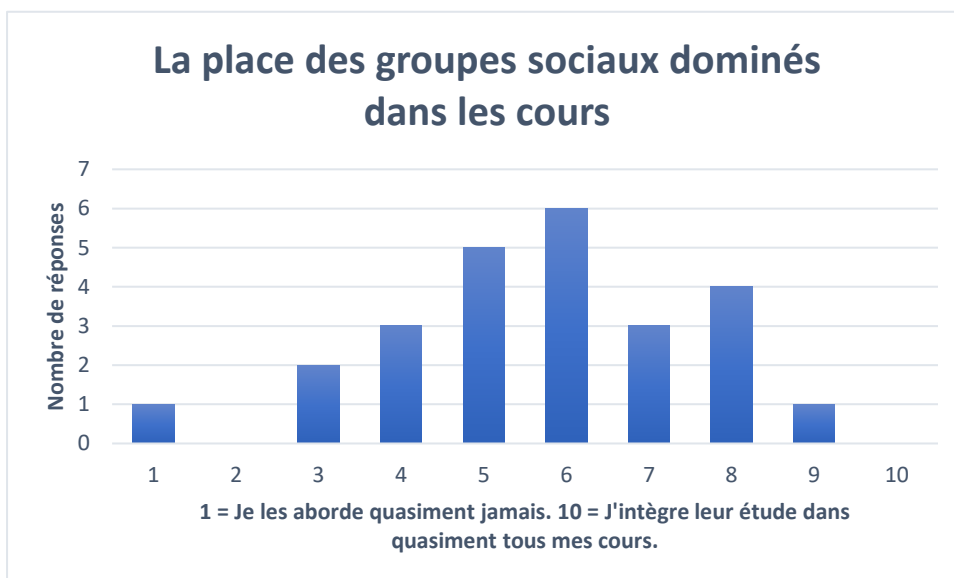


participant·e·s enseignent au collège contre un quart qui enseigne au lycée. Malheureusement, nous avons eu aucune participation d'enseignant·e·s de lycée professionnel. Cette majorité de professeur·e·s-stagiaires peut orienter certaines tendances qui ne se dessineront pas nécessairement avec une participation de plus de titulaires. De fait, nos conclusions sont des pistes de réflexion qu'il

²⁸ Annexe A : Questionnaire « l'histoire des dominé·e·s au sein des pratiques pédagogiques des enseignants HG »

convient de vérifier avec un échantillon plus large et diversifié.

D'une manière générale, les enseignant·e·s sont plutôt bien familiarisé·e·s avec l'histoire des dominé·e·s. Nous avons demandé de répondre sur une échelle de 1 à 10, 1 correspondant à n'avoir jamais entendu parler de ce courant historiographique et 10 à inscrire ses recherches dans ce même courant. 19 personnes ont répondu entre 5 à 10 ce qui nous renseigne sur une connaissance plutôt bonne de l'histoire des dominé·e·s par les trois quarts des participant·e·s. Toutefois, 24% des participant·e·s ne sont pas très familiarisé·e·s avec l'histoire des dominé·e·s. Leurs réponses se situent entre 3 et 4. Ainsi, il est cohérent de voir une intégration régulière des groupes sociaux dominés dans les cours des participant·e·s. Nous avons demandé de placer sur une échelle de 1 à 10 le degré d'intégration de ces groupes sociaux dominés dans les cours. Un tiers de toutes les réponses se situe entre 5 et 6 ce qui souligne cette intégration régulière. Huit participant·e·s intègrent même de façon très régulière les dominé·e·s dans leurs cours et seulement 5 enseignant·e·s ne les abordent finalement qu'assez peu. Enfin, une seule personne ne les aborde jamais dans ces cours. Toutefois, d'après ses réponses aux limites de cet enseignement, elle renvoie à la difficulté d'accès aux sources émanant de ces groupes sociaux et la difficulté de concilier cette histoire avec les programmes officiels. De plus, cette personne a répondu qu'elle ne connaissait pas très bien l'histoire des dominé·e·s ce qui peut expliquer cette absence des groupes sociaux dominé·e·s dans ses cours. Toutefois, elle semble intégrer au moins une fois les femmes dans ses cours car elle a répondu avec un deux sur l'échelle de 10. Enfin, concernant les chapitres sur la traite négrière et la révolution industrielle, il faut traiter



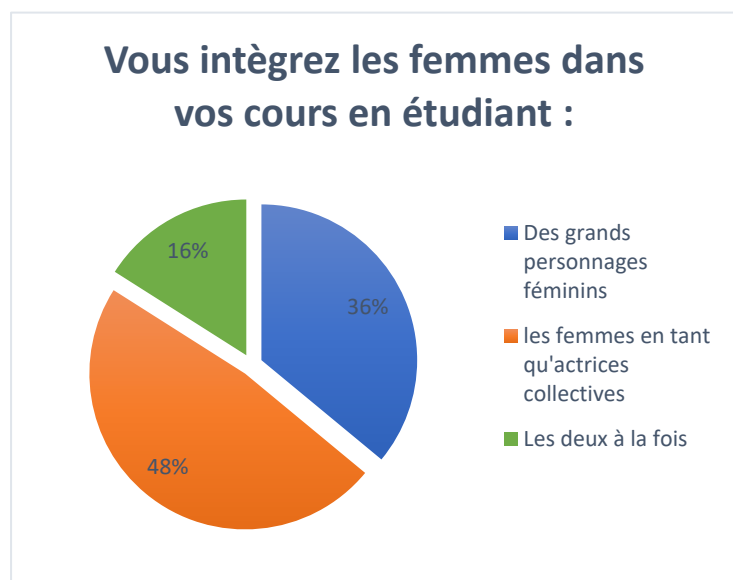
un minima les conditions de vie des esclaves ainsi que des ouvriers et ouvrières car les programmes l'exigent. Nous pouvons imaginer qu'en réalité, les groupes sociaux dominés prennent

une place minimale dans ses cours et que cette réponse est due à une méconnaissance du sujet ou une mauvaise compréhension de la question. Les réponses sont de ce point de vue en adéquation avec les exigences des programmes qui intègrent les paysans, ouvriers, esclaves,

pauvres etc. Toutefois, il convient de savoir de quelle manière ces groupes sociaux dominés sont traités par les enseignant·e·s pour déceler la façon dont ils/elles abordent leur étude.

En vue d'une pédagogie qui vise la conscientisation des rapports de domination afin d'émanciper les élèves à l'aide des cours d'histoire, nous avons interrogé les enseignant·e·s sur leurs pratiques pédagogiques. Nous avons demandé d'identifier qui sont les acteurs collectifs anonymes selon les participant·e·s et quasiment tout le monde a répondu que ce sont les dominés (paysans, ouvriers, esclaves etc.). Toutefois, nous avons également six personnes qui ont répondu à la fois les élites (les dominants) et les dominé·e·s. Seulement une personne a identifié les acteurs collectifs anonymes uniquement comme étant les élites. Cela montre que pour une majorité des enseignant·e·s, enseigner une histoire des dominé·e·s revient à donner une place à ces groupes sociaux. Toutefois, « il faut prendre garde à ne pas substituer un roman de gauche à un roman de droite ».²⁹ Ériger les dominé·e·s comme seul·e·s acteurs/actrices collectifs/collectives s'apparente à l'histoire enseignée dans les pays soviétiques au XX^e siècle qui consacrait le prolétariat dans ses récits. En effet, les élites agissent autant en tant qu'actrices collectives anonymes que cela est le cas des dominé·e·s. Nous connaissons beaucoup mieux les élites car elles ont laissé davantage de sources ce qui permet également de mieux connaître les individus. Néanmoins, elles disposent d'une capacité d'action collective et nous pouvons les traiter en tant que groupe social sans nécessairement broser le portrait d'un « grand personnage illustre ». La prochaine question vise à connaître ce point particulier des pratiques pédagogiques des enseignant·e·s.

Neuf participant·e·s abordent dans leurs cours autant les acteurs collectifs anonymes que les « grands personnages illustres » tandis que douze participant·e·s abordent davantage les premiers au détriment des derniers. Il n'y a seulement quatre enseignant·e·s qui mettent davantage en avant les acteurs·trices individuelles. Cette tendance générale en faveur des acteurs·trices collectifs·ives est toutefois nuancée dans le détail quand on s'intéresse à l'histoire des femmes et la façon de les aborder. 48% des enseignant·e·s



²⁹ Laurence De Cock, Mathilde Larrere, Guillaume Mazeau, *L'histoire...*, op. cit., p. 81

intègrent les femmes dans leurs cours à l'aide de grands personnages féminins (Olympe de Gouges, Marie Curie, Louise Michel...) et en tant qu'actrices collectives. 16% les intègrent uniquement en tant qu'actrices collectives tandis que 36% les présentent exclusivement à l'aide de grands personnages féminins. Si la tendance globale tend vers une préférence pour les acteurs·trices collectifs·ives, concernant l'histoire des femmes c'est une présentation équilibrée qui prévaut avec un autre tiers qui se concentre sur les actrices individuelles. Néanmoins, il faudrait faire une étude détaillée de chaque pratique pédagogique individuelle afin de savoir plus précisément si ces approches s'inscrivent dans un but émancipateur ou non.

L'intégration des femmes dans les cours des enseignant·e·s confirme l'injonction des programmes à présenter une *histoire mixte* tout en leur accordant une place discrète dans les fiches éducol et les manuels. Seulement 12% des enseignant·e·s accordent une place aux femmes dans tous les cours tandis que la majorité (68%) les intègre de façon régulière mais non systématique. Cela nous montre que la nécessité que l'histoire doit également être inclusive n'est pas encore une réalité et que sa mise en œuvre rencontre plusieurs obstacles que nous ne détaillerons pas ici.

En prenant les réponses sur des chapitres précis qui sont propices à mettre en œuvre l'histoire des dominé·e·s, nous avons eu des résultats assez intéressants qui montrent une bonne intégration des groupes sociaux dominés. Dans l'enseignement de l'Europe et la Révolution industrielle, il a été possible de sélectionner jusqu'à trois réponses pour montrer sur quels aspects on se concentre. 21 personnes ont répondu qu'elles se concentrent avant tout à étudier les conditions de vie et de travail des ouvriers·ières ainsi que les principales transformations sociales. À cela s'ajoute pour 18 personnes les grandes innovations techniques et la croissance urbaine et démographique comme focus important. Les principaux changements économiques, la lutte sociale pour de nouveaux droits et les nouvelles idéologies politiques constituent une priorité pour seulement 15 à 16 personnes. La tendance globale est ainsi d'avoir une approche socio-économique avec une place importante accordée aux ouvriers·ières ainsi que les grandes transformations qui touchent les sociétés européennes au XIX^e siècle. Cela montre une pratique professionnelle qui s'éloigne du programme de quatrième invitant de passer rapidement sur les conditions de vie des ouvriers·ières et leurs revendications afin de pouvoir aborder la Révolution de 1848. Cette dernière avec le printemps des peuples ne constitue une priorité seulement pour onze enseignant·e·s.

Quant à la traite négrière, nous avons interrogé les enseignant·e·s sur les finalités de l'enseignement de ce thème, leur façon de l'aborder puis s'ils thématisent l'histoire de l'esclavage en dehors de ce thème. Pour la plupart des participant·e·s, cet enseignement permet

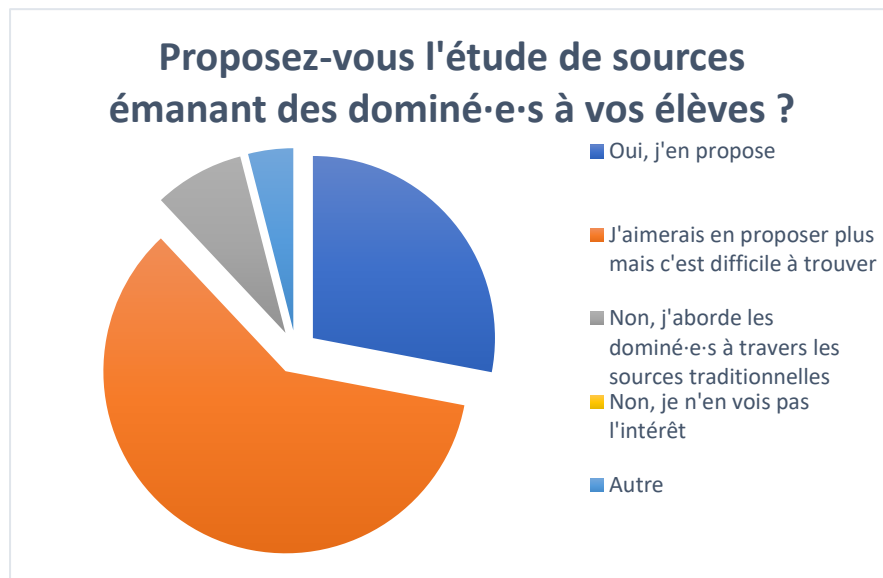
surtout de conscientiser les mécanismes de domination mises en place au sein des sociétés coloniales (22 réponses), de décentrer le regard eurocentré de l'histoire (17 réponses) ainsi que de sensibiliser les enfants aux enjeux mémoriels autour de la traite négrière européenne (15 réponses). Neuf personnes ont indiqué que c'est un moyen de traiter des questions socialement vives pour eux puis nous retrouvons des réponses singulières ce qui montre une tendance très claire sur les finalités de l'enseignement de la traite négrière. Toutefois, les réponses « Autre » sont très intéressantes car nous y trouvons de véritables réflexions sur ce que doit être l'enseignement de l'histoire des dominé·e·s. Une personne a indiqué qu'il s'agit dans ce thème de questionner un système social fondé sur les rapports de domination ce qui montre l'inscription de ses pratiques pédagogiques dans la construction des savoirs par les élèves sans appropriation de ces savoirs par le·la professeur·e. Puis, nous trouvons également une personne axant son enseignement dans une approche globale qui replace la traite négrière occidentale dans les circuits africains et arabes. Une autre personne prolonge cette réflexion en inscrivant l'esclavage dans le temps long afin de le traiter comme un phénomène social diffus.

La façon d'aborder ce thème fait moins unanimité mais reprend les idées exprimées dans la question précédente. En effet, 17 enseignant·e·s se concentrent avant tout aux esclaves, leurs conditions de vie et de traite. Seize personnes proposent également une approche globale qui intègre les circuits d'esclavage africains et arabes ce qui confirme cette volonté de proposer une histoire totale qui n'oublie aucun acteur·trice. Seulement onze personnes analysent les sociétés coloniales et six intègrent également les acteurs de la traite comme les matelots, capitaines et armateurs. Néanmoins, dans une approche qui vise à conscientiser les mécanismes de domination, l'analyse des sociétés coloniales et de tous les acteurs est particulièrement révélatrice du fonctionnement de la traite. Traiter uniquement les esclaves en opposition à une bourgeoisie marchande et aux colons revient à lisser les réalités en oubliant que parmi les Européens, il y avait également des dominé·e·s qui ne bénéficiaient pas de la traite. Toutefois, nous pouvons souligner que la plupart des enseignant·e·s sont soucieux de proposer une approche globale qui amène les élèves à réfléchir sur les mécanismes de domination.

Enfin, la moitié des participant·e·s traite l'histoire de l'esclavage également en dehors de cette étude de la traite négrière. De prime abord, cela paraît étonnant mais peut s'expliquer par la grande proportion de stagiaires qui n'ont soit qu'un seul soit uniquement deux niveaux. Le manque de maîtrise des programmes est un autre facteur d'explication en vue des réponses apportées à quels autres moments ils·elles abordent l'histoire de l'esclavage. Nous trouvons d'une manière globale l'esclavage durant l'Antiquité gréco-romaine et dans l'Islam ainsi que

l'histoire des abolitions au XIX^e siècle comme cela est suggérée par le programme de quatrième.

Enfin, nous avons interrogé les enseignant·e·s sur les finalités et les limites de l'enseignement de l'histoire des dominé·e·s. La première question visait à savoir si les



enseignant·e·s utilisaient des sources émanant des dominé·e·s et les difficultés qui peuvent être liées à la proposition de ces documents. La majorité des participant·e·s propose des documents émanant des dominé·e·s mais quinze d'entre eux·elles

aimerait en proposer davantage. En effet, nous retrouvons ici l'un des problèmes majeurs de l'histoire des dominé·e·s c'est-à-dire les sources à notre disposition notamment pour les périodes les plus anciennes. L'intégration des dominé·e·s dans les pratiques professionnelles pédagogiques est donc une réalité de ce point de vue. Quant aux finalités de l'histoire des dominé·e·s, les résultats sont nuancés et évocateurs de la vision de l'enseignement de l'histoire dans le second degré. Il a été possible de choisir jusqu'à trois réponses et pour seize personnes, l'une des principales finalités est d'éduquer l'esprit critique des élèves ainsi qu'un moyen de tendre vers un enseignement objectif qui intègre tous·tes les acteurs·trices. L'émancipation des élèves par la compréhension des mécanismes de domination est une finalité pour seulement quatorze enseignant·e·s et douze pensent que l'histoire des dominé·e·s permet de faire prendre aux conscience aux élèves la place qu'ils·elles peuvent occuper en tant qu'acteurs·trices. Ces finalités propres à l'histoire comme émancipation ne rencontrent finalement qu'une approbation partielle. Nous pouvons imaginer que cela paraît relever pour certain·e·s d'une histoire partisane qui orienterait trop les élèves dans la construction de leurs savoirs et savoir-faire bien que ce ne soit pas le cas. De fait, derrière ces réponses nous voyons une vision de l'enseignement de l'histoire qui est en adéquation avec les finalités civiques que l'institution alloue à notre discipline. Cependant, les finalités de l'histoire des dominé·e·s n'est pas en contradiction avec cette vision. Au contraire, elle prolonge même cette réflexion sur la

construction des futur·e·s citoyen·ne·s en inscrivant clairement ses intentions dans le combat contre les inégalités sociales, l'une des principales missions de l'Éducation Nationale.

Enfin, les limites à cet enseignement font davantage l'unanimité. Pour 18 enseignant·e·s les programmes ne permettent que difficilement d'intégrer l'histoire des dominé·e·s et par extension ne sont pas en accord avec l'objectif d'émanciper les élèves. Comme l'a noté un·e enseignant·e, les programmes invitent trop à étudier chaque groupe social individuellement et détaché du monde social. En effet, c'est une critique intéressante puisque les rapports de domination permettent de connecter les acteurs·trices au sein d'un ensemble ce qui crée du sens. Ensuite, douze participant·e·s regrettent également le manque de vulgarisation autour de l'histoire des dominé·e·s ce qui se joint au manque de temps que nous pouvons rencontrer dans nos quotidiens pour élaborer nos cours. Cela nous force de nous contenter des solutions offertes par les fiches éducol et les manuels sans pouvoir mener des recherches plus approfondies pour les documents et les dispositifs pédagogiques alternatifs à mettre en œuvre. Il convient également de noter que six personnes pensent que les concepts de l'histoire des dominé·e·s sont trop complexes à enseigner à des enfants et à des adolescents ce qui montre qu'il faut effectivement apporter une vraie réflexion sur la mise en œuvre pédagogique d'une telle histoire.

En somme, l'histoire des dominé·e·s est un courant historiographie connu par les enseignant·e·s mais ses applications pédagogiques semblent moins maîtrisées. La plupart des enseignant·e·s propose l'étude des groupes sociaux dominés dans ses cours conformément aux programmes. Ils·Elles aimeraient bien pousser plus loin cette intégration des groupes sociaux dominés afin de proposer un enseignement plus objectif grâce à une analyse globale des sociétés humaines. La possibilité d'éduquer l'esprit critique semble l'un des principaux avantages de cet enseignement ce qui est effectivement en adéquation avec les finalités émancipatrices que l'on peut attribuer à l'histoire. Toutefois, comme cette vision de l'histoire comme émancipation est très empreinte de la pédagogie radicale de Paulo Freire et engagée politiquement, elle ne trouve pas de place dans les formations dispensés par l'institution elle-même. En effet, on peut lui reprocher d'être partisane et refuser d'enseigner ses idées aux enseignant·e·s afin de préserver le « devoir de réserve » des fonctionnaires. Ces craintes sont fondées, l'histoire n'est pas à l'abri d'une instrumentalisation au service d'une idéologie de gauche et comme nous l'avons rappelé, il ne s'agit aucunement de substituer un roman de gauche à un roman de droite. De fait, une pédagogie d'émancipation doit reposer sur l'impartialité de l'enseignant·e afin de garantir la construction des savoir-faire et l'appropriation des savoir par les élèves eux·elles-

mêmes. C'est « l'assurance d'un fonctionnement démocratique à partir du moment où l'élève est laissé libre de dérouler son analyse si elle répond à toutes les garanties de méthode et d'éthique. »³⁰

³⁰ Ibid. p. 81

II. L'analyse de la séquence d'histoire « Bourgeoisies marchandes, négoce internationaux et traites négrières » en classe de quatrième

Pendant notre année de stage, nous avons voulu appliquer au maximum les apports de l'histoire des dominé·e·s autant du point de vue scientifique que du point de vue pédagogique. Pour cela, nous avons choisi le premier chapitre d'histoire du programme de quatrième « Bourgeoisies marchandes, négoce internationaux et traites négrières » car il nous semblait particulièrement intéressant d'enseigner l'histoire de l'esclavage et des colonies européennes au XVIII^e siècle avec les apports de l'histoire des dominé·e·s. De plus, nous avons pu bénéficier de l'aide de Caroline Le Mao, maîtresse de conférences à l'université Bordeaux Montaigne, dans la recherche des documents pour la conception des activités. Nous tenons à la remercier vivement pour son aide et son soutien car sans elle, la réalisation de cette séquence n'aurait pas été possible.

Dans cette sous-partie, nous allons faire également une analyse critique de nos pratiques pédagogiques car cette séquence a été élaborée et réalisée en début d'année scolaire, au mois d'octobre.

Les principales compétences travaillées dans cette séquence sont : « coopérer et mutualiser », « analyser et comprendre un document », « raisonner, justifier une démarche et des choix effectués » et « écrire pour construire sa pensée et son savoir, pour argumenter et écrire pour communiquer et échanger ». Nous avons problématisé la séquence avec la question suivante : « Quelle place tient le commerce d'esclaves dans le développement du commerce international au XVIII^e siècle ? » En effet, soucieux de respecter le cadre du programme, nous avons organisé le déroulé de la séquence en deux parties. Dans la première partie intitulée « Le commerce international et les empires coloniaux au XVIII^e siècle » nous avons débuté la séance avec le rappel des acquis de la classe de cinquième sur les Grandes Découvertes. Ensuite, nous avons mis les élèves en travail en classe entière et en autonomie sur des documents qui montrent les circuits commerciaux mondiaux au XVIII^e siècle ainsi que le rôle que jouent les différentes puissances européennes. Puis, nous avons changé d'échelle pour analyser le commerce international à l'échelle du Royaume de France afin de construire les principaux repères historiques dans lesquels s'inscrit la traite négrière qui n'est qu'un aspect de ce commerce international.

D'un point de vue pédagogique, c'est une approche classique pour cette première séance qui vise à fixer un certain nombre de repères qui sont nécessaires pour la mise en œuvre de la

deuxième partie. Celle-ci s'intitule « La place de l'esclavage dans le commerce atlantique : une histoire des dominé·e·s et des dominant·e·s » et elle est conçue sous forme de tâche complexe qui est à réaliser en autonomie et en groupe. L'introduction de cette deuxième séance a débuté avec l'analyse d'une carte interactive qui intègre tous les voyages de navires négriers européens du XVI^e au XIX^e siècle avec une représentation proportionnelle selon leur capacité de transport.³¹ Ceci était un moyen de poursuivre la construction de repères historiques en montrant l'ampleur du phénomène en fonction des époques tout en faisant focus sur le commerce triangulaire de façon dynamique. Le travail en classe entière avec des questions précises visait un accomplissement rapide de cette activité tout en évitant la mise en place d'une classe mobile. L'inconvénient a été la faible participation des élèves et l'inactivité d'une part d'entre eux·elles, l'un des principaux problèmes du cours dialogué. Ensuite, nous avons énoncé les consignes pour le travail de groupe en présentant la tâche complexe. La mise en scène mettait les élèves dans le rôle d'un voyageur à bord d'un navire négrier au XVIII^e siècle qui devait, à son retour, exposer ce qu'il avait vu lors de son voyage devant la société littéraire du Musée de Bordeaux. Nous aurions pu imaginer le choix d'une autre société littéraire qui existait au XVIII^e siècle et qui était engagée dans le mouvement abolitionniste comme la « société des amis des Noirs ». Toutefois, nous avons préféré prendre un exemple local afin de faciliter la mise en scène. Ce choix permettait également de faire un lien avec le chapitre deux du programme où les élèves retrouvent également les sociétés littéraires du XVIII^e siècle.

Nous avons découpé le voyage du navire négrier en six étapes, chacune constituant le dossier documentaire d'un groupe :

1^{er} groupe : L'armement du navire

2^e groupe : L'esclavage en Afrique³²

3^e groupe : Le voyage des esclaves de l'Afrique aux colonies

4^e groupe : Les conditions de vie dans les plantations

5^e groupe : L'organisation de la société coloniale et les résistances

6^e groupe : Le retour en France

³¹ Voici le lien vers une vidéo youtube de cette carte, la carte originale se trouve sur le site web du magazine *slate* <https://www.youtube.com/watch?v=SKo-XxfywK>. Elle a été réalisée à partir de la *Trans-Atlantic Slave Trade Base* un projet nord-américain de collecte de données soutenu par diverses universités nord-américaines.

³² Annexe B : Fiche de travail de la tâche complexe du groupe 2

Du point de vue de la difficulté du traitement des dossiers, nous avons déjà pu mettre en place une différenciation pédagogique à ce moment de l'année. Les groupes 2 et 5 comportent effectivement des documents plus longs et difficiles à analyser pour des élèves de quatrième.

Les élèves ont pu constituer leurs propres groupes puis nous leur avons laissé la possibilité de traiter le sujet de leur choix. À ce moment-là de l'année, ce n'était pas le meilleur choix de notre part car par manque d'expérience, nous avons perdu beaucoup de temps sur la mise en place du travail de groupe. Imposer des groupes avec les sujets associés aurait pu nous faire économiser du temps et de l'énergie. Néanmoins, les groupes constitués par les élèves eux-mêmes correspondaient assez bien aux différents niveaux dans la classe ce qui facilitait leur orientation dans le choix des sujets. Nous avons suggéré que les deux sujets les plus difficiles soient choisis par des élèves qui se sentent capables de les traiter.

L'objectif des groupes a été de rédiger un récit de voyage ou un texte explicatif puis de préparer la restitution orale de celui-ci. La mise en commun s'est faite sous forme de tableau récapitulatif qui était à compléter pendant chaque passage de groupe et que nous avons corrigé également en commun. Nous avons orienté la rédaction des élèves dans les consignes afin de les aider dans l'analyse des documents. Toutefois, nous aurions pu formuler les consignes de façon plus large pour les niveaux plus difficiles et plus détaillées pour les niveaux plus faciles. Ceci permettait également de donner plus d'autonomie aux élèves dans la construction des savoirs et savoir-faire. Néanmoins, nous avons laissé une large autonomie dans la réalisation des travaux de groupe en accompagnant les élèves dans l'organisation du travail puis en cas de difficulté de compréhension des documents.

En effet, les documents donnés aux élèves sont issus de l'exposition virtuelle des archives départementales de la Charente-Maritime qui suit le voyage d'un navire négrier rochelais, des archives municipales de Bordeaux ainsi que du manuel Hatier. Au préalable, nous avons réalisé la transcription des documents pour éviter une trop grande difficulté à la lecture. Enfin, nous avons également utilisé des extraits du livre *Une histoire populaire de la France* de Gérard Noiriel pour compléter des lacunes de documents et pour éviter de perdre les élèves dans des documents qui peuvent être d'une trop grande difficulté pour eux. Nous convenons que dans une perspective de laisser le plus de liberté possible aux élèves dans la construction de leurs savoirs et savoir-faire, ceci les restreint et les oriente indéniablement. Toutefois, il nous a paru hors sol de présenter un dossier documentaire composé de documents d'archives en partie inédits sans les soutenir un minimum. De plus, une telle démarche demanderait effectivement un temps de préparation assez conséquent que nous n'avons malheureusement pas eu.

Toujours est-il que nous avons voulu faire travailler les élèves sur des documents originaux et de les introduire au travail d'historien en sortant des cadres habituels du travail avec le manuel. De fait, chaque groupe avait également des documents de nature différente qui demandaient une capacité d'adaptation par rapport à l'analyse habituelle des textes et tableaux préparés par les concepteurs et éditeurs des manuels. Par exemple, le premier groupe devait réaliser un récit de voyage qui décrit le navire négrier, son équipage et son chargement pour l'achat d'esclaves en Afrique. Ce groupe devait ainsi s'intéresser à la vie de l'équipage ce qui permettait de mettre le focus sur ce groupe social constitué par les marins du XVIII^e siècle. De plus, l'étude du registre d'armement d'un navire négrier permettait également de redonner du sens aux documents thématiques le commerce triangulaire que nous avons vu dans la première séance. Cependant, nous aurions pu inverser l'approche afin de favoriser encore plus la construction des savoirs par les élèves en les laissant découvrir les produits échangés lors des voyages de traite à l'aide de ce travail de groupe. Cette répétition des contenus n'est pas sans utilité mais un autre choix aurait pu être très pertinent également. Enfin, au fur et à mesure des étapes du voyage, chaque groupe a traité un ensemble d'acteurs·trices ce qui donne un tableau final complet de tous·tes les acteurs·trices de la traite transatlantique au XVIII^e siècle.

Nous avons pris trois heures de cours pour la réalisation de la tâche complexe en comptant la préparation de la présentation orale qui consistait en la réalisation d'un brouillon synthétisant les éléments du texte écrit ainsi que l'autoévaluation du travail de groupe par les élèves. L'idée de cette autoévaluation a été de faire réfléchir les élèves sur leur façon de travailler en groupe, les problèmes qu'ils·elles ont pu rencontrer et leur manière de les résoudre. Les retours ont été satisfaisants car la majorité des élèves s'est bien prêté au jeu. Toutefois, j'ai pu observer que les élèves ne sont pas forcément familiarisé·e·s avec un tel exercice de métacognition. Il faudrait proposer ce genre d'exercice de façon régulière afin de leur permettre de progresser dans la réflexion sur leurs pratiques de travail. Cela apportera un élément supplémentaire dans la construction de leurs savoirs et savoir-faire.

D'une manière globale, la plupart des élèves ont bien réussi leur travail en analysant les documents sans trop de paraphrase. Il est certain que l'exploitation des documents aurait pu être plus approfondie mais compte tenu qu'il s'agit d'élèves de quatrième qui ont été confrontés à une grande richesse de documents, les résultats sont tout à fait satisfaisants. Or, la conception de la tâche complexe était probablement trop ambitieuse de notre part aussi. Nous avons voulu transmettre un maximum de contenu mais il était tout à fait envisageable de réduire le nombre de documents afin de permettre un traitement plus approfondi. C'est effectivement le cas d'un groupe qui était composé d'élèves en difficulté dont un membre n'a pas été présent durant deux

heures de travail en classe. Outre leur faible investissement habituel dans les cours, la tâche a été probablement trop compliqué pour eux car ils ont simplement fait de la paraphrase sans réussir à exprimer clairement leur pensée.

En somme, cette séquence a été plutôt réussi dans l'ensemble et le travail sur des documents d'archives a motivé une grande partie des élèves. Toutefois, nous avons rencontré un certain nombre de difficultés que nous pouvons corriger pour une prochaine fois. En premier lieu, nous pouvons imaginer une entrée dans le sujet par la tâche complexe et une mise en perspective en deuxième séance pour consolider les acquis du travail en autonomie. Ensuite, il faut d'un côté alléger la richesse documentaire pour faciliter le travail des élèves. D'un autre côté, il faut davantage différencier les tâches pour tendre vers une plus grande équité entre les niveaux. Cela permettra de donner l'occasion à chacun et chacune de progresser selon son niveau et de réaliser l'objectif pédagogique de la construction des savoirs et savoir-faire par les élèves eux-mêmes. L'analyse de tous·tes les acteurs·trices de la traite a été néanmoins un objectif pleinement réussi car les élèves ont pu interroger la place des armateurs, négociants, matelots, capitaines, des marchands d'esclaves africains, des colons et surtout des esclaves africains eux-mêmes. Enfin, la dernière difficulté rencontrée dans la mise en œuvre de cette histoire des dominé·e·s au sein de séquence la découverte des élèves de cette grille de lecture du monde social. Introduire ces concepts pour la première fois avec les élèves rajoute une difficulté supplémentaire qui nous montre une des principales limites de l'enseignement de l'histoire des dominé·e·s au collège.

III. Les apports et les limites de l'enseignement de l'histoire des dominé·e·s au collège

Ce dernier chapitre souhaite interroger les apports et les limites de l'enseignement de l'histoire des dominé·e·s au collège et, *in extenso*, dans tout le second degré. Nous avons déjà évoqué un certain nombre d'apports et de limites tout au long de notre rapport mais il convient de noter que ce n'est pas une analyse tout à fait objective. Les apports de cet enseignement sont, en effet, fortement orientés vers une vision qui attribue des finalités émancipatrices à l'enseignement de l'histoire. Empreint des idées de la pédagogie radicale, cela rejoint pourtant un certain nombre d'exigences actuelles de l'institution elle-même. La construction du savoir et des savoir-faire par les élèves eux·elles-mêmes est exigée au travers la mise en place des « compétences » depuis la réforme du collège en 2016. Au sein de ces compétences, nous trouvons l'éducation de l'esprit critique, la promotion d'une culture démocratique comme la capacité de confronter des documents entre eux et avec ses propres connaissances. Tout cela est une base favorable à la conscientisation des rapports de domination par les élèves. Le principal point de rupture constitue la posture demandée aux enseignant·e·s par l'Éducation nationale qui vise la neutralité dans les cours d'histoire. De fait, les programmes d'histoire sont également le reflet de nos sociétés démocratiques qui oscillent entre différents points de vue et idéologies politiques. Comme Laurence De Cock l'a montré dans ces recherches³³ les programmes d'histoire-géographie répondent aux exigences de certaines lobbys politiques qui ont chacune leur propre vision de l'histoire et qui peuvent de surcroît se contredire. Engager et assumer une pédagogie radicale à plus grande échelle semble ainsi utopique car elle considère l'enseignement comme un acte intrinsèquement politique. En rejetant la neutralité du savoir, la pédagogie critique inscrit les questions de justice sociale et de démocratie dans les actes d'enseignement et d'apprentissage. Pourtant, là encore nous ne sommes pas en entière contradiction avec les finalités civiques allouées à l'histoire par l'Éducation nationale. Il semble que l'intégration du politique soit la principale limite de cet enseignement car on ne peut pas émanciper seul dans une discipline quand le reste de l'institution y est opposé.³⁴ C'est presque paradoxal de constater le refus du politique dans cet enseignement quand toute la conception des programmes et des finalités de l'enseignement de l'histoire sont empreints du politique.

³³ Laurence De Cock, *Sur l'enseignement de l'histoire : débats, programmes et pratiques de la fin du XIXe siècle à aujourd'hui*, Libertalia, Montreuil, 2018

³⁴ Laurence De Cock, Mathilde Larrere, Guillaume Mazeau, *L'histoire...*, op. cit., p. 81

De fait, les apports concrets de cet enseignement restent plutôt théoriques car à défaut de pouvoir mettre en place un tel enseignement au moins tout au long du collège, les résultats restent peu perceptibles. Émanciper les élèves avec l'apprentissage des savoirs historiques pour tendre vers une société plus égalitaire est déjà une utopie en soi qui va au-delà de nos disciplines et même de l'école.

Néanmoins, continuer à enseigner à l'aide d'une grille de lecture dominant·e·s-dominé·e·s a porté ses fruits au fur et à mesure de l'avancement de l'année. Les élèves se sont effectivement assez bien saisis de celle-ci. L'avantage du côté de l'enseignant est de concevoir des cours cohérents et intelligibles. Du côté des élèves, ils·elles ont plus de facilité à créer du sens entre des contenus parfois disparates et du premier abord sans lien. C'est une pratique pédagogique qui reste à améliorer et concrétiser afin de garantir son adéquation avec les exigences ministérielles.

Conclusion

Au terme de notre rapport d'activité pédagogique professionnelle, qui clôture également cette première année d'enseignement, nous posons un regard introspectif sur les idées que nous nous faisons de l'enseignement, l'application de celles-ci et les réalités que nous avons rencontrées ce faisant. L'histoire des dominé·e·s constitue pour nous un ensemble d'idées et de visions très intéressantes dont l'application vaut la peine d'être réitérée. Toutefois, nous ne devons pas nous laisser duper sur les résultats concrets que nous pouvons tirer de ces idées d'un point de vue pédagogique. Toute réflexion théorique a ses avantages et ses inconvénients et d'aucuns ne devraient prétendre à incarner la vérité absolue en défendant leurs convictions. Le propre d'une théorie est qu'elle doit être confirmée et infirmée en l'appliquant à la réalité pour voir ses limites. Il est certain qu'il y a des situations d'apprentissage où tout bagage théorique solide qui est au service des élèves ne suffit pas pour inverser une tendance. Il n'y a pas de panacée contre les situations injustes et révoltantes, aucune poudre magique qui permettrait d'émanciper les élèves des déterminismes sociaux qui leur font faire des choix néfastes pour leur avenir. Toutefois, il est enrichissant de confronter ses idées aux réalités quotidiennes du métier tout en acceptant la multiplicité des moyens de remplir notre mission d'instruire les enfants.

Enfin, si la mission de l'école républicaine aujourd'hui est de perpétuer notre société démocratique, nous devons être les garants de cela dans nos cours en étant exigeant avec nos méthodes et l'éthique. De fait, l'histoire des dominé·e·s peut tout à fait avoir sa place parmi nos outils d'enseignement. Ce n'est pas une doctrine mais un moyen de favoriser l'apprentissage des élèves par leurs propres moyens dans un cadre propice au développement de leur propre esprit. *Sapere aude !* Cette devise des Lumières incarne la quintessence de cette mission et de l'une des principales finalités de l'histoire. L'instruction des nouvelles générations tout en leur permettant de se construire par elles-mêmes afin qu'elles puissent construire les sociétés de demain dans un esprit de concertation et de tolérance.

Sources

Textes officiels

Programme du cycle 4 : texte consolidé à partir du BOEN spécial n°11 du 26 novembre 2015 et des nouvelles dispositions publiées au BOEN n°30 du 26 juillet 2018

Fiches éducol de 4^{ème} : Thème 1, 2 et 3

Manuels

Christine Lécureux, Alain Prost (dir.), *Histoire Géographie : 4^e nouveau programme 2016*, Hachette éducation, Paris, 2016

Martin Ivernel, Benjamin Villemagne, Jean Hubac (dir.), *Histoire Géographie Enseignement moral et civique : 4^e, cycle 4*, Hatier, Paris, 2016

Sondages

Résultats du questionnaire : « L'histoire des dominé·e·s au sein des pratiques pédagogiques des enseignants HG »

Bibliographie

Ouvrages

Marc Bloch, *l'Apologie pour l'histoire ou métier d'historien*, Préface par Jacques Le Goff, Armand Colin, Paris, 2018

Laurence De Cock (dir.), *La Fabrique scolaire de l'histoire*, 2^e édition, Agone, Marseille, 2017

Laurence De Cock, *Sur l'enseignement de l'histoire : débats, programmes et pratiques de la fin du XIX^e siècle à aujourd'hui*, Libertalia, Montreuil, 2018

Laurence De Cock, Mathilde Larrere, Guillaume Mazeau, *L'histoire comme émancipation*, Éditions Agone, Marseille, 2019

François Dosse, *L'histoire en miettes. Des Annales à la « nouvelle histoire »*, La Découverte, Paris, 2010

Paulo Freire, *Pédagogie des opprimés : suivi de conscientisation et révolution*, La Découverte, Paris, 1974

Domenico Losurdo, *Contre-Histoire du libéralisme*, La Découverte, Paris, 2013

Gérard Noiriel, *Une histoire populaire de la France, De la guerre de Cent Ans à nos jours*, Éditions Agone, Marseille, 2018

Nicolas Offenstadt, Christian Delacroix, François Dosse, Patrick Garcia (dir.), *Historiographies, I. Concepts et débats*, Gallimard coll. folio histoire, Paris, 2010

Sanjay Subrahmanyam, *Vasco de Gama : légende et tribulations du vice-roi des Indes*, Seuil, Paris, 2014

Articles

Gérard Noiriel, « En mémoire de Marc Bloch. Retour sur *l'Apologie pour l'histoire* », in *Genèses*, n°17, « Les objets et les choses », 1994, p. 122-139

Éric Mesnard, Marie-Albane de Suremain, « Enseigner l'histoire des traites, des esclavages et de leurs abolitions, mutations et ambiguïtés sensibles dans une discipline scolaire », *Diasporas* [En ligne], 21/2013, consulté le 28 avril 2020. <http://journals.openedition.org/diasporas/284> ; DOI : <https://doi.org/10.4000/diasporas.284>

Annexes

Annexe A : Questionnaire « l'histoire des dominé·e·s au sein des pratiques pédagogiques des enseignants HG »

1. Vous êtes...

- Un·e professeur·e-stagiaire
- Un·e professeur·e vacataire/contractuel·le
- Un·e professeur·e titularisé·e

2. Vous enseignez en...

- Collège
- Lycée
- Lycée Professionnel

3. Depuis combien d'années enseignez-vous ?

- 1 année
- 1 - 3 années
- 3 - 5 années
- 5 - 10 années
- 10 - 20 années
- > 20 années

4. Sur une échelle de 1 à 10 : Vous connaissez l'histoire des dominé·e·s ?

1 Je n'en ai jamais entendu parler. | 10 Mes recherches s'inscrivent dans ce courant historiographique.

1	2	3	4	5	6	7	8	9	10

5. Sur une échelle de 1 à 10 : Quelle place prennent les groupes sociaux dominés (paysans, esclaves, ouvriers, pauvres etc.) dans votre enseignement ?

1 Je ne les aborde quasiment jamais. | 10 J'intègre leur étude dans quasiment tous mes cours.

1	2	3	4	5	6	7	8	9	10

6. (Plusieurs choix possibles) Pour vous, les acteurs collectifs anonymes représentent :

- Les élites (politiques, économiques, sociales)
- Les dominé·e·s (paysans, ouvriers, esclaves, femmes etc.)
- Rien, ils n'influencent pas le cours de l'histoire.

7. Sur une échelle de 1 à 10 : Vous abordez l'histoire plutôt par l'étude de "grands personnages illustres" ou par celle d'acteurs collectifs anonymes ?

1 Je propose seulement l'étude de "grands personnages illustres" | 10 Je propose seulement l'étude d'acteurs collectifs anonymes.

1	2	3	4	5	6	7	8	9	10

8. Sur une échelle de 1 à 10 : Quelle place accordez-vous aux femmes dans vos cours ?

1 Je ne les aborde quasiment jamais. | 10 J'intègre leur étude dans quasiment tous mes cours.

1	2	3	4	5	6	7	8	9	10

9. Vous intégrez les femmes dans vos cours en étudiant :

- Des grands personnages féminins (Olympe de Gouges, Marie Curie, Louise Michel, Catherine de Médicis...)
- Les femmes en tant qu'actrice collective.
- Les deux à la fois.

10. Choisissez les réponses correspondantes. Dans l'étude de l'Europe et la Révolution industrielle, vous vous concentrez surtout sur :

- Les grandes innovations techniques des révolutions industrielles.
- Les principaux changements économiques.
- L'urbanisation croissante et la croissance démographique.
- L'interconnexion des territoires par le chemin de fer.
- Les principales transformations sociales (naissance de la classe ouvrière, classe moyenne, bourgeoisie).
- La spécialisation des territoires sous l'effet de la formation des marchés nationaux et internationaux.
- Les luttes sociales menées par la classe ouvrière et les principaux acquis sociaux.
- Les nouvelles idéologies politiques (socialisme, libéralisme, nationalisme).
- Les conditions de vie des ouvriers et ouvrières.
- Le printemps des peuples et la révolution de 1848.

11. Choisissez jusqu'à 3 réponses qui correspondent à votre avis : l'enseignement de l'histoire de la traite négrière permet surtout...

- de conscientiser les mécanismes de domination mises en place au sein des sociétés coloniales.
- de sensibiliser les enfants aux enjeux mémoriels autour de la traite négrière européenne.
- de répondre à des revendications identitaires.
- de décentrer le regard europeocentré de l'histoire.
- d'aborder des questions socialement vives avec les élèves.
- de montrer la monstruosité de la traite négrière et la culpabilité des Européens.
- Autre :

12. Vous pouvez cocher jusqu'à 3 réponses. J'aborde l'histoire de la traite négrière...

- en axant mon cours sur des enjeux mémoriels.
- en étudiant surtout le commerce triangulaire.
- en analysant les sociétés coloniales mises en place dans les colonies européennes.
- en proposant une approche globale qui intègre les circuits d'esclavage africains.
- en me concentrant avant tout aux esclaves, leurs conditions de vie et de traite.
- en intégrant l'étude des acteurs de la traite tels que les matelots, capitaines et armateurs.
- Autre :

13. Abordez-vous l'histoire de l'esclavage en dehors de l'étude de la traite négrière ?

- Oui
- Non

14. Si oui, écrivez rapidement à quels moments vous abordez l'histoire de l'esclavage.

.....

15. Proposez-vous l'étude de sources émanant des dominé·e·s à vos élèves ?

- Oui, j'en propose.
- J'aimerais en proposer plus mais c'est difficile à trouver.
- Non, j'aborde les dominé·e·s à travers les sources traditionnelles.
- Non, je n'en vois pas l'intérêt.
- Autre :

16. Selon vous, quelles sont les finalités scolaires de l'histoire des dominé·e·s ? Vous pouvez cocher jusqu'à 3 cases.

- L'émancipation des élèves par la compréhension des mécanismes de domination.
- Promouvoir la culture civique et démocratique.
- Tendre vers un enseignement plus objectif en étudiant tous les acteurs et toutes les actrices historiques.
- Un moyen de traiter des QSV.
- Montrer que chaque groupe social est un acteur à part entière.
- Eduquer l'esprit critique des élèves.
- Faire prendre conscience aux élèves la place qu'ils peuvent occuper en tant qu'acteurs/actrices.
- Je n'en vois pas l'intérêt.
- Autre :

17. Selon vous, quelles sont les principales limites pédagogiques de l'histoire des dominé·e·s ?

- Ce sont des concepts trop complexes pour des enfants/adolescents.
- Il n'y a pas suffisamment de vulgarisation scientifique pour reprendre facilement les grandes lignes de cette histoire.
- Ce n'est pas utile dans l'apprentissage des savoirs et savoir-faire en histoire.
- Les programmes officiels ne permettent que difficilement d'intégrer l'histoire des dominé·e·s.
- Autre :

Annexe B : Fiche de travail de la tâche complexe du groupe 2

Vous travaillez à cinq afin de réaliser la tâche suivante :

Mettez-vous à la place d'un voyageur à bord d'un navire négrier au XVIII^e siècle qui doit présenter son voyage devant la société littéraire du Musée à son retour à Bordeaux. A l'aide des documents ci-dessous, décrivez dans un texte d'au moins une demi-page le destin de cette esclave africaine. Pour ce faire, expliquez ce qui rend possible le commerce d'êtres humains en restant objectif et en présentant le contexte de l'esclavage africain avant et après l'arrivée des Européens.

Doc 1. La capture d'une princesse : L'histoire des services à la mer et dans les ports écrite par Claude-Vincent Polony après qu'il eut cessé de courir les mers. Ce récit se place dans une campagne de traite en Guinée en 1784 à bord du navire négrier les *Trois Frères*. Arch. Dép. Charente-Maritime, 4J4311

Ce texte est précédé par une description de la rencontre entre l'auteur et la princesse africaine. Il explique entre autre qu'il a eu recours à une traductrice pour échanger avec la princesse car ils ne parlent pas la même langue.

« fille du premier Chef d'un beau pays près de la mer dans laquelle toute l'année nous voyons lever le soleil, j'approchais de seize ans, lorsqu'une nation assez éloignée, sans autre raison que son désir d'occuper nos terres fécondes, vint nous attaquer. Nos voisins, tous les hommes de l'endroit appelés, il y eut bientôt plusieurs grandes batailles où nous eûmes de tels avantages que l'ennemi sembla n'avoir plus d'autres intentions que de retourner chez lui. Il en pris la route, et le suivait depuis quelques jours quand une partie de nos alliés, s'étant sans doute laissés corrompre par ses présents, revint avec lui sur nous et nos gens alors, tous découragés s'enfuirent dans les bois. N'étant plus entourés que d'hommes faibles et peu guerriers, toute ma famille chercha aussi à se sauver et nous y eussions peut-être réussi sans des traites qui, sous prétexte de quelques services, nous livrèrent à cette étrangère qui, dès ce qu'elle nous eut en son pouvoir, nous conduisit aussitôt devant ses chefs, occupant déjà nos logements ; et là je vis mourir mon père et tous les miens sous les coups de gens à qui nous n'avions jamais fait de mal.

En même temps, il me fut dit qu'on ne me laissait vivre que pour être donnée à l'une des femmes du nouveau chef de mon pays, que j'aurais à servir en toutes choses : et en effet, je lui fut remise peu d'instant après. Elle m'accueillit avec bonté, parut sensible à mes malheurs et

n'exigea de moi que d'être presque continuellement à ses côtés ; mais seulement comme compagne et amie. Il y avait bien des lunes que nous vivions ainsi en paix, dans tout le pays ; ma croissance était complète et s'était je crois fait avantageusement remarquer par l'un des amis de celui qui avait remplacé mon père, car m'envoya dire un jour que me trouvant à son goût, il désirerait m'avoir au nombre des ses femmes et allait en faire la demande au souverain. Je répondis que par l'autorité des hommes sur nous, je lui serais donnée sans doute, mais qu'il ne pourrait être maître de ma personne, puisque mon cœur encore navré de la perte de mes parents et du rang que j'avais avec eux, était incapable d'aucun autre sentiment dans servitude. Il s'écoula ainsi beaucoup de lunes sans que j'entendisse dire autre chose, cependant il me semblait voir, sur tous les visages, s'augmenter de plus en plus quelques inquiétudes et je cherchais sans cesse dans mon imagination, qu'elle en pouvait être cause, lorsqu'une nuit, beaucoup de bruit interrompt le sommeil dans lequel j'étais depuis peu d'instant. Je n'osais m'informer de ce que c'était et je fus toute tremblante jusqu'au grand jour, qu'enfin plusieurs femmes entrant à la fois dans la case où j'étais, se prosternèrent aussitôt devant moi en me qualifiant de Mambouc. La surprise que m'occasionna cette nouvelle m'ôta toute possibilité de dire un seul mot : je ne pouvais que les regarder ; et cet état durait depuis plusieurs heures lorsque le Mambouc lui-même parut suivi de toute sa cour : lequel était alors ce prince qui me voulant au nombre de ses femmes, s'était fait un assez grand nombre de partisans pour s'emparer de l'autorité et faire égorger celui qui était le chef. Il annonça à toute sa suite mon changement d'état et je reçus dès lors tous les honneurs dus à l'une de ses femmes dont j'augmentai le nombre dès la nuit suivante. Cet homme m'ayant ainsi remis au rang dans lequel j'étais né, fut mon Dieu tutélaire, mon sauveur, le seul que je puis et voulus voir et mes yeux n'étaient pas assez grands pour cela ; j'en eus de suite plusieurs enfants qui m'attachaient plus à lui encore, s'il était possible : mais tant de bonheur ne pouvait pas durer ! Une cabale terrible se forma bientôt dans le pays dont la plus grande partie des hommes, se révoltant contre le Mambouc, vinrent un jour, l'assillirent, le dépouillèrent de son autorité, de ses biens et l'ont amené avec une partie de ses femmes et de ses amis sur cette côte ici, pour nous vendre et laisser dans les fers ».

Doc. 2 Extrait de l'histoire populaire de la France de Gérard Noiriel

« Le marché des esclaves auquel les colons européens eurent recours pour recruter leur main-d'œuvre était alimenté par des chefs de guerre africains qui leur vendaient les prisonniers des tribus vaincues. Or, depuis l'Antiquité, réduire en esclavage un ennemi défait était considéré comme une pratique normale. Aristote y voyait même l'état « naturel » du prisonnier

qui a échappé à la mort. L'esclavage était présenté comme un contrat de droits et d'obligations : le prisonnier acceptait de servir toute sa vie son vainqueur en échange de la vie sauve et de la protection de son maître. [...] Les études récentes effectuées à partir des registres tenus par les « habitants » prouvent que le monde des esclaves africains était d'une grande diversité. Des statistiques portant sur le XVIIIe siècle indiquent que 42% d'entre eux venaient de Guinée-Côte d'Ivoire, 29% du Bénin et 17% de Sénégal. »³⁵

Doc. 3 Résumé d'une vidéo de France Info.tv

La traite était une pratique répandue au sein même des sociétés africaines, bien avant l'arrivée des Occidentaux et des Arabes. Des millions d'Africains ont été réduits en esclavage par d'autres Africains, 14 millions selon l'historien anglais Patrick Manning. L'esclave c'est d'abord l'Autre, l'étranger, celui qui est extérieur à la communauté. Ainsi, tout le monde peut devenir esclave à un moment donné car les esclaves sont généralement capturés au cours de guerres incessantes que se mènent les nations africaines. Au Moyen Âge, les empires du Ghana et du Mali par exemple capturent jusqu'à des dizaines de milliers d'esclaves. Ces razzias militaires sont les plus spectaculaires. Cependant, le XVe siècle est un tournant dans le commerce des esclaves. Avec l'arrivée des Européens, l'esclavage interne à l'Afrique est amplifié par la demande européenne en main d'œuvre servile. Cela a également pour résultat une augmentation sans précédent de la violence dans les sociétés africaines. Des royaumes prospèrent uniquement grâce au commerce des esclaves, se faisant la guerre perpétuellement pour toujours avoir des humains à vendre.³⁶

Doc. 4 Extrait de l'histoire populaire de la France de Gérard Noiriel

« Ce trafic d'êtres humains, qui nous paraît odieux aujourd'hui, ne fit l'objet d'aucune contestation publique jusqu'au XVIIIe siècle. Les chefs africains qui vendaient leurs ennemis vaincus aux négriers européens en furent les complices sans éprouver, apparemment, la moindre culpabilité. Frédéric Régent raconte que le fils du roi du Bénin parada à Paris en 1785 en portant sur lui, de façon ostentatoire, le produit des esclaves qu'il avait vendus (des talons rouges et un habit de satin). »³⁷

³⁵ Gérard Noiriel, Une histoire populaire de la France, de la guerre de Cent Ans à nos jours, Agone, Mémoire Sociales, Marseille, 2018, p. 156

³⁶ Source : France Info.tv <https://education.francetv.fr/matiere/epoque-contemporaine/cm1/video/esclavage-la-traite-intra-africaine>

³⁷ Ibid. p. 158