



## Colloque Doctoral International de l'éducation et de la formation

Nantes – 28, 29 novembre 2013

---

**Pierre Carion**  
Laboratoire Théodile-CIREL, E. A. 4354  
Université Charles-de-Gaulle, Lille 3  
pierre.carion@sfr.fr

# Des enseignants d'histoire face à une question socialement vive : ressources et supports de travail en classe. Les traites négrières en cinquième et quatrième.

*Résumé : Les liens entre histoire et mémoire, renforcés par la demande sociale et politique en terme de devoir de mémoire rendent l'histoire scolaire proche des débats qui parcourent notre pays. Dans ce contexte, l'étude des ressources et supports de travail en classe mobilisés par les enseignants lorsqu'il s'agit d'aborder les traites négrières en classe de cinquième et de quatrième est l'occasion de questionner les pratiques professorales et notamment celle des contenus utilisés par ces enseignants autour de ce thème. Cette communication qui associe une enquête exploratoire et une analyse de manuels de cinquième permet de définir les traites négrières comme une question socialement vive et d'interroger l'influence des ressources mobilisés par les enseignants sur leurs pratiques.*

---

Citer ce document / Cite this document :

Ce texte original a été produit dans le cadre du Colloque doctoral international de l'éducation et de la formation qui s'est tenu à Nantes, les 28 et 29 novembre 2013. Il est permis d'en faire une copie papier ou digitale pour un usage pédagogique ou universitaire, en citant la source exacte du document, qui est la suivante :

Carion (2013). Des enseignants d'histoire face à une question socialement vive : ressources et supports de travail en classe. Les traites négrières en cinquième et quatrième, In *Actes du colloque "Colloque doctoral international de l'éducation et de la formation. Nantes : 28 -29 novembre 2013* (actes en ligne : <http://www.cren.univ-nantes.fr/>).

Aucun usage commercial ne peut en être fait sans l'accord des éditeurs ou archiveurs électroniques. Permission to make digital or hard copies of all or part of this work for personal or classroom use is granted without fee provided that copies are not made or distributed for profit or commercial advantage and that copies bear this notice and the full citation on the first page

# Des enseignants d'histoire face à une question socialement vive : ressources et supports de travail en classe. Les traites négrières en cinquième et quatrième

*Les liens entre histoire et mémoire, renforcés par la demande sociale et politique en terme de devoir de mémoire rendent l'histoire scolaire proche des débats qui parcourent notre pays. Dans ce contexte, l'étude des ressources et supports de travail en classe mobilisés par les enseignants lorsqu'il s'agit d'aborder les traites négrières en classe de cinquième et de quatrième est l'occasion de questionner les pratiques professorales et notamment celle des contenus utilisés par ces enseignants autour de ce thème. Cette communication qui associe une enquête exploratoire et une analyse de manuels de cinquième permet de définir les traites négrières comme une question socialement vive et d'interroger l'influence des ressources mobilisés par les enseignants sur leurs pratiques.*

## INTRODUCTION

Je mène une recherche doctorale en didactique de l'histoire qui s'inscrit dans la thématique des questions socialement vives (QSV). J'étudie les ressources et supports de travail en classe mobilisés par les enseignants lorsqu'il s'agit d'aborder les traites négrières en classe de cinquième et de quatrième. Ma communication présente des éléments qui se rattachent à ce travail de thèse et s'appuie sur des analyses construites à partir d'entretiens et questionnaires exploratoires.

Son intérêt est, à partir de l'analyse des ressources mobilisées par les enseignants, de soulever une série de questions à propos des pratiques professorales et notamment celle des contenus construits par ces enseignants autour des traites négrières.

J'expose d'abord une définition de mon objet d'étude qui me permet de construire les traites négrières en tant que QSV. Je présente ensuite quelques résultats à propos des ressources utilisées par les enseignants et en particulier les manuels scolaires.

## 1. DÉFINITION DE MON OBJET D'ÉTUDE : LES QUESTIONS SOCIALEMENT VIVES

### 1.1. Éléments de définitions

Les questions socialement vives sont devenues un objet de recherche assez récemment et tout d'abord dans l'espace anglophone dans les années soixante-dix. Il faut attendre les années quatre-vingt-dix pour qu'elles soient étudiées dans l'espace francophone. On y qualifie, dans la littérature scientifique, ces questions de « chaudes »<sup>1</sup>, « sensibles » ou « difficiles »<sup>2</sup>, on parle de

---

1 Lantheaume Françoise (2002)

« *questions controversées* »<sup>3</sup>, de question « *vives* »<sup>4</sup>. Cela est devenu un sujet de recherche de la didactique; On y débat notamment l'idée de « *définir comme un domaine particulier l'étude des questions vives* »<sup>5</sup>. Pour certains chercheurs toute une discipline ou tous les contenus d'une discipline peuvent-être une QSV. Je m'appuie ici sur les travaux d'Alain Legardez et Laurence Simmoneaux (2006), qui considèrent les « questions socialement vives » comme un champ de recherche spécifique, pour définir ces dernières.

Une question, qui existe ou peut exister dans la sphère scolaire, est vive selon trois dimensions en existant dans trois sphères sociales différentes et liées :

- la société : elle bouscule les pratiques, représentations sociales et valeurs des acteurs de l'École et se trouve considérée comme un enjeu par tout ou partie de la société. Elle y suscite donc des débats que les médias répercutent largement.

- l'espace scientifique : elle donne lieu, là-aussi, à des controverses et débats. Les chercheurs s'opposent sur les différents paradigmes et notions qu'ils manipulent .

- L'École : Les enseignants et les élèves y sont directement confrontés.

La France n'est pas le seul pays « touché » par ces sujets sensibles et comme dans d'autres pays ces thèmes ne se trouvent pas uniquement en histoire mais aussi en sciences de la vie et de la Terre ou en sciences économiques et sociales (Legardez et Simmoneaux, 2006). Je cite pour appuyer mon propos quelques exemples qui interpellent les chercheurs mais aussi les sociétés et les milieux scolaires : « civil war » aux États-Unis qui est un terme consensuel car le Nord préfère celui de « guerre de sécession », alors que le Sud parle de « guerre entre les États » ; les guerres de religions ou le personnage de Guillaume Tell en Suisse ; les crimes de guerre au Japon dont la négation fait également controverse en Chine ; l'effet de serre, les organismes génétiquement modifiés en sciences de la vie et de la Terre ou encore la mondialisation pour les sciences économiques et sociales ...

## **1.2. Les traites négrières : une question socialement vive dans la société ...**

Une question n'est pas forcément vive dans l'École par elle-même mais dépend en partie de son degré de vivacité dans les deux autres sphères sociales (Legardez et Simonneaux, 2006). Qu'en est-il des traites négrières ? La présence du thème des traites négrières dans l'École est irrégulière au siècle dernier et la manière de l'aborder change radicalement selon les époques. Pour me limiter au secondaire et en particulier au collège, je retiens qu'avant 1945 cette question est peu abordée et uniquement sous l'angle de l'histoire positive de la colonisation. Après 1945, l'enseignement est centré sur la seule abolition de l'esclavage avec une « parenthèse » dans les années 1970 : le commerce transatlantique est bien présenté dans ces années (Falaize, 2011). Cela se réduit pour les années 1980-1990 à une carte du commerce triangulaire. Il faut noter à la suite de Benoit Falaize qu'il existe des écarts importants entre les manuels. Des manuels anticipent dès le début des années 2000 les réformes de 2008 en évoquant l'esclavage et les traites alors qu'il n'y en a aucune mention dans les programmes. Toutefois dans les DOM-TOM des programmes adaptés arrivent dès 2000 au collège. Pour la métropole, il faut attendre les derniers programmes de 2008 pour voir aborder explicitement les traites négrières dans les programmes du secondaire.

---

2 Kaspi André, Actes du Séminaire européen, Paris, du 14 et 15 décembre 2005 « Quelles pratiques pour enseigner des questions sensibles dans une société en évolution ? ».

3 Cavet (2007), L'enseignement des « questions vives » : lien vivant, lien vital, entre école et société ?, Lettre d'information, INRP, n° 27.

4 Chevillard Yves (1997). « Questions vives, savoirs moribonds : Le problème curriculaire aujourd'hui ». Marseille : Colloque Défendre et transformer l'école pour tous. <[http://yves.chevallard.free.fr/spip/spip/article.php3?id\\_article=19](http://yves.chevallard.free.fr/spip/spip/article.php3?id_article=19)>.

5 Alain Beitone, 7ème biennale de l'éducation et de la formation, Lyon 15 avril 2004.

La thématique des traites négrières, peu abordée d'une manière générale, devient une QSV dans l'École à la suite de l'augmentation de son degré de vivacité dans la société française qui connaît depuis le début des années 2000 des débats en lien avec une augmentation des tensions autour de la mémoire et notamment celle des minorités. Dans le cadre plus général de débats vifs dans la France de la fin du vingtième siècle et du début des années 2000 autour de l'identité nationale, l'immigration ou encore la question coloniale, les traites négrières ont été utilisées dans la sphère publique et sont devenues un enjeu pour un certain nombre de nos concitoyens. Elles ont été notamment le support de certaines revendications provenant de groupes sociaux porteurs de mémoire qui ont vu celle de la traite et de l'esclavage comme un moyen de construire l'identité de la « communauté » afro-antillaise. Coquery-Vidrovitch parle ainsi de « *réveil de la mémoire sur l'esclavage* »<sup>6</sup>.

Les lois dites « mémorielles » ont voulu encadrer ces mémoires militantes et revendicatrices. Pour le sujet qui me concerne la loi du 21 mai 2001, dite loi Taubira-Delannon du nom de la députée de Guyane Christiane Taubira, qualifie les traites et les esclavages de crime contre l'humanité<sup>7</sup>. Cette loi convoque immédiatement l'École dans le débat mémoriel car son article second demande que « *Les programmes scolaires et les programmes de recherche en histoire et en sciences humaines* » accordent « *à la traite négrière et à l'esclavage la place conséquente qu'ils méritent* »<sup>8</sup>. Elle explique la place plus marquée faite aux traites négrières dans les nouveaux programmes du primaire et du secondaire à partir de 2008. Comme d'autres, elle est le résultat d'une entreprise de lobbying de la part d'associations, comme le CRAN<sup>9</sup> par exemple, mais aussi d'un contexte social dans lequel elle est présentée comme une réponse politique au racisme de notre société. « *Légiférer sur la mémoire revient alors à panser les blessures du présent* » (Bonnafox, De Cok-Pierrepont, Falaize, 2007). La demande sociale appuyée par les prescriptions de l'Éducation nationale peut ainsi faire rentrer certains débats liés à la thématique de la mémoire dans l'École.

### 1.3. ... et dans la sphère scientifique

La sphère scientifique est également concernée par cette évolution. L'irruption de la mémoire dans les programmes et les manuels scolaires me semble pouvoir être analysée comme l'aboutissement d'une évolution historiographique qui s'inscrit dans un contexte social plus large : celui de l'irruption de la mémoire dans une société traditionnellement fortement attachée à son histoire. Je pense également que cette nouvelle importance donnée à la mémoire peut expliquer l'apparition plus importante de questions qui posent problème dans les programmes, dans les manuels et dans la classe ou du moins qui rendent plus sensibles certaines thématiques scolaires anciennes ou récentes.

L'histoire est une discipline scientifique et scolaire particulièrement touchée par la problématique des QSV. Il s'agit d'une discipline sensible, en ce sens qu'elle fait l'objet d'une attention particulière de la part des Français très attachés depuis longtemps à leur histoire et à son enseignement. Les liens historiques avec la société et notamment le rapport étroit qui s'est construit entre la discipline et la Nation expliquent cette place à part dans les disciplines<sup>10</sup>. Cette sensibilité sociale s'explique aussi grâce aux enjeux actuels de certaines thématiques. On trouve beaucoup de questions vives dans la société française d'aujourd'hui qui font écho et se réfèrent à des événements historiques. Les débats sur l'immigration ou sur l'identité nationale par exemple font appel à l'histoire de notre pays mélangeant souvent des points de vue historiques et/ou mythifiés. Si l'histoire est depuis longtemps un enjeu politique majeur, l'irruption de certaines mémoires dans les

---

6 Martine Coquery-Vidrovitch (2009), *Enjeux politiques de l'histoire coloniale*, Agone.

7 Loi n°2001-434 du 21 mai 2001, article 1.

8 Ibid.

9 Conseil Représentatif des Associations Noires de France (CRAN) créé le 26 novembre 2005.

10 Antoine Prost (1996), *Douze leçons sur l'histoire*, Paris, Edition du Seuil.

débats augmente leur vivacité, car elles sont liées à la notion d'identité. La mémoire collective se construit par rapport aux enjeux du présent en relation avec des revendications en termes de reconnaissance ou de réparation (Bonnafox, De Cok-Pierrepoint, Falaize, 2007). C'est ainsi qu'apparaissent des prises de position au nom de victimes ou de groupes oubliés par l'histoire officielle. C'est le cas de nombreux Français qui se disent héritiers de l'histoire des traites et de l'esclavage.

Parallèlement à l'évolution de la société la mémoire a été prise en compte par les historiens suite aux nombreux renouvellements historiographiques. D'un objet que les historiens opposaient volontiers à l'histoire elle est devenue un objet même du travail des historiens. Le terme de mémoire commence à prendre une place importante dans la vie publique à partir des années 1980. Actuellement les liens de l'histoire avec la mémoire sont pris en compte et bon nombre de QSV actuelles et/ou potentielles, dans l'espace scientifique et dans l'espace scolaire, sont liées à cette dialectique histoire / mémoire (la guerre d'Algérie, la Shoah, les traites négrières). Cependant certaines caractéristiques de la mémoire semblent toujours l'opposer à l'histoire (Tutiaux-Guillon 2008) et font débat dans la sphère scientifique comme dans l'École. Hugo, un jeune professeur interrogé, déclare par exemple qu'il est gêné par l'émotion présente dans son cours lorsqu'il étudie les traites négrières avec ses élèves de quatrième et qu'il « *les perd dans le raisonnement* ».

D'autre part le traitement plus important par les chercheurs des traites négrières a provoqué un réchauffement de la question. Le thème des traites négrières est devenue une question vive dans la sphère scientifique car des polémiques et sujets de controverses sont apparus. Il existe par exemple un débat sur les chiffres utilisés par les uns et les autres pour décrire la traite orientale car ceux-ci sont mis en doute du fait qu'ils sont sans cesse mieux affinés et que leur évolution vers des chiffres plus faibles peut sembler suspect. Je pense également aux débats scientifiques sur le rôle de la traite dans l'histoire africaine ou autour de la thèse considérant que l'esclavage africain aurait été moins dur que l'esclavage américain.

La thématique des traites négrières liée à celle de l'esclavage est un exemple de question potentiellement vive. Son degré de vivacité dans la société et dans la sphère scientifique explique qu'elle soit devenue depuis une dizaine d'années une question plus vive qu'auparavant dans l'École. En cela et selon l'expression de Legardez (2006), le thème des traites négrières est bien une question vive « émergente ». Il est intéressant de noter que si des débats existent dans le champ scientifique ils ne semblent pas avoir un impact fort sur les enseignants interrogés et ce sont surtout les polémiques assez vives dans notre société, impliquant chercheurs, personnels politiques mais aussi citoyens, autour du devoir de mémoire et des lois mémorielles qui rendent la question des traites négrières plus vive dans l'École.

## **2. QUELLES RESSOURCES POUR ABORDER LES TRAITES NÉGRÈRES ?**

### **2.1. Méthodologie**

Souhaitant travailler sur les pratiques professorales en histoire et notamment sur les ressources utilisées par les enseignants pour préparer leurs séances et faire apprendre leurs élèves je me place dans le cadre didactique des modèles d'analyse de l'enseignement et de l'apprentissage en histoire (Moniot, 1993; Audigier, 1995; Guérin-Grataloup et Tutiaux-Guillon, 2001; Allieu-Mary et Lautier, 2008) et dans celui des travaux portant sur l'usage des documents (Audigier, 1993; Audigier, Crémieux et Mousseau, 1996; Audigier et Tutiaux-Guillon, 2004) pour examiner notamment quel est le poids des traditions disciplinaires sur les contenus et les pratiques d'enseignement et d'apprentissages. Ce point de vue didactique général permet de poser des questions qui sont également pertinentes pour étudier les pratiques des enseignants face à une QSV. Il me semble intéressant de savoir comment les enseignants s'emparent du thème des traites négrières ? Comment préparent-ils leurs cours ? Utilise-t-il les mêmes outils que pour une question

d'histoire « ordinaire » ? Se détachent-ils du manuel ou le prennent-ils comme un modèle à suivre ? Quels sont les autres ressources utilisés ? Il s'agit entre autres d'étudier quelle est l'influence des ressources utilisées sur la sélection de documents réalisée par les professeurs pour enseigner.

Je fais également l'hypothèse que les discours des enseignants à propos des traites négrières mais aussi sur leurs critères permettant de sélectionner des documents pour eux et pour la classe laissent entrevoir des questions d'ordre déontologique et/ou de posture professionnelle en rapport avec les conceptions des enseignants sur leur discipline.

Le corpus sera constitué d'entretiens individuels avec des enseignants exerçant dans des classes de cinquième et de quatrième de collège et d'observations de séances abordant le sujet des traites négrières. Le corpus sera complété des manuels et de la documentation utilisés comme ressources par les enseignants ou comme support de travail pour les élèves. Le protocole comprendra également pour chaque enseignant un entretien semi-directif préalable au cours et un entretien d'explicitation après ces observations. Les séances observées seront analysées afin de dégager les moments qui seront l'objet d'entretiens d'explicitation.

J'ai envoyé quelques questionnaires et procédé à des entretiens exploratoires avec des enseignants d'histoire de cinquième et de quatrième dans le but de préparer les entretiens semi-directifs que je réaliserai. Cela m'a permis de découvrir certains points à aborder et de tester des questions pour les entretiens que je mène actuellement. Les résultats construits à partir de ces entretiens me permettent d'enrichir mes réflexions et les analyses qui suivent.

## 2.2. Les principales ressources utilisées par les enseignants

Les ressources évoquées le plus souvent par les enseignants pour préparer leurs cours sont le manuel et le numéro de la documentation photographique<sup>11</sup> consacré aux traites négrières. Que ce soit le manuel de la classe ou l'ensemble des manuels existants pour le niveau concerné ils sont utilisés par tous les enseignants interrogés et représentent la première source utilisée mais pas la seule. En effet, Lucie, professeur expérimentée, pose un regard critique sur les manuels :

Je sais pas qui les fait les manuels, hein ? Enfin bon, il y a des inspecteurs, des profs. Mais moi je trouve que t'es pas aidé. Tu vois, moi je me suis sentie vraiment seule.

Les manuels qui offrent une traduction des prescriptions officielles ne lui conviennent pas totalement et elle utilise la documentation photographique pour obtenir un contenu disciplinaire qu'elle juge satisfaisant. Le dossier de la documentation photographique consacré aux traites négrières est d'ailleurs pour la majorité des enseignants interrogés la principale ressource proche des savoirs savants employée pour appréhender une thématique peu ou pas enseignée auparavant par ces professeurs. La revue *L'Histoire*<sup>12</sup> est également citée comme source de connaissances sur le sujet. D'autres ressources de vulgarisation sont mobilisées mais dans une moindre mesure. Hugo déclare ainsi que sa « seule source scientifique ici était une émission (*La Fabrique de L'Histoire*) dont l'invité était Olivier Pétré-Grenouilleau. » Dans leurs réponses faites au cours des entretiens et dans les questionnaires, les sites internet académiques, les ressources du site EDUSCOL, le livre du professeur ainsi que le site des éditeurs ne sont cités qu'une seule fois. Il est à noter que seul un enseignant déclare avoir utilisé dans un premier temps l'ouvrage de référence écrit par Olivier Pétré-Grenouilleau<sup>13</sup> avant de regarder les manuels. Les ouvrages scientifiques sont donc quasiment absents du travail préparatoire des collègues interrogés. Il en est de même des prescriptions officielles. Seule une jeune enseignante dit avoir consulté le Bulletin Officiel avant de lire les manuels pour préparer ses cours. Les formations proposées par les inspecteurs dans le Plan Académique de Formation ne peuvent pas être une ressource pour ces enseignants car elles ne semblent pas aborder les traites négrières.

---

11 Olivier Pétré-Grenouilleau (2003), Documentation photographique, n°8032, Paris.

12 Olivier Pétré-Grenouilleau (2003), La traite oubliée des négriers musulmans, *L'Histoire*, n° 280, pp 48-55.

13 Olivier Pétré-Grenouilleau (2004), *Les traites négrières : essai d'histoire globale*, Paris, Gallimard.

Ces résultats, qui portent sur un nombre peu significatif d'enseignants interrogés, posent cependant plusieurs questions à propos des pratiques professorales par rapport aux savoirs scolaires en général et aux QSV en particulier. La faible utilisation de ressources scientifiques peut expliquer la faible connaissance des débats scientifiques vifs autour des traites négrières. Aucun enseignant ne les évoque dans les entretiens ni d'ailleurs dans leurs cours. À l'image de Lucie qui donne les chiffres des pertes dues aux traites transsahariennes à ses élèves sans introduire l'existence de polémiques scientifiques à ce sujet et donc sans avertissement quant à l'utilisation de ces chiffres. On voit dans cet exemple que la qualité de la documentation photographique<sup>14</sup> ne suffit pas à combler l'absence de lecture scientifique concernant les débats sur les chiffres qui agitent la communauté des chercheurs. Le contexte social autour de l'émergence de la problématique semble un peu mieux connu. Trois enseignants font explicitement le lien entre ce chapitre et les questions mémorielles qui ont secoué notre pays à cette occasion. Hugo pour sa part estime « *que c'est une des premières questions dans la scolarité en histoire-géographie qui parle justement de ces questions mémorielles.* » et fait clairement le lien avec le processus social qui a accompagné la mise en place dans les programmes de la thématique des traites négrières. Cependant ces mêmes enseignants déclarent refuser de faire un lien explicite dans leurs cours avec le fait de société correspondant.

Les propos des enseignants à propos des traites négrières mais aussi sur leurs critères permettant de sélectionner des documents pour eux et pour la classe laissent entrevoir des questions d'ordre déontologique et/ou de posture professionnelle en rapport avec les conceptions des enseignants sur leur discipline. Comment se positionne Eric lorsqu'il dit ne pas vouloir faire les traites négrières alors que c'est un point inscrit dans les prescriptions officielles et dans la loi de la République ? Quelle est la posture de Hugo lorsque à la question de savoir s'il s'engage personnellement dans son enseignement, il répond :

Pas politique et militant. Mais j'assume complètement le fait d'enseigner des valeurs républicaines et citoyenne. Je suis de ceux qui pensent qu'aucun enseignement n'est totalement neutre. Ah, c'est quelque chose d'anthropologique en fait. Donc j'enseigne les valeurs républicaines, laïques. Cela ne me dérange pas. Avec des élèves de collège j'en suis arrivé là. Mais euh ... je suis peut-être à la limite de l'engagement militant, politique avec mes convictions. Mais euh ... oui c'est moi qui pense que le FN n'est pas un parti politique comme les autres.

Il s'agit peut-être plutôt d'une question de posture professionnelle en rapport avec les conceptions des enseignants sur les finalités civiques de l'histoire enseignée et les valeurs à transmettre. Eric préfère aborder les traites négrières en lien avec l'esclavage en classe quatrième lors du cours d'Éducation civique en mettant en avant « *une finalité plus monde d'aujourd'hui* » qui lui fait dire que « *l'esclavage c'est pas forcément lié à une période historique* ».

L'éducation civique nous permet de montrer que l'esclavage n'a pas disparu. En tous cas qu'il y a des formes d'esclavage qui subsistent. Au contraire montrer historiquement que, oui, en France ça a existé mais qu'aujourd'hui dans le monde on peut se retrouver devant des situations d'esclavage.

Les enseignants interrogés évoquent également des choix de documents en fonction du niveau de la classe. Ainsi Eric déclare :

Non, je prends les documents qui me paraissent les plus cohérents ou les plus facilement appropriables par un élève pour comprendre une situation. Les documents qui parlent très vite et qui donnent tout de suite des repères, enfin des images qui les cadrent. Il faut pas que ce soit trop compliqué, que ça les perd.

Il s'agit là d'une pratique courante en histoire-géographie qui n'est pas attachée particulièrement aux QSV. Mais il est question également de choix plus spécifiquement liés à ce type de thème. Lucie évoque des choix se faisant sur la composition de ses classes :

---

<sup>14</sup> La seule mention faite à ce propos est : « [...] Faute de données démographiques solides, tout est question de d'interprétation et de méthode ». Documentation photographique, n° 8032, p 12.

Après j'avais une classe où comme les parents sont un petit peu euh ... pénibles j'avais pas envie de tenir des propos euh ... désobligeants euh ... tu sais vis-à-vis des musulmans ou quoi tu sais. [...] J'ai pas envie de blesser leur susceptibilité [...].

Cette enseignante déclare d'ailleurs insister davantage sur le fait que « *L'esclavage c'est pas un phénomène typiquement musulman* » avec ses classes dans lesquelles la présence d'élèves d'origine maghrébine est plus importante que dans d'autres.

On retrouve dans ces situations le fonctionnement de la discipline scolaire tel que l'a décrit Audigier dans son modèle des R (1995). Ce modèle de l'histoire enseignée, permet de poser la question de la présence même des traites en tant que QSV dans l'enseignement de ses collègues. Tutiaux-Guillon (2011) écrit à ce sujet qu'elles ne sont pas forcément présentes en tant que telles dans l'histoire scolaire. En effet le processus de transformation des savoirs peut provoquer la dénaturation des caractéristiques des QSV. Souvent elles sont « refroidies » afin de faire consensus. L'étude de ces entretiens exploratoires semblent confirmer l'hypothèse que des ressources et supports de travail peuvent orienter les enseignants qui les utilisent vers un « refroidissement » ou un « réchauffement » d'une QSV. L'analyse des manuels menée dans le cadre d'un mémoire de master permet d'apporter quelques précisions.

### 2.3. Le manuel est une ressource incontournable

Les entretiens montrent que l'utilisation des manuels est une pratique très courante chez les enseignants interrogés. Ils sont pour tous les enseignants interrogés une source importante de documents pour la classe. Ils constituent un vivier de ressources pour faire travailler les élèves. Ils y trouvent les documents (texte, carte, tableau) qu'ils donnent à leurs élèves comme illustrations ou supports d'apprentissage qui peuvent donc avoir de l'influence sur les élèves. Ils sont aussi utilisés par les enseignants pour mettre à jour leurs connaissances disciplinaires mais aussi didactiques (problématique envisageable, plan, questions) sur le sujet. Ils justifient cette procédure d'auto-formation par le fait que le chapitre est assez récent et que les ressources ne seraient donc pas encore très nombreuses. Ainsi Eric commente :

il me semble que la documentation elle n'est pas énorme ? C'est vraiment quelque chose qui était, qui est en train de se créer tout doucement, [...] de se construire. On voit oui avec ces histoires d'associations mais y'a pas un énorme fond en tous cas au niveau pédagogique

Le manque de temps est aussi un argument mobilisé pour expliquer qu'il faut aller à l'essentiel et que pour cela il faut utiliser des ressources, que Lucie qualifie de « *trucs basiques* », comme le manuel.

Ces quelques remarques montrant l'utilisation centrale des manuels chez les enseignants interrogés n'est pas une surprise on retrouve en effet la « sur-utilisation des manuels »<sup>15</sup>. Cependant, elle confirme l'intérêt d'une réflexion sur l'influence des ressources utilisées et notamment du manuel lorsque à contrario les ressources scientifiques sont peu utilisées. Ma recherche de thèse fait suite à un mémoire de master en sciences de l'éducation (Carion, 2012) dans lequel j'ai analysé les manuels d'histoire de cinquième me permettant de développer une série d'interrogations à propos des contenus concernant les traites négrières. Il s'agissait d'étudier si l'écriture de l'histoire scolaire dans les nouveaux manuels de cinquième était modifiée par la nature d'une question socialement vive. Je ne retiens ici que quelques éléments qui me paraissent importants.

Le manuel est le support, sinon unique, tout au moins encore privilégié, du contenu éducatif : il doit « *se conformer au programme d'enseignement défini, suivant les pays, au niveau national ou régional* » (Choppin, 2002, p.131). Je retiens également que les fonctions référentielle, idéologique et culturelle attribuées au manuel par Alain Choppin peuvent laisser penser que son rôle est important dans le processus de construction de savoirs historiques et de représentation sur la

---

<sup>15</sup> Sylvie Duquesnoy (1997), Les lectures professionnelles des enseignants en exercice et en formation : note de synthèse et repères bibliographiques. *Revue de Recherches en Éducation*, N° 19, n° 76.



discipline chez les enseignants. De plus la position du manuel en tant qu'« *objets intermédiaires* » (Vinck, 1999) *entre des univers, des acteurs, des logiques, des problèmes à résoudre, différents selon les moments, les lieux, les situations* ». (Lantheaume, 2007, p.4) pousse à le considérer comme un outil réducteur car il effectue un tri dans les connaissances à présenter, dans le cadre d'un programme qui est déjà en soit une sélection de contenus, les hiérarchise en fonction du choix des auteurs et/ou des éditeurs. Ce tri peut valoriser ou affaiblir l'importance des contenus sélectionnés diffusant alors une idéologie et une culture (Choppin, 1992). En l'occurrence ces « pressions » expliquent que au-delà des évolutions historiographiques les manuels répondent également à un intérêt de la société pour les questions de mémoire et au désir de reconnaissance de certains groupes sociaux. Cependant si certaines QSV ont toujours été présentes dans les manuels comme la colonisation et la décolonisation (Falaize 2010; Lantheaume 2002 et 2007), la présence de la thématique de l'esclavage (Benoit Falaize (dir.), 2011), est beaucoup plus récente et moins importante dans les manuels ce qui est encore plus vrai pour les traites négrières.

La question se pose de savoir si les traites négrières, en tant que QSV, modifient l'écriture de l'histoire scolaire dans les manuels. En m'intéressant à la composition des chapitres abordant les traites négrières dans les manuels de cinquième je remarque que les documents textuels et iconographiques, qui tiennent une place importante, sont à appréhender également, au-delà de leurs propres caractéristiques et messages qu'ils véhiculent, dans un système signifiant d'interrelations produisant un discours dans les manuels qui peut être qualifié de vulgate. L'analyse des six manuels du corpus et l'interprétation des résultats montrent que l'utilisation de la transposition didactique (Chevallard, 1985/1991), de l'autonomie des disciplines scolaires (Chervel, 1988) ainsi que le modèle des 4 R (Audigier, 1995) permet de décrire une bonne partie du processus de production et de transformation des savoirs relatifs aux traites négrières dans les ouvrages étudiés. Cela tente à démontrer que les auteurs des manuels ne produisent pas une écriture scolaire spécifique aux QSV. L'analyse montre en effet que aucune mention n'y est faite du débat scientifique sur les chiffres. Le débat sociétal qui existe en France depuis la fin du XXe siècle, et qui me permet de considérer les traites comme une QSV émergente, n'y est pas non plus signalé. Le « *risque d'enseigner* » (Legardez, 2006) présent lorsqu'une question socialement vive est déproblématisée existe dans les manuels car le rôle des Africains dans l'esclavage et les traites est minimisé ou du moins n'est pas assez clairement établi. Les traites négrières ne s'y trouvent pas en tant que QSV, le discours du manuel les « *refroidit* ». Il faut cependant noter que ce refroidissement de la question de la responsabilité des Africains dans les traites négrières peut potentiellement provoquer un réchauffement d'une question vive « *résurgente* ». En effet la présentation déséquilibrée des responsabilités des traites minimisant la responsabilité des Africains peut sembler augmenter relativement les responsabilités arabes et berbères dans les traites orientales.

Ce refroidissement s'accompagne d'une dérive normative implicite, autre « *risque d'enseigner* », centrée sur les droits de l'homme liée à la tradition universaliste de l'histoire enseignée. Les manuels étudiés tentent un délicat équilibre entre morale civique et savoirs. Ils proposent un discours où les Africains sont identifiés comme des victimes accablées. La description et la condamnation implicites des violences, le parallèle avec les droits de l'homme renforçant l'idée d'un manque cruel à l'époque peut cependant amener les lecteurs à développer un discours d'indignation et de compassion.

Il résulte de l'association de l'analyse des principales ressources utilisés par les professeurs interrogés et des résultats construits grâce à l'étude des manuels de cinquième que les pratiques professorales et notamment celles qui permettent de construire des contenus à enseigner autour des traites négrières semblent influencées de manière significative par les ressources mobilisées.

## CONCLUSION

Cette communication construite sur l'association d'un travail exploratoire et d'une analyse de

manuels de cinquième a permis de discuter la définition des traites négrières comme QSV et de poser la question de l'influence des ressources mobilisées par les enseignants sur leurs pratiques. Mon apport réside dans l'analyse des pratiques professorales et notamment celles qui permettent de construire des contenus. Elles semblent influencées de manière significative par les ressources mobilisées et cela d'autant plus fortement par les manuels lorsque à contrario les ressources scientifiques sont peu utilisées. Si on considère que les auteurs des manuels du corpus font des choix aboutissant à un discours sur les traites négrières dont le mode de production et la structure ne dérogent pas au fonctionnement classique de l'histoire enseignée cela conduit à faire l'hypothèse que des pratiques, qui peuvent sembler paradoxales par rapport aux objectifs assignés à l'histoire scolaire, peuvent exister dans les classes : du « refroidissement » de la QSV des traites négrières qui peut mener à l'absence totale de traitement aux pratiques que l'on peut qualifier de militantes, en raison de l'engagement de certains collègues, mais qui ne donnent pas pour autant l'assurance d'un apprentissage historique pertinent chez les élèves.

Quelques pistes viennent à la suite de ce travail alimenter ma de recherche afin qu'elle puisse contribuer à enrichir la connaissance des pratiques de classe et en particulier celles attachées à l'enseignement d'une QSV. Il me semble encore plus évident actuellement de questionner les enseignants sur l'interprétation qu'ils font de leurs lectures notamment de celle de leurs manuels. Pour dépasser les limites de ce travail exploratoire il faut évidemment réaliser un nombre plus important d'entretiens et des observations en classe pour pouvoir notamment mieux appréhender les contenus construits par les enseignants. La prise en compte du contexte socio-culturel de la classe est une autre piste abordée dans mes entretiens qui modifiera ma méthodologie dans le choix des terrains d'observation.

**Pierre Carion**

**Laboratoire Théodile-CIREL, E. A. 4354**

**Université Charles-de-Gaulle, Lille 3**

## **BIBLIOGRAPHIE**

ALBE Virginie (2009), *Enseigner des controverses*, Rennes, Presses universitaires de Rennes.

AUDIGIER François, CREMIEUX Colette, TUTIAUX-GUILLON Nicole (1994), La place de savoirs scientifiques dans les didactiques de l'histoire et de la géographie, *Revue Française de Pédagogie*, n°106, Paris, janvier-février-mars 1994, INRP, pp. 11-23.

AUDIGIER François (1995), Histoire et géographie : des savoirs scolaires en question entre les définitions officielles et les constructions des élèves, *Spirale. Revue de Recherches en Education*, n°15, Les savoirs scolaires (2), Lille, pp. 61-89.

AUDIGIER François, CREMIEUX Colette, MOUSSEAU Marie-José (1996), *L'enseignement de l'histoire et de la géographie en troisième et en seconde, étude descriptive et comparative*, Paris, INRP.

AUDIGIER François, TUTIAUX-GUILLON (2004), *Regards sur l'histoire, la géographie, l'éducation civique à l'école élémentaire*, Lyon, INRP.

BONNAFOUX Corinne, DE COK-PIERREPONT Laurence, FALAIZE Benoit (2007), *Mémoires et histoire à l'école de la République. Quels enjeux ?*, Paris, Armand Colin.

CARION Pierre (2012), *Les traites négrières dans les manuels d'histoire de cinquième. L'écriture de l'histoire scolaire dans les nouveaux manuels de cinquième est-elle modifiée par la nature d'une question socialement vive ?* Mémoire de master 2, Villeneuve d'Ascq, Université Charles-de-Gaulle, Lille 3.

- CHEVALLARD Yves (1985/1991), *La transposition didactique. Du savoir savant au savoir enseigné*, Grenoble, La Pensée Sauvage.
- CHERVEL André (1988), L'histoire des disciplines scolaires : réflexions sur un domaine de recherche, *Histoire de l'éducation*, n° 38, Paris, INRP, p. 59-119.
- CHOPPIN Alain (1992), *Les manuels scolaires : histoire et actualité*, Paris, Hachette Education.
- CHOPPIN Alain (1994), Dictionnaire encyclopédique de pédagogie, 1994, in: LUCAS, 2002, p. 131.
- DELACROIX Christian, DOSSE François, GARCIA Patrick, OFFENSTADT Nicolas (2010), *Historiographies, T1 et T2. Concepts et débats*, Paris, Gallimard.
- FALAIZE Benoit (2008), L'enseignement de la Shoah au regard des autres sujets controversés dans l'école française : enjeux pédagogiques et mémoires, *Le Cartable de Clio*, n°8, pp. 121-132.
- FALAIZE Benoit (dir.) (2010), *La colonisation et la décolonisation dans les apprentissages scolaires de l'école primaire*, INRP, Lyon.
- FALAIZE Benoit (dir.) (2011), *L'enseignement de l'esclavage, des traites et de leurs abolitions dans l'espace scolaire hexagonal*, Lyon INRP
- GERIN-GRATALOUP Anne-Marie, TUTIAUX-GUILLON Nicole (2001), La recherche en didactique de l'histoire et de la géographie depuis 1986. Essai d'analyse, *Perspectives documentaires en éducation*, n°53, Paris, INRP, pp. 5-11.
- LANTHEAUME Françoise (2002), *L'enseignement de l'histoire de la colonisation et de la décolonisation de l'Algérie depuis les années trente : Etat-nation, identité nationale, critique et valeurs. Essai de sociologie du curriculum*, thèse EHESS, s.d. J.L. Derouet.
- LAUTIER Nicole, ALLIEU-MARY Nicole (2008). Note de synthèse. La didactique de l'histoire. *Revue française de pédagogie*, n°162, pp. 95-131.
- LANTHEAUME Françoise, « Manuels d'histoire et colonisation », *Lidil*, 35 | 2007, [En ligne], mis en ligne le 26 mars 2009. URL : <http://lidil.revues.org/index2283.html>. Consulté le 10 juin 2011.
- LEGARDEZ Alain, SIMONNEAUX Laurence (ed.) (2006), *L'école à l'épreuve de l'actualité. Enseigner les questions vives*, Paris, ESF.
- MONIOT Henri (1993), *Didactique de l'histoire*, Paris, Nathan.
- TUTIAUX-GUILLON Nicole (2008), Mémoires et histoire scolaire en France : quelques interrogations didactiques, *Revue française de pédagogie*, N° 165, L'éducation et les politiques de la mémoire, Lyon, INRP, pp. 31-42.
- TUTIAUX-GUILLON Nicole (2011), les questions socialment vives, un repère pour la historia i la geografia escolars, dans J. Pagès & A. Santistaban, *les questions socialment vives i l'ensenyament de les ciències socials*, Barcelone, publications de l'UAB pp. 25-45. Consulté dans la version française de l'auteur.