

**INSPE Académie de Limoges**

**Métiers de l'enseignement, de l'éducation et de la formation**

**Master MEEF 2nd degré**

**Histoire - Géographie**

2022/2023

# **Les enjeux de l'enseignement de l'esclavage à travers le cinéma**

**Laura Chateauvieu**

Contractuelle alternante 2022 - 2023

Collège Jean Monnet, Bénévent-l'Abbaye, Creuse (23)

**Stages de M1 encadrés par**

**Carole Damiens et Thibault Dupuy**

Professeurs certifiés d'Histoire-Géographie



## Remerciements

---

Je tiens tout d'abord à remercier Mme Lucie Gomes pour avoir encadré ce travail d'initiation à la recherche mais aussi pour ses conseils, son attention et sa bienveillance tout au long de ces deux années universitaires.

Mes remerciements vont également à ma famille qui me soutient jour après jour dans la poursuite de mes études, des plus petites classes jusqu'aux bancs des grands amphithéâtres.

Une mention spéciale est ici destinée à l'ensemble des professeurs auprès desquels j'ai pu effectuer mes premiers pas dans le métier de l'enseignement et constater à quel point ce dernier était enrichissant.

Je ne saurais également oublier les élèves de 4<sup>ème</sup> du collège de Bénévent-l'Abbaye : leur enthousiasme et leur curiosité ont été une véritable bulle d'oxygène dans cette année de formation particulièrement intense.

Enfin, une dernière petite pensée est destinée aux deux incroyables professeures qui m'ont guidée dans cette voie d'apprentissage et m'ont montré les richesses de ce métier, Stéphanie C. et Florence S., sans qui je ne serais sans doute pas arrivée si loin.

## Droits d'auteurs

---

Cette création est mise à disposition selon le Contrat :

« **Attribution-Pas d'Utilisation Commerciale-Pas de modification 3.0 France** »

disponible en ligne : <http://creativecommons.org/licenses/by-nc-nd/3.0/fr/>



## Table des matières

---

Introduction .....	5
<b>I. Un cadre théorique : de la production cinématographique à l'enseignement de l'esclavage à travers le cinéma .....</b>	<b>9</b>
A) Un intérêt pour l'apprendre à apprendre.....	9
B) Cinéma et histoire : un apprivoisement toujours en cours.....	11
C) Enseigner l'histoire avec le cinéma .....	13
D) Le film, un document comme les autres ? .....	16
E) Enseigner l'esclavage : quels enjeux de cette histoire scolaire ?.....	19
F) Enseigner l'esclavage : quelle place dans les programmes scolaires ? .....	24
G) Cinéma et esclavage : un tabou français ? .....	26
<b>II. Le contexte de captation .....</b>	<b>30</b>
A) Un établissement métropolitain rural.....	30
B) Une classe de 4 <sup>ème</sup> .....	31
C) Une séance à partir d'extraits d'un film .....	32
<b>III. Analyse de la transcription .....</b>	<b>35</b>
A) Le support filmique, l'intérêt d'un document initialement non-pédagogique ? .....	35
1. L'exploitation d'un document non-scolaire.....	35
2. Faire « vivre le passé » : entre recomposition et restitution .....	37
B) Utiliser le film comme document de travail .....	39
1. Extraire des informations de la production filmique .....	39
2. La complexité de gestion de plusieurs discours .....	42
C) Comprendre les enjeux de l'enseignement de l'esclavage à travers l'analyse d'un film .....	44
1. La maîtrise des concepts, obstacle à la sensibilisation ? .....	44
2. Comprendre, apprendre, défendre : un passé toujours présent devenu enjeu de citoyenneté .....	47
Conclusion.....	52
Références bibliographiques .....	54
Annexes .....	56

## Introduction

---

« Le sujet dont nous nous sommes emparés n'est pas un sujet froid d'étude. Ce rapport n'est pas le script d'un film d'horreur, portant l'inventaire des chaînes, des fers, carcans, entraves, menottes et fouets qui ont été conçus et perfectionnés pour déshumaniser. Pourtant nous allons décrire le crime, l'œuvre d'oubli, le silence et dire les raisons de donner nom et statut à cette abomination ». Les mots de la députée Christiane Taubira sont forts lorsqu'elle s'exprime devant l'Assemblée nationale en tant que rapporteuse du projet de loi qui classa au rang des crimes contre l'humanité l'esclavage en 2001. Elle compare le rapport qu'elle rend à un script de film d'horreur. Pourtant, ce que fut l'esclavage n'est pas issu de l'imagination d'un cinéaste. Il s'agit bel et bien de l'histoire de France, d'une histoire qui bien souvent fut occultée, refoulée et encore aujourd'hui contestée. En promulguant cette loi, Christiane Taubira mit la République française devant ces faits et gestes, devant son passé qu'elle tentait d'oublier. L'histoire de la France n'est alors pas seulement une histoire de héros et de libertés, mais aussi une histoire d'opresseurs et d'opprimés qu'il convient de raconter.

La loi de 2001 inscrit cette question de l'esclavage au cœur de la société mais aussi au cœur de l'enseignement. Désormais, les programmes scolaires d'histoire-géographie, en particulier ceux de la classe de 4<sup>ème</sup>, racontent et font étudier ce que fut le fait esclavagiste mais également ce qu'il reste de ce phénomène dans notre société grâce aux thématiques d'enseignement moral et civique. L'ampleur du phénomène et les nombreux enjeux qu'ils comportent l'inscrivent bien évidemment dans d'autres programmes qui ne seront pas étudiés ici mais il est toutefois possible de mentionner les programmes de français ou bien de langues vivantes au sein desquels les professeurs peuvent choisir de rapporter leurs contenus d'enseignement à cette question socialement vive. De fait, cette dernière soulève la question du racisme et de l'égalité entre les êtres humains qui se retrouvent au cœur de notre société, rappelant sans cesse l'échec relatif d'un vivre ensemble promu depuis l'école jusqu'aux plus hautes sphères des institutions politiques. L'importance et les enjeux que représentent alors l'enseignement et la sensibilisation à ce que fut l'esclavage sont les raisons, outre le fait qu'elle se rapporte au programme d'histoire de 4<sup>ème</sup> – niveau de classe observé au cours de cette année en tant que contractuelle alternante – pour laquelle son étude fut choisie afin de réaliser ce mémoire de recherche.

Mais cet enseignement de l'esclavage ne fut pas questionné individuellement. Afin d'inscrire ce travail dans une recherche de plus longue haleine, débutée dès la première année du master MEEF, l'étude s'orienta vers les liens que peuvent entretenir l'enseignement de cette thématique et la production cinématographique. Comme le mentionnait Antoine de Baecque dont les paroles furent retranscrites dans le préambule de l'ouvrage *Enseigner l'histoire avec le cinéma* de Dominique Briand<sup>1</sup> : « L'histoire est ainsi un formidable corpus de faits et de gestes pour le cinéma, qui parvient en retour à la rendre vivante, accessible, connaissable, presque palpable ». Effectivement, depuis les débuts de ce nouvel art du spectacle, ce dernier s'est emparé des récits historiques, donnant à voir une réalité souvent abstraite pour le grand public. Plus encore, le cinéma dit l'histoire : les choix des sujets ou les modes de réalisation sont autant

---

<sup>1</sup> BRIAND Dominique, *Enseigner l'histoire avec le cinéma*, CRDP, 2010.

d'indices qui permettent d'apprécier l'époque de production et ses idées. En ce sens, l'essor des productions cinématographiques ayant pour sujet l'esclavage, ou bien leur absence, fournissent de nombreux indices sur l'évolution du regard que la société a pu porter sur ce fait historique.

Avant de développer de manière plus scientifique ce travail de recherche, il semble important de mentionner dès à présent son évolution au cours des deux années d'études. Ainsi, dès l'entrée en master MEEF, un travail centré sur l'utilisation du cinéma dans l'enseignement de l'histoire a été débuté. La grande problématique qui a été soulevée était de chercher à savoir si le cinéma, et donc *in fine* le film, pouvait être un levier d'apprentissage pour les élèves. Ce travail autour de l'utilisation de l'univers cinématographique dans l'enseignement secondaire est apparu comme pédagogiquement intéressant dans un monde où les élèves sont en constante interaction avec des images animées. Mais cette constante interaction rend-elle plus simple la compréhension de ces mêmes images, et donc peut-elle être exploitée à des fins didactiques ? Surtout, ayant personnellement constaté une facilité à comprendre et retenir des faits historiques vus à travers des images, qu'elles soient fixes ou animées, en est-il de même pour les élèves ? Ce fut ainsi cette question du cinéma en tant que levier d'apprentissage qui fut travaillée au cours de la première année de formation : le film peut-il représenter un support d'apprentissage et d'enseignement utile au professeur ? Une expérimentation initiale menée au cours de la première année de master a alors abouti à certaines conclusions dont la plus frappante est que le film peut être un levier d'apprentissage, en particulier pour des élèves rencontrant des difficultés de littératie scolaire, si le dispositif pédagogique mis en place le permet. Effectivement, des élèves n'ayant pas de problèmes particuliers parviendront à surmonter les obstacles de compréhension que regroupe le document filmique tandis que des élèves se retrouvant en difficulté devant un document à analyser rencontreront ces mêmes difficultés devant un film, même si leur rapport aux images animées semble plus développé. Ainsi, le film peut ou ne pas être un levier d'apprentissage pour les élèves<sup>2</sup>. Cette première question posée, il a été choisi d'approfondir la réflexion au cours de la deuxième année de recherche en focalisant l'attention sur un enseignement en particulier, celui des traites négrières et de l'esclavage. Néanmoins, le sujet fut redéfini au cours de l'année. Initialement, l'expérimentation devait être effectuée à partir de 2 extraits de films, l'un comme support, l'autre comme document de réflexion sur le travail de mémoire que suppose l'esclavage. Or l'enregistrement analysé ci-dessous ne fut pas effectué à partir de l'activité conçue pour l'étude mais de manière spontanée aux vues des remarques faites par les élèves à la suite du visionnage d'un extrait du film *Amistad* de Steven Spielberg (1997) – qui devait être le support du travail amenant une comparaison avec le film *Case Départ* (2011), de Lionel Steketee, Fabrice Éboué et Thomas Ngijol, document de réflexion mettant en scène la mémoire de l'esclavage. Les hypothèses, elles aussi initialement exposées, quant au rapport entre l'étude d'un film présentant le fait esclavagiste, particulièrement le travail de mémoire, et la question du racisme ont ainsi laissé la place à une réflexion centrée sur l'enseignement même de l'esclavage, la définition et l'utilisation parfois hésitante de concepts par les élèves et, finalement, ce rapport entre l'enseignement de

---

<sup>2</sup> Un premier travail de rédaction ayant déjà été réalisé au cours de la première année de recherche, de nombreux éléments et passages de cette étude ont été repris pour ce mémoire final de Master MEEF. Ainsi, les passages repris ne seront pas annotés en mentionnant de quelle étude ils sont tirés, cette note avertissant le lecteur de la reprise d'éléments du travail débuté l'année précédente.

l'esclavage grâce au film et ses enjeux. Cette transcription a ainsi conduit à une redéfinition du sujet de recherche qui ne se base plus sur le travail de mémoire mais bien sur les enjeux de l'enseignement de l'esclavage, au sein desquels se retrouve ce travail de mémoire.

Certains didacticiens ont déjà apporté quelques pistes de réflexions. Concernant l'utilisation du cinéma dans les cours d'histoire, les travaux de Dominique Briand (2010) ou encore de Sylvain Doussot (2015) se sont révélés particulièrement utiles pour la recherche. Si le premier présente quels sont les liens qui unissent l'histoire au cinéma mais aussi comment le film peut être utilisé en classe, avec des élèves, pour créer des situations d'apprentissage, le second apporte quelques subtilités supplémentaires, notamment les difficultés que peut représenter le document filmique, puisque document n'étant pas initialement pédagogique, aux élèves. Ce rapport entre possibilités pédagogiques et difficultés de compréhension doit ensuite être appliqué au sujet d'enseignement qu'est l'esclavage. Afin de comprendre l'évaluation de cette thématique au sein de l'institution scolaire, deux travaux ont été pertinents. Tout d'abord, le rapport réalisé par l'Institut national de recherche pédagogique (INRP) en 2011 portant sur *L'enseignement de l'esclavage, des traites et de leurs abolitions dans l'espace scolaire hexagonal* sous la direction de Benoit Falaize et avec, notamment, la participation de Sébastien Ledoux. Cette première lecture a permis d'entrevoir l'évolution de la question de l'esclavage dans la société mais aussi dans les programmes scolaires, tout comme d'apprécier certaines analyses didactiques et pédagogiques apportées par les études de classe présentées dans ce travail. Cette première approche a pu être réactualisée et développée grâce à l'ouvrage *Enseigner les traites, les esclavages, les abolitions et leurs héritages* publié en 2021 sous la direction de Marie-Albane de Suremain et Éric Mesnard, avec les contributions de Jean Hébrard, Charles Heimberg et Sébastien Ledoux, mentionné ci-dessus. Leurs travaux regroupent de nombreuses études locales et régionales sur l'évolution de l'étude de l'esclavage dans les programmes scolaires en France métropolitaine, mais aussi dans les Départements d'outre-mer comme dans des pays ayant une histoire directe ou indirecte avec l'esclavage, tels que le Sénégal ou encore la Suisse. Sont également mentionnés divers enjeux de l'enseignement de cette thématique aussi bien dans le premier que dans le second degré.

Afin d'inscrire cette deuxième année de recherche dans la continuité d'une étude menée dès l'entrée en master MEEF à partir de l'enseignement de l'histoire avec le cinéma, la question peut alors être posée : le film peut-il enseigner l'esclavage ? Surtout, l'enseignement de l'esclavage à travers le film est-il un moyen de sensibiliser les élèves aux enjeux de cet enseignement ?

Cette problématique fut expérimentée au sein d'une classe de 4<sup>ème</sup> d'un petit collège rural, avec des élèves ayant globalement un bon niveau scolaire. Les problèmes de compréhension qui ont pu émaner ne se rapportent alors pas tant à des difficultés de compréhension qu'à la nécessité d'avoir acquis une certaine maturité qui ne serait être exigée à des élèves de 12 ou 13 ans. L'activité proposée à ses élèves fut inscrite au cœur du chapitre consacré à l'étude du commerce entre la façade atlantique de l'Europe et les colonies américaines, chapitre intitulé « Bourgeoisie marchande, négoce internationaux et traites négrières au XVIII<sup>ème</sup> siècle ». Si initialement cette activité à partir du film *Amistad* de Steven Spielberg (1997) comme mentionné ci-dessus, était envisagée comme support au dispositif

pédagogique prévu pour l'expérimentation, les réflexions des élèves ont conduit à un enregistrement qui présente de nombreuses pistes d'analyses.

Après la présentation du cadre théorique à partir duquel les hypothèses ont été construites, une rapide présentation du contexte de captation sera réalisée avant de poursuivre sur l'analyse même de la transcription qui fournit quelques éléments de réflexion et de réponse.

# I. Un cadre théorique : de la production cinématographique à l'enseignement de l'esclavage à travers le cinéma

## A) Un intérêt pour l'apprendre à apprendre

La didactique de l'histoire est récente en France, datant de la fin du XX<sup>ème</sup> siècle. Henri Moniot (2014) définit cette science comme étant l'étude des « opérations qui se passent et les problèmes qui se posent quand on [...] apprend et quand on [...] enseigne » une discipline. En France, cette didactique de l'histoire est née des réflexions d'historiens tels que Charles Seignobos ou encore Ernest Lavisse concernant les finalités, mais aussi les contenus et les pratiques de l'enseignement de l'histoire. Ces réflexions ont été largement développées au cours du XX<sup>ème</sup> siècle à partir des mouvements dits de « l'éducation nouvelle » ou de « l'école active ». Ces derniers plaçaient effectivement l'intérêt de l'élève au centre des processus d'apprentissage : il est nécessaire de susciter l'intérêt de l'élève pour lui faire construire ses propres savoirs par l'action. Il s'agit ici de la théorie constructiviste. Cette réflexion fut largement inspirée des psychologies du développement cognitif. Dans les années 1960 – 1970, l'augmentation des effectifs scolaires dans le secondaire, notamment due à la prolongation de la scolarité obligatoire, mais aussi le remaniement des contenus scolaires transmis ont fourni d'importantes pistes de réflexions quant aux vocations des enseignements, réflexions saisies par la discipline didactique émergente. Ainsi, les premiers travaux de recherche menés par l'Institut national de recherche pédagogique (INRP) ont largement contribué à cette émergence de la discipline au cours des années 1980 à partir d'études marquées par un projet commun : « décrire et expliquer les phénomènes observés dans l'enseignement » dans le but d'en « améliorer le fonctionnement » (équipe de recherche « Articulation École / Collège », 1987).

Ces recherches en didactiques, qu'elles soient en histoire ou dans d'autres disciplines, s'intéressent à 3 éléments : aux savoirs scientifiques transmis aux élèves, aux pratiques des enseignants mais aussi aux appropriations et aux apprentissages vécus et construits par les élèves. Ces 3 pistes de réflexions sont alors qualifiées de « triangle didactique », initialement « triangle pédagogique » (Jean Houssaye, 1988).

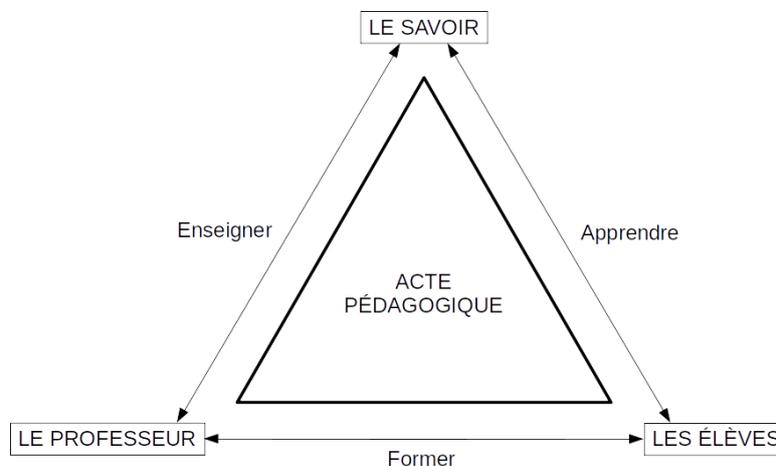


Figure 1. Représentation du triangle pédagogique d'après les travaux de Jean Houssaye, 1988.

Elles mêlent le pôle des savoirs, dans le cas de la discipline historique, l'histoire écrite par les historiens mais aussi éventuellement les pratiques sociales et usages publics de l'histoire, au pôle des enseignants, c'est-à-dire aux pratiques enseignantes mises en place pour transmettre ces savoirs, ainsi qu'au pôle des élèves, à comprendre les modalités et les situations des apprentissages. La didactique est ainsi un outil permettant l'analyse des objets, des méthodes et des stratégies utilisées et mises en place par les enseignants face à leurs élèves pour répondre aux finalités scolaires. Ces dernières sont généralement divisées en 2 grands axes, un premier regroupant les finalités culturelles autour des savoirs patrimoniaux et nationaux et un second rassemblant les finalités intellectuelles et critiques qui renvoient souvent aux compétences, capacités ou méthodes enseignées (Sylvain Doussot et Nadine Fink, 2022).

Depuis la fin du XX<sup>ème</sup> siècle, cette didactique de l'histoire a sensiblement progressé. Deux centres d'intérêts fondamentaux ont émergé : celui de la discipline scolaire en elle-même, notamment les rapports entre histoire et usage de l'histoire, mais aussi celui de l'appropriation de l'histoire par les élèves. Effectivement, comme le précisent Nicole Lautier et Nicole Allieu-Mari (2008), depuis les années 2000, de nombreux travaux se sont focalisés sur les écarts entre les intentions et les pratiques dans cet enseignement où la complexité des références oblige l'appropriation d'une posture critique en plus de celle d'une transmission de savoirs. Ainsi, bien souvent, cette histoire scolaire, cherchant de plus en plus à s'autonomiser, vacille entre ses difficultés à mettre en cohérence des finalités intellectuelles ambitieuses (former de futurs citoyens responsables et réfléchis) et des activités en classe souvent cantonnées à la mémorisation, au repérage et à la catégorisation. Ces nombreuses interactions sont regroupées et modélisées dans le système didactique développé par François Audigier en 1996. Il explique ainsi que ce système didactique n'est pas la classe mais bien l'ensemble des relations qu'entretiennent les différentes composantes de ce système avec leur environnement.

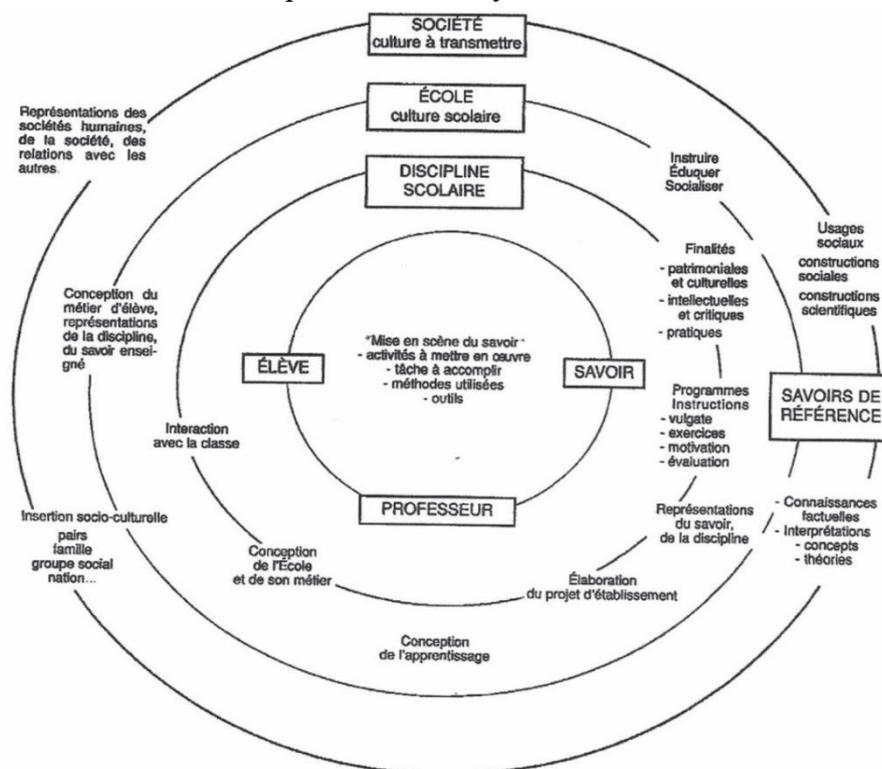


Figure 2. Modélisation du système didactique de François Audigier, 1996.

La présente recherche s'inscrit alors dans l'étude de ces relations, en particulier les liens entre les modalités de transmission des savoirs et les enjeux sociétaux de transmission de ces mêmes savoirs issus d'une demande sociale (en particulier celle de l'institution qui organise l'École et plus largement celle de la société). Effectivement, si une première étude menée au cours de la première année de master MEEF s'était focalisée sur l'univers de la classe et la transmission des savoirs historiques, notamment en cherchant à comprendre si et comment le film peut permettre aux élèves de construire et d'approprier l'histoire mais aussi ces modes de *penser*, cette deuxième année oriente davantage la recherche sur les enjeux d'apprentissage et de transmission des savoirs d'une question socialement vive à travers le cinéma en classe d'histoire : celle de l'enseignement de l'esclavage.

## **B) Cinéma et histoire : un approvisionnement toujours en cours**

« Septième art » (expression de Ricciotto Canudo), ou plus communément appelé cinéma, cet art du spectacle, apparu à la fin du XIX<sup>ème</sup> siècle, a révolutionné le monde du divertissement. Animant des prises de vues photographiques, cette nouvelle technique artistique a permis la juxtaposition d'images enregistrées et, par la suite, de son. Véritable capteur d'instantanés vivants pouvant être retranscrits, le cinéma est ainsi très vite devenu un des moyens de raconter une histoire, de raconter l'histoire. Ce nouveau procédé technique mêle alors la mise en scène artistique aux représentations et idéologies de son temps. Le cinéma est aussi bien mode de production spectaculaire que source d'une époque dont il se fait le témoin. En 1983, Jean-Pierre Rioux déplore dans la revue *Vingtième siècle*, que « les historiens français négligent toujours aussi superbement l'image filmée comme source, regard et miroir de l'histoire du XX<sup>ème</sup> siècle ». Comment alors expliquer une telle abstraction du cinéma dans la discipline historique pendant de si nombreuses années ?

Le film, tout comme les images en général, ont longtemps été ignorés voire dévalorisés par les historiens en faveur des sources textuelles, apparaissant plus dignes d'étude et d'analyse. Ainsi, l'ouvrage *Faire de l'histoire, nouveaux problèmes, nouvelles approches, nouveaux objets* de Jacques Le Goff et Pierre Nora, publié en 1974, ne comprend aucune mention d'une quelconque utilisation du cinéma et de l'objet filmique dans la recherche historique. Il faut attendre les travaux pionniers de Marc Ferro pour que le « septième art » fasse son entrée dans le champ disciplinaire. L'historien utilise le cinéma comme instrument de connaissance de l'histoire des sociétés, considérant que le cinéma livre un témoignage au même titre que des sources traditionnelles. Le titre même de l'œuvre qu'il publie en 1974, *Analyse de film, analyse de sociétés : une source nouvelle pour l'Histoire*, témoigne de cette reconsidération du film comme source à prendre en compte pour l'étude du passé.

En 1997, Jean-Pierre Rioux continue son constat quant à l'intérêt pour les films des historiens, cette fois-ci en tant qu'inspecteur général de l'Éducation nationale : « les enseignants d'histoire s'étaient placés parmi les plus gros utilisateurs de films, reportages (voire en avaient été les pionniers) », et il relevait une telle banalisation de cette pratique que l'inspection s'en inquiétait. Faut-il déduire de ces deux constats faits par Jean-Pierre Rioux, à 13 ans d'intervalle,

que les historiens professionnels et les enseignants n'ont pas entretenu le même rapport à l'image filmée, ou bien que ce rapport se soit transformé à la fin des années 1990, aussi bien chez les enseignants que chez les historiens professionnels ?

Deux ans avant la remarque de Jean-Pierre Rioux en effet, la revue *Vingtième siècle* avait publié un numéro spécial, « Cinéma, le temps de l'histoire » dont la vocation était de « réconcilier ou même concilier chez les historiens professionnels et amateurs engouement privé pour le cinéma et pratique d'étude et de recherche »<sup>3</sup>. Les travaux de Marc Ferro étant, à cette date déjà bien connus et reconnus, le cinéma parvient à s'imposer comme source nécessaire à la recherche historique en histoire contemporaine. Cependant, Dominique Briand (2010) rapporte que cette période de recherche, si elle fut riche et fructueuse, n'en fut pas néanmoins une déception. Il en retient cependant que le lien entre cinéma et discipline historique a été fondé et qu'il permit l'évolution des pratiques, des recherches et des critiques.

Quant aux pratiques des enseignants, Évelyne Héry-Vielpeau (2012) propose de les replacer dans un temps long, couvrant tout le XX<sup>ème</sup> siècle, afin de bien saisir les liens qui se sont progressivement tissés pour en arriver au constat que fait Jean-Pierre Rioux en 1997. Ainsi dans les années 1920, une politique d'encouragement à l'enseignement visuel est mise en place. Ayant une fonction illustrative, le cinéma était perçu comme un procédé pédagogique devant permettre, associé au cours dialogué, d'obtenir la participation des élèves. Il est même inscrit, dans les instructions officielles des années 1950, que le cinéma doit donner un second souffle à l'enseignement de l'histoire, afin de rajeunir et de redynamiser une discipline apparaissant comme austère et ennuyeuse. Parallèlement se développe un plan audiovisuel en 1963 dont l'objectif est de développer la télévision scolaire (TVS), initialement mise en place dans l'académie de Lille au début des années 1950. L'objectif annoncé est alors de faire de la télévision un « élément de renouvellement des habitudes et des attitudes dont une pédagogie active ne peut négliger les possibilités »<sup>4</sup> (Gilles Ferry, 1963). Cependant, cette volonté institutionnelle et la réalité pratique observable sur le terrain, n'ont pas coïncidé. La scission entre des enseignants qui écrivent des scénarios à des fins didactiques et des réalisateurs qui les traduisent en images ne tarde pas à apparaître. Les années 1970 voient la prolongation des envies institutionnelles avec la création en 1973 d'un nouveau plan au développement des collections pour l'enseignement audiovisuel en histoire et géographie. Le cinéma et la télévision sont dès lors inscrits parmi les instruments de travail permettant de réduire la parole magistrale et de renouveler les méthodes. Le cinéma entre ainsi au service de l'enseignement. Toutefois, aucune réflexion épistémologique sur les spécificités du discours audiovisuel n'est proposée. De fait, le professeur, n'ayant reçu de formation à l'analyse de l'image filmée au cours de son apprentissage pour devenir enseignant, se retrouve désarmé lorsqu'il doit utiliser des moyens audiovisuels prônés par l'institution.

Il est toutefois important de mentionner qu'une réflexion est engagée dans les années 1960 – 1970 avec un intérêt croissant pour les films de montages historiques. La problématique récurrente, aussi bien pour les historiens professionnels que pour les enseignants d'histoire, est

---

<sup>3</sup> DELAGE Christian, ROUSSELIER Nicolas, « Cinéma, le temps de l'histoire », *Vingtième siècle, revue d'histoire*, n°46, avril – juin 1995.

<sup>4</sup> FERRY Gilles, *L'Éducation nationale*, n°14, avril 1963

le niveau d'authenticité de l'histoire racontée par la production filmique. Il s'agit alors de ce que Pierre Sorlin (1983) appelait « l'ouverture audiovisuelle »<sup>5</sup>. Selon lui, ce mouvement progressif a connu plusieurs facteurs principaux, notamment la conscience prise dans le milieu des historiens professionnels de la coupure entre l'enseignement scolaire de l'histoire et l'accès du public à l'histoire à travers la télévision, qui devient un domaine où il faut être présent. Ils ont ainsi compris l'enjeu que pouvait représenter l'image filmée pour faire passer un message. De plus, les recherches universitaires sur le sujet se sont développées, amplifiant grandement les liens entre cinéma et histoire. Enfin, Pierre Sorlin (1983) évoque également la révolution documentaire qui a affecté le métier d'historien, indissociable des évolutions historiographiques. Désormais, l'écrit mais aussi l'oral et les images sont sources historiques.

Les liens entre cinéma et histoire ont ainsi été renforcés au cours du XX<sup>ème</sup> avec l'investissement croissant des images filmées dans la société. L'enseignant ne peut donc plus les ignorer dans les apprentissages scolaires. Cependant, comment se rencontrent le cinéma et la didactique de l'histoire ?

### C) Enseigner l'histoire avec le cinéma

La question que pose directement Dominique Briand (2010) dans son livre *Enseigner l'histoire avec le cinéma*, est finalement de savoir si ce cinéma a la capacité d'apprendre l'histoire, et à quelles conditions.

Initialement, le film, qu'il soit de fiction ou documentaire, n'a pas pour vocation d'être visionné en classe et d'être un outil, un document pédagogique visant les apprentissages. Les nombreuses inexactitudes historiques qu'il peut comprendre représentent généralement un frein à son utilisation. Il ne faut effectivement pas minimiser le poids de plus en plus lourd des représentations du passé que transmet le cinéma, représentations cinématographiques qui peuvent bien souvent s'imposer dans l'imaginaire du spectateur même si elles sont inexacts. Toutefois, ce juste équilibre entre l'imposition d'images véhiculées par le film et les potentialités didactiques de ce dernier ne doit pas être déprécié par l'enseignant d'histoire. Le film, par la force qu'il peut donner aux représentations du passé qu'il véhicule, peut se faire un véritable allié du professeur. Il est capable de renforcer et d'imposer dans les consciences ces images historiques, à condition qu'elles soient historiquement correctes.

Il convient alors de chercher à savoir, pour reprendre les mots de Dominique Briand (2010), comment les élèves s'approprient les informations historiques transmises par la forme cinématographique ainsi que ses conséquences sur les apprentissages. Ces connaissances pourront dès lors permettre à l'enseignant d'utiliser ces modes d'appropriation en faveur de l'enseignement de l'histoire avec le cinéma.

---

<sup>5</sup> SORLIN Pierre, « L'histoire et l'audiovisuel ou comment apprendre à voir », *Historiens Géographes*, n°294, avril - mai 1983, pp. 909 – 921.

Avant de poursuivre plus en détail sur les possibilités didactiques qu'offre le film, il est important d'évoquer brièvement en préambule de cet exposé l'étude menée par Andrew Butler (2009)<sup>6</sup>. Choisir un film comme support d'apprentissage doit bien évidemment être le fruit d'une réflexion menée par l'enseignant quant aux potentialités pédagogiques du cinéma. Il n'est pas possible d'écarter l'intérêt que peut susciter le travail à partir d'un film sur les élèves. Effectivement, comme mentionné ci-dessus, le film est perçu comme appartenant au divertissement, n'ayant pas sa place au cœur des pratiques enseignantes. Faire ainsi entrer ce septième art dans la salle de classe peut éveiller une certaine attention chez les élèves. C'est ce qu'explique Andrew Butler (2009) dans son étude : l'utilisation du film accroîtrait l'intérêt et la motivation des élèves, ainsi que les connaissances qu'ils acquièrent. De ce point de vue, le film peut représenter un véritable atout pour l'enseignant. Mais qu'en est-il de ses possibilités didactiques ?

Il est possible de rappeler succinctement que l'utilisation du cinéma et de la télévision a été plébiscitée dans les instructions officielles dès les années 1980 : ils devaient être étudiés comme faits de civilisation, vecteurs de culture et donc objets d'histoire. Cette « ouverture audiovisuelle » (P. Sorlin, 1983) coïncide également avec un temps de montée en puissance de la didactique : il est désormais question de chercher à comprendre comment apprendre aux élèves à apprendre. Surtout, une complémentarité apparaît entre le cinéma, la télévision et les manuels. Dans la collection Belin des années 1982 - 1983, une filmographie systématique figure à la fin des chapitres. Le cinéma et le film sont désormais bien présents dans l'enseignement de l'histoire.

Concrètement, concernant son utilisation dans la salle de classe, Évelyne Héry-Vielpeau (2012) résume les formes que son exploitation peut prendre. Elle présente ainsi que généralement, les enseignants utilisent des documents qu'elle qualifie de « bruts », qui n'ont pas été conçus pour l'enseignement. Pour faire écho aux travaux d'Andrew Butler (2009), il semblerait que les enseignants ayant choisi de travailler avec le cinéma et le film l'aient fait afin de sensibiliser les élèves à une autre histoire, surtout enseigner d'une manière différente. Dès lors, il n'était plus question d'interroger le bienfondé de l'utilisation du cinéma et du film en classe mais bien de mettre en cause, concrètement, les modalités de leur exploitation pédagogique. Évelyne Héry-Vielpeau (2012) rappelle, qu'outre les nombreux thèmes historiques qu'il est possible de choisir et donc parmi lesquels il est important de faire un choix, il est tout aussi important de se demander que faire du film et avec le film, doit-il être visionné en entier ou pas, et surtout ce qu'elle qualifie de « répartition des rôles » (la place du professeur par rapport au film, la charge émotionnelle des images, le pouvoir de suggestion du film). Si certaines questions demeurent, celle du visionnage du film en entier a été réglée. Effectivement, en 1995, les instructions officielles limitaient la durée des extraits de films donnés à voir aux élèves à 10 minutes. En 2007, le Bulletin officiel de février limitait lui l'utilisation partielle des films à six minutes, et à moins de 15% de la durée totale en cas d'utilisation de plusieurs extraits. Désormais, les enseignants privilégient donc la diffusion d'extraits, modifiés pour devenir documents pédagogiques et ainsi instrumentalisés au service des objectifs disciplinaires.

---

<sup>6</sup> BUTLER Andrew, « Using Popular Films to Enhance Classroom Learning. The Good, the Bad, and the Interesting », *A journal of the association for the psychological science*, vol. 20, 2009, p. 1161 – 1168.

Pour poursuivre sur l'exploitation pédagogique des extraits de films et surtout leurs possibilités didactiques, Anne Vézier (2015) rapporte que beaucoup d'enseignants justifient l'utilisation du cinéma d'un point de vue pédagogique : la motivation et l'attention des élèves – ce que présente également Andrew Butler (2009), la mémorisation mais aussi une éducation citoyenne. De fait, le visionnage d'extraits de films en classe permet une éducation à l'image, à l'esprit critique et une ouverture culturelle. Avant de revenir sur cet aspect, celui d'une éducation citoyenne, il paraît important de se pencher davantage sur la mémorisation dont parle Anne Vézier (2015). Effectivement, elle explique que les images filmées font entrer en classe « les mondes absents et disparus »<sup>7</sup>, agissant comme une machine à remonter dans le temps. Le cinéma et le film permettent de préciser des lieux, des modes de vie, de les rendre concrets aux yeux des élèves, lorsque la reconstitution historique est vraisemblable. Des connaissances peuvent ainsi être mobilisées pour raconter une histoire, pour raconter l'histoire, et les élèves sont invités à les identifier. Ainsi, grâce à leur réalisme historique, certains films fonctionnent comme levier de mémorisation pour les élèves qui sont amenés à voir certaines réalités sociales, rendant ainsi concrets des concepts qui pouvaient être jusqu'à lors abstraits dans leurs représentations. Néanmoins, il ne faut également pas oublier les faussetés et les libertés dont peuvent faire preuve les réalisateurs. Ces critiques exposées par les historiens professionnels quant aux inexactitudes se révèlent être un des différents moyens d'amener les élèves vers une exploitation, un regard critique du film pouvant entrer dans une éducation citoyenne. Dominique Briand (2010) rappelle que le film, comme tout autre document présenté en classe, nécessite un raisonnement historique : pour manipuler le temps passé et en dégager des informations historiques, il est important que les élèves puissent effectuer des comparaisons factuelles, avec d'autres documents ou leurs connaissances, afin de mener des généralisations sur la situation passée et de la conceptualiser. Le film doit ainsi être appréhendé en tant que document pédagogique mais aussi comme source historique, tous deux léguant des informations en tant que forme d'expression d'une époque. L'enseignant doit alors situer dans le temps les productions filmiques qu'il propose aux élèves. De plus, Dominique Briand (2010) affirme l'importance d'un apprentissage du cinéma et de ces processus afin de mettre en place un enseignement historique via le cinéma : pour que les élèves soient critiques vis-à-vis du film et donc, puissent construire des apprentissages, ils doivent avoir les moyens d'analyser la production filmique. De ce fait, le manque de connaissances dans l'analyse filmique dont peuvent souffrir certains enseignants d'histoire est explicitement mentionné par Dominique Briand (2010) comme une des difficultés à l'exploitation de cinéma en classe. Plus pratiquement, ce manque de connaissances analytiques s'ajoute à des difficultés matérielles ne devant également pas être oubliées : activité chronophage, conditions de projection, parfois réticences de certains élèves devant le travail demandé ou rejet du noir et blanc, difficulté à dégager la trame des événements. Toutes ces problématiques doivent ainsi être prises en compte dans la réflexion sur un enseignement de l'histoire avec le cinéma

---

<sup>7</sup> VÉZIER Anne, « Cinéma de fiction : la part de l'histoire, enjeux historiographiques, épistémologiques et didactiques. L'exemple de la Révolution française », *Innovier en classe. Cinéma, Histoire et représentation*, Le Manuscrit, 2007, p. 391 – 412.

## D) Le film, un document comme les autres ?

Les difficultés mentionnées ci-dessous, tout comme les atouts que peut représenter l'utilisation du film en classe d'histoire, conduisent la réflexion vers le document en lui-même : le film est-il un document pédagogique comme les autres ? Souvent présenté comme un support plus motivant que les textes et souvent pensé comme plus simple d'utilisation, le film permet-il l'enseignement de faits historiques ? Effectivement, il est pertinent de rappeler que le film a premièrement été étudié afin de savoir s'il pouvait être un levier d'apprentissage pour les élèves, et dans cette deuxième étude, s'il peut permettre l'enseignement de l'esclavage, question socialement vive, et de fait, quels en sont les enjeux ?

Pour Évelyne Héry-Vielpeau (2012), l'utilisation de ce type de document ne semble être pertinente que s'il apporte quelque chose de plus que les autres. Elle parle ainsi de rentabilité pédagogique : le rapport entre l'apport du document filmique par rapport au temps (investi pour la préparation de la séance mais aussi le temps pris en classe).

Pour pouvoir répondre à ces problématiques, il est alors nécessaire de reprendre le constat fait et ayant guidé les recherches précédentes et de le compléter avec l'enjeu de l'étude de l'esclavage à travers le film. Ce constat présentait l'accroissement des inégalités entre les élèves quant à la confrontation de ces derniers à des supports de travail qui rendent l'accès à des savoirs plus difficile. Effectivement, il apparaît que tous les élèves ne sont pas égaux face à la littératie scolaire. Cette expression désigne « les exigences cumulées de raisonnement et de connaissances qui supposent une familiarité avec la fréquentation de l'écrit : mise en relation entre des éléments linguistiques et discursifs qui peuvent être éloignés les uns des autres et les inférences qu'elle suppose, mais aussi entre éléments linguistiques et non linguistiques ; attention et importance accordées à des éléments fins de la langue (accents, virgules, préposition...) ; mobilisation de connaissances scolaires, voire extrascolaires afin de construire l'univers d'interprétation du texte, mais simultanément prise au sérieux du texte comme texte ; distinction entre les formes orales et écrites de la langue et de ses usages plus généralement discursifs, mobilisation de processus de secondarisation de la langue et des objets du monde ; référence à la notion d'auteur, et plus généralement à celle d'énonciation »<sup>8</sup>. De fait, le sens d'un document se construit, comme l'explique Elisabeth Bautier (2015), dans « une relation d'éléments hétérogènes [...] non plus [...] la seule linéarité chronologique [...], mais encore dans la prise en compte de nombreuses références culturelles implicites »<sup>9</sup>. Il est alors question, pour les élèves, de faire appel à leurs connaissances et à leurs expériences personnelles. Cependant, cette relation entre les supports pédagogiques et expériences / connaissances des élèves peut se révéler être un véritable obstacle quand de nombreux travaux montrent des évolutions allant vers une plus grande exigence demandée aux élèves lecteurs. Les recherches d'Elisabeth Bautier (2015) montrent ainsi les difficultés que rencontrent certains élèves face aux textes et plus généralement à l'écrit, difficultés qui entravent la construction de savoirs

---

<sup>8</sup> BAUTHIER Elisabeth, « Quand la complexité des supports d'apprentissage fait obstacle à la compréhension de tous les élèves », *Revue de recherches en éducation*, n. 44, 2015, p. 11 – 20.

<sup>9</sup> *Idid.*

scolaires et par là-même l'enseignement et la sensibilisation à cette question sociale vive que représente l'enseignement de l'esclavage.

Le film peut-il alors être un moyen de contourner ses difficultés pour un instant ou bien, les élèves rencontrent-ils les mêmes difficultés face aux images filmées ? Le film peut-il aider l'enseignant à transmettre des savoirs et sensibiliser les élèves aux enjeux de l'enseignement de l'esclavage, ou bien freine-t-il toute compréhension de ces derniers ?

Le cinéma et la télévision sont souvent utilisés par les enseignants afin de donner à voir le passé pour le rendre concret. Cette recherche de sens, de palpabilité du fait historique afin d'en faciliter la compréhension est résumée dans une interrogation de Robert Rosenstone : « notre compréhension du passé s'enrichit - elle [vraiment] lorsque nous partageons si intensément et si intimement l'expérience des personnages »<sup>10</sup>. En classe, ce qu'il appelle l'entrée par le vécu peut effectivement déclencher des prises de conscience de l'histoire : « dans le meilleur des cas, l'empathie provoquée par des acteurs facilitait ensuite la compréhension et l'assimilation des éléments d'information documentaire »<sup>11</sup>. Ainsi contournant les problèmes de littératie scolaire, que comprenaient les documents écrits, l'histoire donnée à voir aux élèves à travers l'image filmée semble, non pas mieux expliquer l'histoire, mais permettre de mieux la comprendre. À ce titre, le cinéma, les films et la télévision apparaissent comme des vecteurs de connaissances. Le meilleur maître en histoire, comme l'explique Évelyne Héry-Vielpeau (2012), est celui qui « fait vivre » le passé.

Toutefois, outre cette acquisition de connaissances par l'expérience, par le « vécu », le film n'en reste pas moins un document rendu pédagogique par l'exploitation de l'enseignant. De ce fait, il comporte, regroupe et partage un grand nombre de difficultés qu'ont les élèves dans l'analyse documentaire. Comme tout autre document historique, les élèves ne doivent pas se contenter d'une lecture littérale, collectant des informations explicites mais bien entrer dans une lecture indicielle comme les compare Didier Cariou (2019). Effectivement, ils doivent penser en historien, tirer les informations que les documents peuvent fournir mais surtout lire les données implicites que peuvent receler ces documents. Ainsi, ce n'est pas parce que le film est un support relativement familier aux élèves comme il est possible de le penser, qu'il en devient plus simple de compréhension, bien au contraire.

Comme le développe Sylvain Doussot (2015), inséré dans le cours d'histoire, le récit filmique introduit un nouveau type de récit spécifique, qui s'ajoute aux nombreux autres qui ont déjà cours dans le contexte d'enseignement (les récits des documents, les récits des manuels, du professeur, des élèves) mais aussi, dans le cas d'une question sociale vive, les récits des médias et plus généralement de la société dans laquelle les élèves évoluent. La gestion de cette pluralité des discours fournis devient alors complexe pour les élèves qui ne font, bien souvent, que les juxtaposer les uns aux autres, sans les interpréter ou les mettre en relation. Ils procèdent ainsi à une hiérarchisation des informations qu'ils extraient des documents. Pour cette raison, les films ont bien souvent été utilisés en substitution d'autres documents, afin de ne pas créer une pluralité de discours dans lesquels les élèves se perdraient et ne retireraient pas les bonnes

---

<sup>10</sup> ROSENSTONE Robert A., « Like writing history with lighting history », Vingtième siècle, n° 46, avril – juin, 1995, pp. 162 – 175.

<sup>11</sup> *Ibid.*

informations, les bonnes connaissances. Cette hiérarchisation est particulièrement bien présentée dans l'étude d'Andrew Butler (2009). Effectivement, les résultats de ses recherches montrent que, lorsque les informations récoltées dans le film sont compatibles avec les informations récupérées dans le texte, les restitutions de ces informations par les élèves sont supérieures à 50% par rapport à la lecture du texte seul. À l'inverse, si les informations collectées dans le film n'étaient pas compatibles avec les informations contenues dans le texte, les élèves ont majoritairement restitué les informations incorrectes issues du film. Ainsi, alors que les historiens professionnels ont pendant longtemps placé le document écrit comme seule source digne d'intérêt, les élèves, eux, semblent percevoir le film comme retraçant les vérités historiques. Il s'agit d'un des écueils de l'utilisation du film en classe : les élèves ont tendance à assimiler « l'histoire comme passé à l'historiographie comme récit »<sup>12</sup>, selon l'explication de Sylvain Doussot (2015). Le film n'est plus, chez les élèves, une reconstitution plus ou moins fidèle de l'histoire mais bien une restitution du passé. L'aspect critique du film, comme il convient de le faire avec tout document, est évincé. En ce sens, le couplage scolaire du film et de son interprétation (quelle qu'elle soit) ne fait pas partie des évidences chez tous les élèves. Il appartient dès lors à l'enseignant d'accompagner l'utilisation et l'exploitation du film en classe d'un travail de mise en perspective qui replace le film dans son contexte de production, en tant qu'œuvre artistique. Ce travail de mise en perspective contribue à l'éducation du regard et du sens critique régulièrement travaillés en histoire.

Mais, plus encore que cette critique historique propre à tous les documents, celle de la conceptualisation peut représenter un véritable obstacle à l'apprentissage des élèves. Effectivement, outre la pluralité des discours et des procédés utilisés pour raconter l'histoire, l'utilisation et l'évocation de concepts, dont les définitions et significations ne sont pas forcément acquises des élèves, peuvent verrouiller tout apprentissage et toute sensibilisation aux enjeux de ces apprentissages. Ces concepts, selon Nicole Lautier (1994), ne sont pour la plupart pas proprement historiques. Ils sont généralement empruntés à d'autres sciences ou le plus souvent au sens commun. Ce dernier fait explique la familiarité avec laquelle toute personne peut approcher la connaissance historique en installant toutefois, les risques de l'anachronisme. Effectivement, les élèves ont tendance, comme l'a montré Didier Cariou (2004), à généraliser et s'approprier le concept historique par l'indexation de ce dernier à des situations concrètes, selon un modèle de généralisation par l'individualisation. En d'autres termes, les élèves rapprochent le fait historique à connaître d'un élément de leur pensée sociale, construite à partir de connaissances d'un sens commun socialement établi et partagé résultant de l'intériorisation d'expériences, de pratiques. Ils doivent alors, par la suite, réussir à mettre à distance, par le biais d'opérations d'historisation (critique des sources, contrôle du raisonnement analogique, périodisation), ce raisonnement naturel afin qu'il devienne raisonnement scientifique. Pour comprendre un concept, les élèves essaient ainsi, d'abord, de lui donner un sens concret. Néanmoins, pour des adolescents en pleine formation, ce sens commun n'est pas forcément acquis. Surtout, le concept historique, par sa définition et sa nature même, ne caractérise pas une généralité universelle et invariante, contrairement aux concepts des sciences de la nature hypothético-déductives qui expliquent le monde par des lois générales.

---

<sup>12</sup> DOUSSOT Sylvain, « Film de fiction en classe d'histoire et inégalité des compétences d'interprétation », Revue de recherches en éducation, n. 55, 2015, p.165 – 177.

Pour reprendre les mots de Jean-Claude Passeron (2002)<sup>13</sup>, le concept historique est « une description résumée, une énumération de traits communs à diverses situations historiques ». Dans le cadre de cette recherche, le concept « d’esclavage » - que les élèves de 4<sup>ème</sup> ont déjà eu l’occasion d’aborder en étudiant les esclaves de la période antique – est à contextualiser par rapport aux traites négrières et à l’économie de plantation. Dès lors, si les élèves ne dépassent pas la pensée sociale en mettant en pratique la pensée historique, le concept peut devenir un verrou, empêchant toute assimilation de connaissances. Le principe et la signification de ce concept n’étant pas appropriés par l’élève, toutes les informations et efforts de mémorisation ne trouvent pas de signification dans l’apprentissage. Cependant, une fois que le concept est acquis, l’élève, comme l’explique Nicole Lautier (1994), se retrouve prêt à accueillir toute information. Le cinéma et le film faisant ainsi régulièrement appel à de nombreux concepts, il est indispensable que les élèves les aient préalablement évoqués et acquis afin que l’explication du film en classe soit optimale.

Ainsi, l’étude d’un extrait de film pour l’enseignement de l’histoire relève, comme tout autre document, d’une analyse historique. Il est important de replacer la production dans son contexte de création, tout en en tirant les informations demandées. Néanmoins, le film n’étant pas un document pédagogique « classique », les élèves le situent bien souvent dans la sphère extra-scolaire, et la charge émotive qu’il peut représenter jointe à cette force de l’image, il est important d’avoir à l’esprit ces particularismes du travail à partir d’images filmées.

### **E) Enseigner l’esclavage : quels enjeux de cette histoire scolaire ?**

Comme mentionné en introduction de ce travail, les recherches menées tout au long de ce master se focalisent sur l’enseignement des faits historiques à travers le cinéma. Si la première année a été une période de découverte des différents dispositifs et enjeux permettant d’appréhender et d’enseigner en classe l’histoire, cette première approche n’avait pas ciblé un enseignement précis. Les recherches ont été menées de manière large avec l’objectif de chercher à savoir si le cinéma pouvait être un levier d’apprentissage. Une redéfinition, ou plutôt une précision, du sujet a été effectuée pour cette deuxième année : le travail se focalise désormais sur les enjeux d’un enseignement en particulier qu’est celui de l’esclavage, des traites et de leurs abolitions dans le secondaire. Il est alors important, pour bien cerner les enjeux de cet enseignement, de rappeler brièvement l’évolution de cette question au cœur de l’histoire scolaire mais aussi de la société – les deux étant intimement corrélées.

L’enseignement de l’esclavage, des traites et de leurs abolitions fait partie des questions socialement et politiquement vives<sup>14</sup>. Pour de nombreux citoyens français, cette question ouverte se révèle actuelle et sensible quand pour d’autres elle est passée sous silence, occultée, comme refoulée. Néanmoins, depuis une vingtaine d’année, l’histoire et la mémoire de

---

<sup>13</sup> PASSERON Jean-Claude, « Logique formelle, schématique et rhétorique », In : de FROMEL Michel, PASSERON Jean-Claude (dir.), *L’argumentation. Preuve et persuasion*, Paris, Éditions de l’EHESS, p. 149 – 182.

<sup>14</sup> LEGARDEZ Alain, SIMONNEAUX Laurence, *L’école à l’épreuve de l’actualité. Enseigner les questions vives*, ESF éditeur, Issy les Moulineaux, 2006.

l'esclavage, des traites et de leurs abolitions ont obtenu une place croissante dans l'espace public. L'enseignement de ce fait historique en France, pays ayant largement contribué à l'essor des traites négrières à travers l'exploitation d'esclaves africains, s'avère d'autant plus un sujet actuel que la question du racisme émerge de manière toujours plus prégnante au sein de la société. Le 30 janvier 2023, le ministre de l'Éducation nationale, Pap Ndiaye, publié sur twitter : « Nous organiserons des journées de formation pour tous les enseignants et personnels des établissements scolaires sur les enjeux de racisme, d'antisémitisme, d'antitsiganisme et de discriminations ». Les liens entre l'enseignement de l'esclavage et ses enjeux au sein de la société apparaissent dès lors profondément imbriqués, se corrélant dans une lutte contre les discriminations qui prend place au sein de l'environnement scolaire. Ces enjeux trouvent d'autant plus leur place dans les enseignements qu'ils s'inscrivent pleinement au cœur du domaine 3 du *Socle commun de connaissances, de compétences et de culture* (2015)<sup>15</sup> : « la formation de la personne et du citoyen ; transmettre les valeurs fondamentales et les principes inscrits dans la Constitution ». Effectivement, l'histoire scolaire, cible d'une demande sociale forte, est largement perçue comme censée produire de la citoyenneté, de l'identité collective et de la démocratie. L'enseignement de l'histoire de l'esclavage contribue alors, de multiples manières, à aborder les thèmes de l'altérité, de la tolérance, du respect de l'individu, de la liberté, des discriminations ou encore des droits de l'Homme.

Outre le fait de montrer les divers enjeux sociétaux que regroupe l'enseignement de l'esclavage, le tweet du ministre de l'Éducation nationale rappelle les liens étroits qui existent entre l'institution républicaine et les politiques éducatives : l'enseignement de l'esclavage relève effectivement de l'une d'entre-elles entamée dès les années 2000, à l'occasion de la refonte successive des différents programmes du secondaire. Se lit à travers cette demande institutionnelle la volonté de l'État de répondre à des enjeux sociétaux et à une demande sociale, non pas à un renouvellement historiographique. Cette prise en considération de l'enseignement de l'esclavage correspond ainsi à des prises d'engagements politiques. Le plus significatif a été pris en 2001 : il s'agit de la loi dite « Taubira »<sup>16</sup>.

Votée le 10 mai 2001, la loi Taubira, rapportée à l'Assemblée nationale par la députée Christiane Taubira, a inscrit les traites négrières transatlantiques et l'esclavage qui en résulta au rang des crimes contre l'humanité commis par la France : « La République française reconnaît que la traite négrière transatlantique ainsi que la traite dans l'océan Indien d'une part, et l'esclavage d'autre part, perpétrés à partir du XV<sup>ème</sup> siècle, aux Amériques et aux Caraïbes, dans l'océan Indien et en Europe contre les populations africaines, amérindiennes, malgaches et indiennes constituent un crime contre l'humanité » (article 1 de la loi Taubira, 2001). Cette loi, point d'orgue d'un processus de reconnaissance de l'esclavage entamée depuis les années 1990 par les sociétés d'outre-mer, s'inscrit dans une perspective de « droit à la mémoire » des victimes de ce fait historique. Effectivement, l'esclavage et les traites n'ont pas cherché, contrairement aux divers génocides, l'extermination d'un peuple ou d'une catégorie de la population. L'esclavage servait à faire vivre des modèles économiques de travail forcé. Dès

---

<sup>15</sup> Décret n°2015-372 du 31 mars 2015.

<sup>16</sup> Loi n° 2001-434 du 21 mai 2001 tendant à la reconnaissance de la traite et de l'esclavage en tant que crime contre l'humanité.

lors, si ce furent 20 millions de personnes qui ont été réduites en esclavage, ces-dernières eurent des descendants qui demandèrent la réhabilitation de la mémoire de leurs ancêtres.

En France, la question de la transmission de l'histoire de l'esclavage a effectivement longtemps été occultée, réapparaissant avec les débats sur la France postcoloniale. Même au sein des salles de classe, il a fallu attendre la refonte des programmes du secondaire en 2008 pour voir l'enseignement de l'esclavage prendre une place conséquente dans les manuels scolaires alors que la loi Taubira exprimait cette volonté de faire inscrire la thématique dans les programmes d'histoire scolaire et de recherches universitaires : « Les programmes scolaires et les programmes de recherche en histoire et en sciences humaines accorderont à la traite négrière et à l'esclavage la place conséquente qu'ils méritent. La coopération qui permettra de mettre en articulation les archives écrites disponibles en Europe avec les sources orales et les connaissances archéologiques accumulées en Afrique, dans les Amériques, aux Caraïbes et dans tous les autres territoires ayant connu l'esclavage sera encouragée et favorisée » (article 2 de la loi Taubira, 2001). Effectivement, la question de la place de l'enseignement de l'esclavage dans les programmes scolaires a suscité quelques débats dont l'un, par sa nature même, témoigne de la difficulté qu'a pu avoir la France à reconnaître son passé colonial. En 2005, une loi présentée devant l'Assemblée nationale indiquait que « les programmes scolaires reconnaissent en particulier le rôle positif de la présence française outre-mer, notamment en Afrique du Nord, et accordent à l'histoire et aux sacrifices des combattants de l'armée française issus de ces territoires la place éminente à laquelle ils ont droit »<sup>17</sup>. Cet article 4 de la loi du 23 février 2005 provoqua de nombreuses réactions de la part des historiens qui voyaient dans cet article l'imposition de devoir prendre en compte « le caractère positif » de la présence française dans les territoires administrés par la France pendant la période coloniale, pouvant traduire une certaine tentative de réhabilitation du colonialisme par le pouvoir. Finalement, cet article fut abrogé. Les nombreux questionnements qu'engendra ainsi l'insertion de l'enseignement de l'esclavage au cœur de l'histoire scolaire apparaissent comme le symbole du tâtonnement dont ont fait preuve les rédacteurs des programmes afin de répondre à l'injonction de la loi de mettre en place des dispositifs didactiques permettant cet enseignement. Surtout, ce dernier devait disposer d'un but éducatif, que le nouveau concept juridique de crime contre l'humanité et son imprescriptibilité lui offrait, mais aussi des matériaux adéquats venus des recherches des historiens afin de pouvoir transposer didactiquement ces savoirs. Or, ces travaux d'historiens professionnels n'ont été que très peu engagés dans le champ universitaire français. Lors d'un colloque de 2005, Pap Ndiaye affirmait que « l'histoire de l'esclavage est un champ actif de la recherche universitaire dans de nombreux pays, mais en France, elle demeure à l'écart des grands cursus universitaires, et même, très largement, des manuels scolaires. [...] La « France pour tous » passe aussi par des travaux d'histoire et de sciences sociales qui portent sur les Noirs de France, et par l'insertion de ces travaux dans les programmes scolaires, et, plus largement, dans la mémoire collective ». Cette association de l'enseignement de l'esclavage à la question de la condition des Noirs en France fut réalisée la même année avec la création du CRAN (Conseil Représentatif des Associations Noires) par Patrick Lozès et des chercheurs tel que Pap Ndiaye mentionné ci-dessus. L'objectif de cette nouvelle association était de soulever ce qu'elle

---

<sup>17</sup> Loi n° 2005-158 du 23 février 2005 portant reconnaissance de la Nation et contribution nationale en faveur des Français rapatriés.

nomme la « question noire » dans la société française en luttant contre les discriminations raciales et pour la reconnaissance de la mémoire de l’esclavage. S’articulent alors les questions de la reconnaissance, de la mémoire et de l’enseignement de l’esclavage, des traites négrières et de leurs abolitions aussi bien au cœur de la société que dans les champs disciplinaires et scolaires.

Outre les enjeux civiques de l’enseignement de cette question, les enjeux scolaires et d’apprentissage que permet l’étude en classe de l’esclavage doivent également être mentionnés. Ils s’inscrivent dans ce que présentent Charles Heimberg et Valérie Opériol<sup>18</sup> comme une grammaire de l’histoire scolaire construite sur six principes organisateurs de la pensée historienne qui se recoupent, interagissent et se complètent. Tout d’abord, l’enseignement de l’esclavage, des traites et de leurs abolitions, parce qu’il est intimement corrélé à une demande sociale, est un sujet privilégié pour amener les élèves à distinguer l’histoire de son usage public. En effet, cette histoire mobilise et concerne la problématique des mémoires, largement reprise dans la sphère publique, dans les médias et par les associations dédiées au maintien du souvenir. Mais cette histoire-mémoire s’inscrit aussi dans une construction identitaire du fait des revendications mémorielles issues de certains groupes qui se considèrent comme les descendants et les héritiers des victimes de l’esclavage. Un autre aspect de cette grammaire de l’histoire qu’invoque l’enseignement de ce fait historique concerne les questions qui doivent être posées en amont de toute narration historique, telles que Reinhart Koselleck<sup>19</sup> les a mises en évidence. En lien avec le sujet, il s’agit ici des problématiques relatives à la vie et à la mort – qui se révèlent fondamentales pour comprendre la déshumanisation dans une logique de mise en esclavage – mais aussi les notions d’inclusion et d’exclusion qui se retrouvent à la base de toute forme de discrimination, ainsi que les logiques de domination et de subalternité. Ces questionnements permettent d’examiner les possibilités d’action, ou d’inaction, des victimes pour comprendre ce qu’elles ont vécu et comment elles ont survécu. Surtout, cette approche permet de croiser les points de vue en interrogeant les motifs, les mobiles et les logiques d’action des esclavagistes. Enfin, cette histoire scolaire de l’esclavage, des traites et de leurs abolitions est encore enrichie par la prise en considération des trois configurations historiographique qu’Antoine Prost et Jay Winter<sup>20</sup> ont relevé à partir d’une étude de l’évolution de l’histoire de la Grande Guerre, transposable à d’autres faits historiques. Ils expliquent ainsi que cette évolution de l’histoire a débuté avec une approche diplomatique, politique et militaire, suivie par une approche économique et sociale et enfin une approche culturelle. En ce qui concerne l’histoire de l’esclavage, ces trois approches se retrouvent, avec toutefois une mise en avant de l’histoire économique et sociale qui se traduit par la manière dont l’enseignement de l’esclavage est aujourd’hui appréhendé au sein de l’histoire scolaire : l’esclavage est étudié à travers l’enrichissement de la façade atlantique de l’Europe grâce au développement de

---

<sup>18</sup> HEIMBERG Charles, OPERIOL Valérie, « La didactique de l’histoire. Actions scolaires et apprentissages entre l’intelligibilité du passé et la problématique du monde et de son devenir », In : *Les didactiques en questions. État des lieux et perspectives pour la recherche et la formation*, Colloque de l’Université de Cergy-Pontoise, 7 – 8 octobre 2010, Cergy-Pontoise : Université de Cergy-Pontoise, 2010.

<sup>19</sup> KOSELLECK Reinhart, *Le futur passé. Contribution à la sémantique des temps historiques*, Paris, Éditions de l’EHESS, 1990, 334p.

<sup>20</sup> PROST Antoine, WINTER Jay, *Penser la Grande Guerre. Un essai d’historiographie*, Paris, Le Seuil, 2004, 340p.

l'économie de plantation. La dimension sociale est quant à elle quelque peu délaissée au sein des programmes d'histoire mais peut totalement s'inscrire au cœur des thèmes d'éducation morale et civique ou bien de géographie en se basant sur une étude des conséquences sociales de cet esclavage qui se traduisent dans l'espace (exemple : les ségrégations spatiales aux États-Unis d'Amérique avec des quartiers dits « noirs »). Enfin, l'approche culturelle, elle, prend de plus en plus d'ampleur à travers les représentations, les aspects symboliques de la perception de ce passé et de sa mémoire. De ce point de vue, une approche interdisciplinaire avec les professeurs de lettres, d'éducation musicale et d'arts plastiques pourrait s'avérer particulièrement pertinente afin d'en apprécier tous les enjeux. L'enseignement de l'esclavage, des traites et de leurs abolitions offre ainsi de nombreuses possibilités d'apprentissage et s'inscrit pleinement dans une grammaire de l'histoire scolaire<sup>21</sup>.

### Six éléments d'une grammaire de l'histoire scolaire

<p><b>Les modes de pensée de l'histoire</b></p> <p>Un noyau dur: comparaison (du passé au présent ; étrangeté du passé et de l'autre) et périodisation (temps et durées)</p> <p>La distinction de l'histoire et de son usage public (histoire-mémoire, histoire dans les œuvres et les médias)</p>	<p><b>Les rapports au temps</b></p> <p>Reconstruire les présents du passé :</p> <p>Pour chaque acteur de l'histoire entre <i>champ d'expérience</i> [Koselleck] et <i>horizon d'attente</i>, il y a un <i>espace d'initiative</i> [Ricœur]</p> <p>Vers une conscience historique</p>
<p><b>Les questionnements de l'histoire en amont de toute narration</b> [Koselleck]</p> <p>Entre la vie et la mort Entre l'amitié et l'inimitié Entre l'inclusion et l'exclusion Entre homme et femme (genre, générations) Entre domination et subalternité</p>	<p><b>La pluralité des échelles de l'histoire</b></p> <p>Échelles temporelles : trois durées [Braudel]</p> <p>Échelles spatiales : relier le local, au national et au mondial</p> <p>Échelles de sociétés : d'en haut et d'en bas</p>
<p><b>Les configurations historiographiques</b></p> <p>Approche politique et diplomatique</p> <p>Approche économique et sociale</p> <p>Approche culturelle, en fonction des représentations [Prost &amp; Winter]</p>	<p><b>Trois questions fondamentales</b></p> <p>Quels liens de l'histoire scolaire avec quelle construction identitaire ?</p> <p>Quelle problématisation de l'histoire scolaire ?</p> <p>Quels liens de l'histoire scolaires avec les questions vives et sensibles ?</p>

Figure 3. Une grammaire du questionnement de l'histoire scolaire, Heimberg Charles et Opérial Valérie (2010).

Les enjeux d'un tel enseignement se révèlent ainsi multiples. Né de nombreuses demandes et revendications portées par la société, il regroupe d'importants aspects liés à la formation du citoyen – rôle que se donne l'institution scolaire. Effectivement, si l'École est le lieu de transmission et d'élaboration de savoirs, elle vise d'abord à inculquer les valeurs de la République afin de « faire du vif argent de l'enfance une rationalité adulte »<sup>22</sup> (Jean Hébrard), de faire de ces enfants présents les acteurs et penseurs de l'avenir.

<sup>21</sup> HEIMBERG Charles, « Les traites et les esclavages au cœur de la grammaire du questionnement de l'histoire scolaire », Marie-Albane de Suremain éd., *Enseigner les traites, les esclavages, les abolitions et leurs héritages*, Karthala, 2021, pp. 229 – 240.

<sup>22</sup> HÉBRARD Jean, « Préface. Du commerce triangulaire au crime contre l'humanité : l'enseignement du fait esclavagiste en France », Marie-Albane de Suremain éd., *Enseigner les traites, les esclavages, les abolitions et leurs héritages*, Karthala, 2021, pp. 5 – 14.

## **F) Enseigner l'esclavage : quelle place dans les programmes scolaires ?**

Les programmes scolaires, particulièrement en histoire, témoignent de ce que la nation estime primordiale à la construction d'un socle de savoirs communs, choisis en fonction d'une demande sociale. L'enseignement de l'esclavage est alors largement issu de l'émergence de la question dans l'espace public en 1998, à l'occasion du cent-cinquantième de l'abolition de l'esclavage en France. Avant cette date, les programmes scolaires ne mentionnaient que très rarement, voire pas du tout, cet épisode de l'histoire de France. Une distinction était cependant faite entre les académies métropolitaines et celles des départements d'outre-mer où des adaptations des enseignements étaient données. Les instructions mettaient en avant une histoire locale des traites et des plantations étudiée dans ces académies héritières d'un passé colonial.

En 2001, la loi Taubira engendra une certaine réflexion sociale et institutionnelle quant à l'enseignement de l'esclavage et ses enjeux. Toutefois, comme mentionné ci-dessus, il a fallu attendre 2008 avant que cette réflexion ne soit concrétisée par l'intégration dans les nouveaux programmes scolaires de la question de l'histoire de l'esclavage mais aussi des traites orientales et africaines, conjointement aux traites transatlantiques, que ne prenait pas en compte la loi Taubira. Ainsi, les rédacteurs de ces nouveaux programmes ont remis au centre de la réflexion le « devoir d'histoire » face au « devoir de mémoire » mis en place par le politique et figurant régulièrement dans les circulaires de l'Éducation nationale. Entre ces deux moments, deux textes institutionnels furent publiés afin de guider les professeurs quant aux modalités de cet enseignement qui n'apparaissaient pas explicitement dans les programmes. À la suite de la loi du 23 février 2005, la circulaire « Devoir de mémoire. Mémoire de la traite négrière, de l'esclavage et de leurs abolitions », parue dans le Bulletin officiel n°41 du 10 novembre 2005 précisait : « De l'école primaire jusqu'au lycée, les programmes d'enseignement se prêtent à une présentation diversifiée de ce sujet. Ceux d'histoire-géographie, principalement en classe de 4<sup>ème</sup> et de première, offrent aux professeurs la possibilité de donner aux élèves de solides connaissances sur la traite négrière, l'esclavage et les révoltes qui ont précédé son abolition définitive. Par ailleurs, les enseignements d'éducation civique, de lettres, de philosophie, de langues étrangères ou encore d'éducation musicale et d'arts plastiques permettent des éclairages nombreux et variés. Les approches transversales, au croisement des dimensions historiques, linguistiques, littéraires et artistiques, sont par ailleurs les bienvenues. Le thème de l'esclavage pourra ainsi être abordé, par exemple, dans le cadre d'une réflexion pluridisciplinaire sur les droits de l'homme ; ou encore celui de l'apport créatif des cultures métisses par le biais d'un projet d'éducation artistique et culturelle ». Surtout, le texte de la Direction de l'Enseignement scolaire, *L'esclavage dans les programmes scolaires*, du 5 mai 2006 précisait à quel moment et comment aborder cette question au fil des programmes : « en classe de 5<sup>ème</sup>, lors de l'étude de la géographie de l'Afrique, dans le programme « le poids de l'histoire ancienne et récente » est mis en évidence. C'est une occasion pour mentionner les réalités anciennes de l'esclavage dans l'histoire de l'Afrique. En histoire, le recours à l'esclavage peut être associé à la destruction des civilisations amérindiennes dans le chapitre « L'Europe à la découverte du monde ». En classe de 4<sup>ème</sup>, l'étude de la Monarchie absolue, le développement du premier empire colonial français,

une référence au Code noir de 1685, le commerce triangulaire peuvent être mentionnés explicitement dans le programme. Dans la période révolutionnaire (1789-1815), l'abolition de 1794, le rétablissement de l'esclavage en 1802 et la révolte de Saint-Domingue sont à mentionner. Un dossier peut être consacré enfin à l'abolition de l'esclavage en 1848. Au collège également, l'éducation civique, particulièrement en classe de quatrième, avec l'examen de la question des Libertés et des droits, l'étude de la Déclaration des Droits de l'homme et du citoyen peut offrir – en liaison avec le programme d'histoire – l'occasion d'une réflexion sur le problème de l'esclavage ».

Avec les nouveaux programmes de 2008, l'enseignement de l'esclavage entre pleinement dans les instructions officielles. Cette thématique n'est ainsi plus uniquement réservée au DOM dans le cadre d'une adaptation des programmes mais bien inscrite dans une histoire nationale qui se transmet en métropole. Une place conséquente est ainsi faite en classe de 4<sup>ème</sup>, année où les élèves pouvaient étudier un chapitre entièrement consacré aux traites négrières et à l'esclavage au cours du thème portant sur « L'Europe et le monde au XVIII<sup>ème</sup> siècle ». Ce programme incitait à sortir d'une histoire des chiffres pour se focaliser sur une histoire plus incarnée grâce aux récits de « la capture, [du] trajet et [du] travail forcé d'un groupe d'esclaves »<sup>23</sup>. Concernant les programmes qui prévalaient au lycée avant 2019, ces derniers comportaient quelques références mentionnées en classe de seconde générale, technologique et professionnelle.

Enfin, les programmes de 2008 furent remaniés en 2016 pour le cycle 4 et en 2019 pour le lycée. L'enseignement de l'esclavage conserva sa place en cœur de l'année de 4<sup>ème</sup> mais désormais ce phénomène est étudié dans une visée plus économique que sociale : « l'étude des échanges liés au développement de l'économie de plantation dans les colonies amène à interroger les origines des rivalités entre puissances européennes, l'enrichissement de la façade atlantique, le développement de la traite atlantique en lien avec les traites négrières en Afrique et l'essor de l'esclavage dans les colonies »<sup>24</sup>. Les élèves de 4<sup>ème</sup> peuvent également retrouver cette question dans le thème 2 consacré à « L'Europe et le monde au XIX<sup>ème</sup> siècle » puisque ce dernier invite à analyser les « conquêtes et sociétés coloniales » permettant aux élèves de « découvrir le fonctionnement d'une société coloniale (...) [et] l'aboutissement du long processus d'abolition de l'esclavage ». Des adaptations sont toujours proposées pour les territoires ultramarins qui introduisent des angles d'approches spécifiques de ces questions relatives à l'esclavage, aux traites et à leurs abolitions. Ainsi, en classe de 4<sup>ème</sup>, les élèves des DOM pourront étudier cette thématique à partir « d'exemples locaux s'appuyant sur les documents d'archives et les témoignages historiques disponibles »<sup>25</sup>. Les programmes de géographie de 4<sup>ème</sup> peuvent également être des moments lors desquels l'esclavage peut être abordé, particulièrement à travers la notion de migration. L'enseignement moral et civique est un autre moment important de la scolarité des élèves de 4<sup>ème</sup> dans lequel l'esclavage peut constituer une entrée thématique intéressante pour transmettre les valeurs de la République à travers l'étude des libertés fondamentales et des droits de la personne. En de nombreux points, l'année de 4<sup>ème</sup> apparaît centrale dans l'enseignement de l'esclavage. Au lycée, les élèves pourront retravailler

---

<sup>23</sup> Programmes arrêtés le 9 juillet 2008 – BOEN spécial n°6 du 28 août 2008.

<sup>24</sup> BOEN spécial n°11 du 26 novembre 2015.

<sup>25</sup> BO n°11 du 16 mars 2017.

cette thématique au cours de l'année de seconde avec un chapitre consacré à l'ouverture atlantique grâce à une analyse de l'esclavage avant et après la conquête des Amériques mais aussi dans un chapitre intitulé « tensions, mutations et crispations de la société d'ordre » pour lequel l'un des points de passage et d'ouverture est consacré aux « ports français et [au] développement de l'économie de plantation et de la traite »<sup>26</sup>. Quant aux programmes de première et de terminale, l'esclavage sera abordé à travers son abolition en 1848. De la même manière que pour le collège, les académies des DOM pourront illustrer ces thématiques par des approches locales et régionales. Un thème d'HGGSP (histoire-géographie, géopolitique et sciences politiques) intitulé « histoire et mémoires » pourra également donner au professeur l'occasion d'aborder avec les élèves de terminale les conflictualités de ces mémoires de l'esclavage, le concept juridique de crime contre l'humanité inscrivant cette question au cœur de l'axe 2 basé sur le lien entre l'histoire, la mémoire et la justice. Pour l'enseignement moral et civique, la classe de seconde répondra et approfondira le programme de 4<sup>ème</sup> puisque la liberté est de nouveau travaillée. Ce thème sera alors l'occasion d'aborder l'esclavage vis-à-vis des effets qu'il peut avoir encore aujourd'hui sur le développement du racisme.

Mais l'enseignement de l'esclavage ne se cantonne pas à l'histoire, à la géographie et à l'enseignement moral et civique : une approche pluridisciplinaire mentionnée ci-dessus peut également constituer un travail intéressant pour les élèves comme pour leurs professeurs. Ce dernier pourra alors mobiliser les enseignants de langues vivantes, de lettres, d'arts plastiques, d'éducation musicale, de philosophie. Effectivement, un croisement entre ces enseignements est souvent plébiscité dans les instructions institutionnelles. Surtout, cette thématique peut s'inscrire au cœur du parcours citoyen, comme du parcours d'éducation artistique et culturelle. De plus, des actions éducatives ont été mises en place par le Ministère de l'Éducation nationale, de la Jeunesse et des Sports ainsi que ses partenaires : le 10 mai a été proclamé journée nationale des mémoires de la traite, de l'esclavage et de leurs abolitions et le concours national « la flamme de l'égalité » a été instauré – qui a fait l'objet d'une présentation lors du séminaire organisé dans le cadre du Plan National de Formation les 28 et 29 mai 2019 sur « la lutte contre le racisme et l'antisémitisme : un enjeu pédagogique et de pilotage au quotidien ». Ainsi, ce dernier point amène à préciser que des dispositifs de formation continue à destination des enseignants sont régulièrement proposés et des ressources mises à disposition.

L'enseignement de l'esclavage, des traites et de leurs abolitions a pris une place grandissante depuis la loi Taubira de 2001 et la publication des nouveaux programmes scolaires de 2008. Cette emphase mise sur cette thématique peut ainsi témoigner de l'intime corrélation qui noue cette question socialement vive et les enjeux républicains de l'École.

### **G) Cinéma et esclavage : un tabou français ?**

Afin de bien saisir les enjeux qui encadrent les relations entre le cinéma et l'enseignement de l'esclavage, il convient de mentionner les liens que ce cinéma a pu entretenir avec l'histoire du fait esclavagiste.

---

<sup>26</sup> BOEN n°1 du 22 janvier 2019.

Dès sa création, le cinéma s'est emparé du sujet qu'est l'esclavage avec des évolutions quant à ses représentations dépendants, bien souvent, du contexte dans lequel la production cinématographique a été produite. Cependant, ces dernières sont restées minoritaires alors que cet art populaire par excellence se présentait comme le vecteur idéal pour contribuer à la constitution d'une mémoire collective. Surtout, ces productions filmiques furent essentiellement réalisées par la société hollywoodienne, témoignant par là-même du tabou que peut représenter le passé esclavagiste d'un pays comme la France qui fut, avec le Royaume-Uni et le Portugal, l'une des principales puissances européennes à avoir contribué à ce crime contre l'humanité. Ainsi, les images transmises par le cinéma de l'esclavage français sont américaines et véhiculent, de fait, des représentations de ce que fut l'esclavage américain, en de nombreux points différentes des représentations de ce que fut l'esclavage français.

Antoine Guégan, attaché temporaire d'enseignement et de recherche (ATER) à l'Université de Toulouse et ayant effectué une thèse sur la représentation de l'esclavage dans le cinéma américain – premier travail d'ampleur sur ce sujet – esquisse dans le documentaire *L'esclavage au cinéma, la fin d'un tabou ?*<sup>27</sup>, l'histoire de la cinématographisation du fait esclavagiste. Il présente ainsi que pour la première fois, l'esclavage apparaît au cinéma en 1903 avec une adaptation du roman de Harriet Beecher Stowe, *La Case de l'oncle Tom* (1852), mise en scène par Edwin S. Porter. Cette adaptation, si elle montre la violence des esclavagistes, présente la figure de l'esclave fidèle, dévoué à son maître qui est largement reprise dans l'imaginaire des films produits entre les années 1930 et 1960 dominés par le succès d'*Autant on emporte le vent* réalisé en 1939 par Victor Fleming. Ce dernier met en scène une vision idéalisée des plantations, effaçant la violence et le travail servile au profit du luxe de la vie d'époque dans les colonies. Parallèlement, si ce film voit la nomination aux Oscars de la première femme noire, il a également contribué à la normalisation de la soumission de la personne noire. Déjà à l'époque, des voix s'élevaient pour critiquer l'aspect caricatural conféré aux personnes de couleurs qui ne remettent pas en cause l'autorité des maîtres et leur restent fidèles même après la guerre de Sécession, ainsi que la non-critique de l'esclavage dans le film. Néanmoins, ces voix ne furent que très peu entendues. Cette représentation change à partir des années 1960 avec des réalisations qui, elles, donnent une vision beaucoup plus critique de fait esclavagiste, parallèlement à la montée des mouvements contestataires Black Power. Les films des années 1960 s'opposent ainsi à l'idéologie de la « cause perdue », c'est-à-dire l'inaction des esclaves présentée dans les productions audio-visuelles pour être remplacée par une forme de contestation et de résistance à la soumission. Ce fut le cas du film réalisé par Herbert J. Biberman, *Slaves*, en 1969. Les années 1970 poursuivent cette évolution avec la création d'une dizaine de films qui retravaillent l'image de l'esclavage : le bon maître n'existe plus, le personnage blanc positif n'existe plus. À cet égard, la série américaine *Roots* sortie en 1977 a connu un succès extraordinaire grâce notamment à son protagoniste, Kunta Kinte, qui refuse d'adopter son nom américain, Toby. Ce dernier devient le symbole de la culture noire-américaine qui s'oppose au personnage de Tom, l'esclave noir passif du roman *La case de l'oncle Tom*. Effectivement, dans de nombreuses représentations, les esclaves sont montrés passifs, allongés dans les cales des navires négriers. Or, les personnes victimes de l'esclavage ne se sont pas soumises de bon gré. Elles ont pu manifester de multiples formes de

---

<sup>27</sup> Documentaire proposé par France télévision, le 24 mai 2022, produit par Régis Dubois.

contestations, de résistances à travers le maintien de leur langue, de leurs croyances ou bien en tentant de s'enfuir. Il reste aujourd'hui de cette résistance une importante culture afro-américaine aux États-Unis d'Amérique. Dans les années 1990, une autre figure apparaît, celle du sauveur blanc qui remplace le bon maître. Cette figure s'impose par la suite dans le cinéma hollywoodien. Elle occupe une place dominante dans le film de Steven Spielberg, *Amistad* (1997), film dont un extrait fut présenté en classe, à travers les avocats qui défendent l'abolition. Cette représentation est développée dans les années 2010 afin de répondre au besoin de mettre en place et d'affirmer le sauveur blanc aux États-Unis, alors que ce peuple blanc se perçoit condamné à devenir une minorité dans une vingtaine d'années. D'autres films marquent les années 2010 tel que *Django Unchained* (2012) de Quentin Tarantino ou encore *Twelve years a Slave* (2013) de Steve McQueen. Cette recrudescence de productions pourrait sembler corrélée à l'ère Obama mais elle se poursuit sous la présidence de Donald Trump avec des films plaçant au centre les figures noires.

Comme mentionné ci-dessus, la production cinématographique présentée est hollywoodienne : la France n'a produit que très peu de films ayant pour sujet l'esclavage. Il faut attendre 1996 et *Les Caprices d'un fleuve* de Bernard Giraudeau pour qu'un réalisateur s'empare de la thématique. L'historien Frédéric Régent, spécialiste de l'histoire de l'esclavage, explique ce décalage entre les productions hollywoodiennes et françaises par la présence de la population afro-américaine sur le sol étasunien, contrairement à la France dont les esclaves étaient déportés vers les colonies antillaises, la Réunion ou encore l'Île Maurice. L'histoire de l'esclavage apparaît ainsi pour la France comme une histoire de l'extérieur. Surtout, cette présence d'une population noire fut réactualisée par les lois ségrégationnistes alors que la France base ses valeurs sur l'égalité théorique : ce système d'égalité met ainsi sous silence l'expérience de l'esclavage. Certaines productions peuvent néanmoins être mentionnées mais n'étant pas totalement reliées à une histoire et création françaises. Ce fut le cas du film *Tamango* co-réalisé avec l'Italie en 1958 et ayant un casting largement international ou encore une adaptation produite par l'ORTF en 1963 de *La Case de l'oncle Tom* dont l'action ne se situe pas dans les anciennes colonies françaises mais sur le sol étasunien. En 1998, le film *Victor Schoelcher, l'abolition* de Paul Vecchiali aborde directement l'histoire de l'esclavage français mais les rôles principaux sont tous confiés à des acteurs blancs. Une autre production également sortie en 1998 est passée inaperçue : *Sucre amer* de Christian Lara qui reprend le combat de Joseph Ignace face au rétablissement de l'esclavage par Napoléon Bonaparte. Ainsi, les quelques productions françaises relatant l'histoire de l'esclavage ne semblent pas connues du grand public. Cette invisibilité questionne, d'autant que le film qui a eu le plus de visibilité est la comédie *Case Départ* (2011) de Lionel Steketeé, Fabrice Éboué et Thomas Ngijol – film qui devait initialement être exploité en classe pour cette recherche. La France semble rencontrer des difficultés à regarder son passé esclavagiste à l'inverse des États-Unis d'Amérique qui ont réalisé un vrai travail d'introspection. Il apparaît alors qu'il existe un réel déficit en France de la construction de l'imaginaire collectif autour de l'esclavage français, qui dépend alors des représentations hollywoodiennes. Or, la narration de ce pan de l'histoire de France grâce à la fiction représente une manière d'éduquer la population vis-à-vis de son passé, de l'amener à accepter que cette histoire à exister. La réalisatrice Elisabeth Arnac exprimait d'ailleurs à ce propos : « Je ne savais rien. On a mis un couvercle là-dessus. On a construit notre économie, on a construit un système capitalisme, une opulence de la société française sur ça. Et on s'est

bien gardé de s'en rappeler ». Pourtant, le film semble apparaitre comme un vecteur de la connaissance de ce phénomène grâce au pouvoir salutaire de la fiction, un moyen de faire prendre conscience à la population de ce que fut l'esclavage dans toute sa complexité.

L'étude d'extraits du film *Amistad* s'inscrit dans cette perspective d'utilisation de la mise en images et en récit d'une réalité souvent abstraite voire inconnue pour des élèves de collège afin de leur transmettre les contenus d'enseignement de ce fait historique mais aussi de les amener à réfléchir sur les enjeux d'un tel enseignement.

## II. Le contexte de captation

---

### A) Un établissement métropolitain rural

Réaliser un travail de recherche, qu'il s'agisse de recherche historique ou bien de recherche en didactique, requière des sources à partir desquelles travailler. Dans le cadre de ce mémoire, ces données ont été collectées auprès d'une classe de 4<sup>ème</sup> dans un établissement scolaire du second degré caractérisé de « rural » du Limousin. Cette précision semble se révéler pertinente au regard des profils d'élèves enregistrés et à partir desquels les hypothèses présentées précédemment vont être considérées.

Comme l'indique le site du Ministère de l'Éducation, de la Jeunesse et du Sport, l'école rurale « se caractérise par une bonne performance scolaire des élèves, au moins jusqu'à la fin du collège ». Cette déclaration se vérifie alors avec l'établissement au sein duquel la captation des données a été effectuée. Le collège Jean Monnet, situé à Bénévent-l'Abbaye dans la Creuse (23) accueillait pour l'année 2022 – 2023, 175 élèves dont 55 en classe de 6<sup>ème</sup>, 39 en classe de 5<sup>ème</sup>, 46 en classe de 4<sup>ème</sup> et 35 en classe de 3<sup>ème</sup>. En fin du cycle 4, selon les résultats obtenus au Diplôme National du Brevet (DNB) pour la session 2020, 83,30% des candidats (48 inscrits) ont acquis le niveau de compétences et de connaissances requis dont 72% un niveau supérieur à la moyenne exigée<sup>28</sup> : 12 élèves avec une mention assez bien, 5 avec une mention bien et 12 avec une mention très bien.

Néanmoins, il est important de préciser que l'école rurale se caractérise également par une ambition scolaire et d'orientation plus faible qu'en milieu urbain ou périurbain. Toujours selon le ministère de l'Éducation, ces écarts s'expliquent notamment « par l'éloignement de l'offre de formation et des opportunités de poursuite d'études ou d'emplois qui rendent plus difficiles l'accès à l'information sur l'orientation ».

Le profil des élèves en établissement rural semble ainsi être celui d'élèves ayant des bonnes capacités d'apprentissage mais n'ayant pas ou moins que dans les établissements urbains et périurbains, faute de moyens et d'opportunité dus à l'éloignement des établissements scolaires et universitaires, des parcours d'orientation vers des voies générales, se restreignant aux offres de formations proposées proches de chez eux. Beaucoup d'entre eux choisissent ainsi des voies professionnelles. Pour l'année scolaire 2016 – 2017, sur les 41 candidats au DNB issus du collège Jean Monnet, 31,58% des élèves de 3<sup>ème</sup> se sont par la suite dirigés vers une seconde générale et technologique contre 28,95% vers une voie professionnelle. Dans sa globalité, le collège Jean Monnet est ainsi un établissement scolaire affichant régulièrement des taux de réussite au DNB avoisinant les 90%, dont près de 65% des candidats admis avec mention, témoin de la réussite des élèves. Néanmoins, une grande part d'entre eux s'oriente vers des filières professionnelles.

Il est également possible de préciser que le collège se trouve éloigné géographiquement d'une grande partie de l'offre culturelle qui pourrait ouvrir des horizons aux élèves et

---

<sup>28</sup> Chiffres provenant de l'annuaire de l'éducation, s'appuyant sur les données ouvertes officielles publiées par le ministère de l'Éducation Nationale, de la Jeunesse et des Sports, par l'ONISEP et par l'INSEE.

développer leur culture générale – particulièrement, dans le cadre de cette recherche, leur culture filmique. Ce dernier point peut représenter un facteur explicatif quant aux choix des élèves de ne pas se tourner vers une seconde générale et technologique mais aussi quant aux représentations et modes de penser qu'ils peuvent avoir. Bien souvent, les élèves s'inscrivent dans une lignée familiale et reproduisent les schèmes de penser de leurs parents.

Enfin, la mention a été faite en intitulé de cette partie qu'il s'agissait d'un collègue « métropolitain ». Effectivement, il a été vu ci-dessus que pour les académies des départements d'outre-mer, des adaptations des enseignements scolaires étaient proposées. C'est le cas pour le sujet que représente l'esclavage dans ces territoires héritiers de la traite. L'établissement dans lequel l'expérimentation a eu lieu est lui métropolitain : il ne dispose pas de ces adaptations. Surtout, c'est un établissement rural de l'ancienne région Limousin qui semble n'avoir, que par de très faibles aspects, un lien avec le commerce triangulaire, l'esclavage ou les traites, contrairement à des villes portuaires telles que Bordeaux ou Nantes. L'impact de cette situation géographique sera alors posé en analyse.

## **B) Une classe de 4<sup>ème</sup>**

L'expérimentation et la captation ont été réalisées auprès d'une des deux classes de 4<sup>ème</sup> du collège Jean Monnet de manière, comme expliqué en introduction de ce travail, spontanée. Pour effectuer une brève présentation, il s'agit d'une classe de niveau 4<sup>ème</sup> comprenant 23 élèves au début de l'année ; un élève est arrivé en cours du deuxième trimestre. Parmi eux, 6 disposent de dispositifs d'accompagnement : 2 ont un PAP (plan d'accompagnement personnalisé) pour cause de dyslexie et dyspraxie, 3 autres ont un PPS (projet personnalisé de scolarisation) pour cause de TDA/H et TSA et 1 a un PPRE (programme personnalisé de réussite éducative).

Contrairement à l'année précédente, cette classe observée ne présente pas de difficulté d'apprentissage – seul l'élève disposant d'un PPRE rencontre quelques problèmes de compréhension liés à une déscolarisation. Il ne s'agissait donc pas, dans cette classe, de chercher à savoir si le film pouvait être un levier d'apprentissage mais comment il pouvait enseigner un fait historique et ses enjeux. En l'occurrence, le programme de 4<sup>ème</sup> offre une thématique idéale : l'esclavage, classé au rang des questions socialement vives. Avant de poursuivre la présentation de cette classe, il semble également important de mentionner dès à présent que cette classe est racialement<sup>29</sup> homogène : elle ne comprend pas d'élève noir ou issu de l'immigration. Cette précision semble pertinente au regard des enjeux de cette question puisqu'elle écarte les identifications identitaires ou raciales de l'analyse – cette hypothèse sera nuancée par la suite. En quelques chiffres, grâce aux bulletins du premier semestre, il est possible de constater que 18 élèves ont acquis un niveau de maîtrise satisfaisante voire une très bonne maîtrise des compétences attendues en histoire-géographie et éducation morale et civique. Seul 1 élève est en maîtrise insuffisante. Si l'étude des résultats se focalise sur la compétence « extraire des informations pour répondre à une question portant sur un ou plusieurs

---

<sup>29</sup> À préciser que l'utilisation de concept de « race » n'est en rien discriminant. Il est ici utilisé afin de se référer et de répondre aux enjeux de sensibilisation au racisme que l'enseignement de l'esclavage suppose.

documents, les classer, les hiérarchiser », en lien avec des problèmes de littérature scolaire, il est possible de constater que 19 élèves ont un niveau de maîtrise satisfaisante voire une très bonne maîtrise, soit une acquisition de cette compétence pour la classe s'élevant à 68% (7 en TBM, 12 en MS, 2 en MF, 2 en MI). Il en va de même pour les compétences qui peuvent s'inscrire dans le sujet de recherche que sont « trouver, sélectionner et exploiter des informations » relevant d'un niveau de maîtrise pour la classe à 68% (6 en TBM, 11 en MS, 4 en MF, 2 en MI) et « discuter, expliquer, confronter ses représentations, argumenter pour défendre ses choix » ayant un niveau de maîtrise pour la classe à 68% (5 en TBM, 13 en MS, 3 en MF, 2 en MI).

<i>Maitrise des compétences</i>	Maitrise insuffisante (MI)	Maitrise fragile (MF)	Maitrise satisfaisante (MS)	Très bonne maitrise (TBM)
Classe de 4 <sup>ème</sup>	1	4	14	4

*Tableau 1: maitrise des compétences de la classe de 4<sup>ème</sup> observée pour le 1<sup>er</sup> trimestre de l'année scolaire 2022 - 2023*

Il est également possible de mentionner, au vu de la forme qu'a pris l'enregistrement, que l'ambiance de classe est agréable, les échanges se font dans le respect et l'écoute de l'autre. Cette explication justifie la volonté de laisser s'exprimer librement les élèves pendant quelques minutes puisque la professeure savait que des débordements n'étaient pas à craindre.

Pour résumer, il s'agit donc d'une classe ne rencontrant pas de difficultés scolaires particulières comme en témoignent les résultats, aussi bien de la classe que ceux individuels. Après plusieurs mois d'enseignement, il est possible d'affirmer qu'il s'agit d'une classe agréable avec qui travailler. Tous les élèves s'impliquent dans le cours, à leur manière mais toujours de façon pertinente. Cette classe sait se montrer active et réactive, que ce soit pour les sujets abordés en cours comme sur des faits d'actualité – une qualité recherchée en histoire-géographie.

### **C) Une séance à partir d'extraits d'un film**

L'expérimentation envisagée pour ce sujet de recherche s'inscrit dans le chapitre 1 du thème 1 d'histoire consacré à « la bourgeoisie marchande, aux négoce internationaux et aux traites négrières au XVIII<sup>ème</sup> siècle ». Il est question, dans ce chapitre, de lier l'essor économique de la façade atlantique de l'Europe au développement du commerce avec les colonies, et de rapporter ce développement de l'économie de plantation aux traites atlantiques. Afin de préparer au mieux cette expérimentation, le choix a été fait de débiter le programme avec les deux premiers chapitres de géographie, laissant alors le temps à la professeure

d'approfondir son sujet de recherche, aux élèves de reprendre un rythme de travail scolaire et aux deux parties de se connaître. L'enregistrement fut alors effectué avant les vacances de la Toussaint, lorsque les élèves ont débuté l'étude des traites négrières et de l'esclavage.

Comme mentionnée en introduction, l'expérimentation enregistrée ne fut pas l'expérimentation initialement prévue. Effectivement, un travail à partir du film *Case Départ* réalisé par Lionel Stekete, Fabrice Éboué et Thomas Ngijol en 2011, mettant en scène le travail de mémoire, devait être proposé aux élèves avec, en appui, l'extrait du film *Amistad*. Une comparaison entre les deux films pouvait être développée. Ce travail devait permettre aux élèves de saisir les enjeux de travail de mémoire dans notre société en le mettant en lien avec la question du racisme. Les extraits de film choisis étaient basés sur des scènes mettant en exergue les préjugés souvent exprimés envers les personnes noires, d'origine africaine (même si ce terme est particulièrement large et vague), montrant le quotidien des esclaves dans une plantation de canne à sucre et surtout l'importance de ce souvenir de ce qu'a pu être l'esclavage.

Toutefois, lors du visionnage et du travail sur le film *Amistad*, les élèves d'une classe ayant eu des réflexions intéressantes se rapportant au sujet du mémoire de recherche, il a été choisi, spontanément, d'enregistrer la seconde classe. Cette volonté de travailler avec les élèves à partir du film *Amistad*, bien que la vraisemblance entre les choix du réalisateur et l'histoire puisse être remise en question, s'explique par une volonté de marquer sensiblement les esprits des élèves avec un film émotionnellement fort. Effectivement, la charge émotionnelle des images (Evelyne Héry-Vielpeau, 2012) est là un atout pour la professeure qui peut faire ressentir aux élèves l'horreur qu'a pu être l'esclavage – le choix est ici effectué de ne pas garder une neutralité professionnelle, l'esclavage ayant été classé au rang des crimes contre l'humanité en 2001 pour la France. De plus, les incohérences cinématographiques peuvent représenter un point de discussions à développer avec les élèves : pourquoi le réalisateur décide-t-il de donner autant de force à son film ? Le réalisateur veut-il faire passer un message ? Y-a-t-il des enjeux cachés derrière la réalisation de ce film ?

L'enregistrement se rapporte alors au travail proposé à partir du film de Steven Spielberg. Après avoir noté le nouveau titre de la partie du chapitre étudiée (Les traites négrières et l'esclavage) et la fiche de questions (en annexe) distribuée et lue avec les élèves, l'extrait du film fut projeté. Un avertissement fut bien évidemment émis afin que les élèves puissent se préparer aux scènes de violences, ceux ne souhaitant pas regarder la vidéo ont pu quitter la salle. Pendant le visionnage, des annonces ont également été effectuées lorsque des moments de violence allaient être vus. Les élèves ont ainsi regardé l'extrait du film une fois en devant répondre aux questions posées, questions dont ils pouvaient noter la réponse une fois la vidéo terminée, en se souvenant de ce qu'ils venaient de regarder. Les extraits choisis devaient ainsi amener les élèves à comprendre le parcours d'un esclave, de sa capture en Afrique jusqu'à sa vente dans les colonies. *In fine*, des hypothèses sur les raisons de la mise en place de ces pratiques devaient être demandées aux élèves, ce qui aurait conduit à parler de la problématique du racisme. Toutefois, le choix fut fait de laisser les élèves exprimer leurs remarques. Effectivement, une fois la vidéo terminée, ils n'ont pas attendu l'annonce de la reprise du cours mais ont directement enchaîné sur une discussion au sein de la classe. Ainsi, pendant les 20 premiers tours de parole, la professeure n'a eu pour rôle que de distribuer la parole à un élève puis à un autre, répondant à d'éventuelles questions. Cette discussion s'est poursuivie pendant

une vingtaine de minutes, toujours à partir des réflexions des élèves, la professeure orientant parfois cette réflexion vers le sujet qu'ils avaient à traiter. Ce choix de laisser les élèves parler plus librement, sans toutefois toujours lever la main émane d'une volonté de les laisser exprimer leurs pensées afin que ces dernières ne soient pas biaisées ou orientées par les questions posées par la professeure.

### III. Analyse de la transcription

---

#### A) Le support filmique, l'intérêt d'un document initialement non-pédagogique ?

##### 1. L'exploitation d'un document non-scolaire

Avant de débiter l'analyse de la transcription en elle-même, il semble être pertinent de mentionner, puisque nourrissant la réflexion, qu'à l'annonce d'un travail à partir d'extraits de film, les élèves se sont montrés particulièrement intéressés. Cette première précision, en guise de préambule, vient alors affirmer les travaux d'Andrew Butler (2009) sur le plus grand intérêt des élèves porté à un travail à partir d'un film mais aussi la justification apportée par les enseignants quant aux raisons de l'utilisation du film en cours d'histoire, justification rapportée par Anne Vézier (2015). Néanmoins, il convient de nuancer ce propos dès à présent. Effectivement, les recherches précédentes ont permis de montrer que cette plus grande motivation vis-à-vis de la mise au travail dépendait largement du profil des élèves eux-mêmes. Dans la précédente transcription, certains d'entre eux avaient manifesté leur désintérêt pour le travail proposé à partir d'un film, qui n'a pas servi chez eux de levier d'apprentissage. Ce constat amène alors à questionner, puisque la classe observée cette nouvelle année possède un bon niveau de connaissances et de compétences, le rôle des difficultés scolaires dans la motivation dont peuvent faire preuve les élèves face au travail à partir d'un film. En d'autres termes, le film peut-il permettre les enseignements seulement avec des élèves ayant un bon niveau scolaire, source de leur motivation ? Cette question restera en suspens pour cette année, les recherches menées ne pouvant clairement y répondre.

Passée cette première précision, l'analyse peut alors débiter avec cet extrait de transcription qui arrive aux tours de paroles 109 – 110. Comme il a été précisé ci-dessus, le film, qu'il soit de fiction ou documentaire, n'a pas pour vocation initiale d'être visionné en classe et d'être un outil, un document pédagogique visant les apprentissages. Ainsi, Léna s'interroge sur une scène qu'elle voit à la toute fin de l'extrait visionné qui montre un homme brandissant un couteau. Si cette simple question montre que les élèves ont été attentifs à ce qu'ils viennent de visionner et sont entrés dans une logique de réflexion, ce tour de parole témoigne également des difficultés de n'utiliser que des extraits de film qui ne sont, dans la majorité des cas, pas replacés dans le contexte du film dans son intégralité. La professeure doit alors le préciser (tour de parole 110).

109	Léna	J'ai une question : à la fin, on a vu une scène où on voit une sorte de couteau.
-----	------	--

110	Professeure	C'est parce que le film raconte l'histoire d'une révolte sur le bateau qui s'appelle <i>La Amistad</i> . C'est pour ça qu'à la fin de l'extrait vous avez cette scène avec le couteau, pour bien nous faire comprendre que la révolte commence. Le film dure 2h, mais je ne vous en ai montré que 10 minutes.
-----	-------------	---

Cette non-vocation du film à être utilisé comme document pédagogique est développée par Sylvain Doussot (2015) à partir d'une simple question : le film, puisqu'étant film, est-il plus simple à comprendre et à étudier ? Dans ce contexte, le problème ne se pose pas encore des difficultés de compréhension que peuvent avoir les élèves, simplement des questionnements annexes au visionnage du film qui peuvent être perçus comme des interrogations parasites qui entraveraient la bonne analyse de l'extrait, qui décentreraient la réflexion de son objectif initial.

Toutefois, les problèmes de compréhension entre ce que voient les élèves et ce qu'ils peuvent savoir de l'histoire de l'esclavage ne tardent pas à apparaître. L'échange aux tours de parole 187 à 190 le montre. Dans cet extrait, Roxane demande à la professeure : comment, si les esclaves sont dans des petites cages, en référence à l'agencement de l'entrepont des navires dans lequel ils étaient confinés, ils ont pu se passer un bébé de main en main comme le film le montre. Ici, la place du choix du réalisateur n'est pas pensée, la professeure doit alors l'explicitier. Néanmoins, une fois cette explication faite, une autre élève ne tarde pas à comparer deux scènes de films, montrant par cette intervention de comparaison qu'elle comprend l'enjeu du choix du cinéaste. Ainsi, de même que les élèves, pour manipuler le temps passé et en dégager des informations historiques, doivent effectuer des comparaisons (Dominique Briand, 2010), Charline a effectué ces comparaisons afin de manipuler et de saisir les enjeux de cette scène.

187	Roxane	Mais madame, dans l'extrait on a vu qu'ils se passaient le bébé. Comment ils ont fait s'ils étaient dans des petites cages ?
188	Professeure	C'est un film. C'est à dire que le réalisateur a pris certaines libertés. Notamment le moment où le bébé est passé, c'est un signe du réalisateur pour peut-être nous dire que la vie peut triompher sur la mort, et sur l'horreur qu'a été l'esclavage.
189	Charline	Mais madame, ils ont pu le prendre comme si c'était un signe, comme dans <i>Le Roi Lion</i> , quand il lève Simba.
190	Professeure	C'est un peu la même idée.

Néanmoins, un dernier point peut être mentionné ici : si les élèves n'ont pas été directement en capacité de discerner l'enjeu caché derrière cette scène, peut-être est-ce dû à l'absence de moyens d'analyse de la production filmique que plébiscite Dominique Briand (2010). Effectivement, à aucun moment dans la transcription la professeure ne communique des informations quant au contexte de réalisation du film dont elle vient de présenter un extrait. Cependant, il semble pertinent de rappeler que *Amistad* fait partie de cette nouvelle génération cinématographique sur l'esclavage qui présente la figure du sauveur blanc défendant l'abolition. De ce point de vue, l'information aurait potentiellement pu aider les élèves à comprendre la scène.

Ainsi, les nombreuses justifications de l'utilisation de film en classe, qui s'inscrivent largement dans l'imaginaire collectif, à savoir que les élèves seraient plus intéressés et motivés s'ils travaillaient à partir d'une production filmique, doivent être nuancées. Effectivement, le film peut représenter un outil pédagogique motivant. Toutefois, cette motivation semble être largement dépendante des profils des élèves. Surtout, le travail à partir du film engendre des questionnements face à ce que voient les élèves qu'ils ne comprennent pas forcément. Les destinataires de cette production ne sont effectivement pas des adolescents de 12 ou 13 ans mais un large public adulte. À cet égard, des précisions et une contextualisation semblent nécessaires pour que les élèves puissent saisir tous les enjeux du travail à partir du film, d'autant plus lorsqu'il s'agit du sujet d'enseignement qu'est l'esclavage.

## **2. Faire « vivre le passé » : entre recomposition et restitution**

Le choix de faire travailler les élèves à partir du film *Amistad* n'est pas anodin. Il relève d'une volonté de marquer les esprits des élèves à travers la charge émotionnelle des images – charge émotionnelle qui fut expérimentée en tant qu'élève par la professeure comme mentionnée en introduction. Dans ce cas particulier, d'un enseignement de l'esclavage, il apparaît effectivement que ce pouvoir du film représente un atout pour l'enseignant. Comme s'interroge Robert Rosenstone : « notre compréhension du passé s'enrichit - elle [vraiment] lorsque nous partageons si intensément et si intimement l'expérience des personnages »<sup>30</sup>. C'est alors cette entrée par le vécu que suppose ce travail à partir du cinéma. Il cherche une prise de conscience de l'histoire qui, par l'empathie provoquée par les acteurs, facilite ensuite la compréhension et l'assimilation des éléments d'information documentaire. Ce rôle des images est ainsi clairement mentionné et questionné des tours de parole 49 à 58.

49	Kira	Mais là, au départ, on n'a pas les images, c'est grâce à des textes qu'on a sus. Alors qu'on a eu bien pire avec la
----	------	---

<sup>30</sup> ROSENSTONE Robert A., « Like writing history with lighting history », *Vingtième siècle*, n° 46, avril – juin, 1995, pp. 162 – 175.

		Seconde Guerre mondiale, on a les images de ce qui a été fait, sur les camps de concentration.
50	Professeure	Donc pour toi ce serait « moins pire » si je reprends ton expression quand on nous relate l’histoire par des textes ...
51	Lilian	Que quand on voit les images.
52	Professeure	... que lorsqu’on voit les images ?
53	Kira	Oui parce que quand on lit un texte, on n’a pas les images.
54	Lilian	Oui mais tu les imagines dans ta tête.
55	Mélina	Et de toute façon ça s’est quand même passé.
56	Professeure	C’est ça Mélina, dans tous les cas ça s’est quand même passé. Mais ce que tu nous dis est extrêmement intéressant Kira puisque, du coup, si tu ne vois pas les images, tu trouves l’épisode moins choquant ?
57	Kira	Non !
58	Lilian	Non, y’en a qui s’imaginent des choses macabres.

Outre de montrer que Kira distingue clairement les sources du travail de recomposition que représente le film et donc, semble percevoir la distinction entre restitution et recomposition, cet extrait met au centre de la réflexion l’image comme vecteur d’apprentissage historique et plus encore, comme légitimité de la cruauté d’un évènement. Dans ce cas, ce que Évelyne Héry-Vielpeau (2012) qualifie de « répartition des rôles » (la place du professeur par rapport au film, la charge émotionnelle des images, le pouvoir de suggestion du film) semble primordial. D’ailleurs, la question est posée : « ce serait « moins pire » si je reprends ton expression quand on nous relate l’histoire par des textes que quand on voit les images ? » (tours de parole 50 et 52). Le changement de réponse entre les tours de parole 53 et 57 est en ce sens intéressant puisqu’il semble montrer que Kira remet en question ce qu’il a dit sur la légitimité de l’atrocité d’un évènement historique grâce aux sources iconographiques. Si, puisque s’agissant d’un élève avec un TSA, il n’est pas possible d’affirmer qu’il n’est pas changé de position à cause des réponses de ses camarades – Kira étant particulièrement attentif à ce que le groupe pense –, ce tour de parole guide toutefois la réflexion vers le rôle des images comme vecteurs du passé, vecteurs de connaissance. Anne Vézier (2007) explique que les images filmées font entrer en classe « les mondes absents et disparus », agissant comme une machine à remonter dans le temps. Le cinéma et le film permettent alors de préciser des lieux, des modes de vie, de les rendre concrets aux yeux des élèves, lorsque la reconstitution historique est vraisemblable. Les recherches menées en ce sens l’année précédente l’ont confirmé. À ce titre, le film semble ne

pas mieux expliquer l'histoire mais permettre de mieux la comprendre. Le meilleur maître en histoire, comme l'explique Évelyne Héry-Vielpeau (2012), est celui qui « fait vivre » le passé.

Ainsi, concernant un enseignement aussi sensible qu'est celui de l'esclavage, l'image filmée se présente comme un atout que peut utiliser le professeur afin de faire comprendre aux élèves les enjeux que cet enseignement suppose. Par ces images qu'ils voient, les élèves peuvent assimiler de manière concrète ce fait historique à sa classification comme crime contre l'humanité. Néanmoins, il faut toutefois éviter de tomber dans l'écueil de penser le film comme restitution du passé. Le rôle de professeur intervient ici. Il faut arriver à faire comprendre aux élèves que le film est une reconstitution de faits historiques, avec une certaine prise de libertés, et que tout ce qu'ils voient doit être questionné : pourquoi ce choix de thème, pourquoi cette scène, pourquoi cet acteur, ce mouvement, ce plan...

L'utilisation du film en classe d'histoire doit relever de nombreux défis que le professeur ne rencontrerait peut-être pas avec un document textuel aménagé pour l'enseignement. L'étude à partir d'un film qui n'est pas initialement pédagogique suppose un travail de préparation en amont par le professeur mais aussi un important travail de réflexion de la part des élèves. Cette étude doit alors s'inscrire dans ce que Évelyne Héry-Vielpeau (2012) qualifie de rentabilité pédagogique : le rapport entre l'apport du document filmique par rapport au temps (investi pour la préparation de la séance mais aussi le temps pris en classe). Concernant l'enseignement de l'esclavage, cette rentabilité se situe à la frontière entre émotion et réflexion. Le film, parce qu'il véhicule des émotions, sert à l'enseignement de l'esclavage mais ces émotions ne doivent toutefois pas annihiler toute réflexion. De plus, mais ce travail ne fut malheureusement pas entrepris, une étude du contexte de production jointe à une analyse cinématographique auraient permis de mieux cerner les enjeux que regroupe ce film en particulier, et de quelle manière contribue-t-il à enseigner l'esclavage, à sensibiliser les élèves sur ce que fut l'esclavage et ce qu'il en reste aujourd'hui dans notre société. Si une remédiation peut être mentionnée, elle prendrait alors la forme d'un travail interdisciplinaire.

## **B) Utiliser le film comme document de travail**

### **1. Extraire des informations de la production filmique**

Comme tout document de travail, le film, qu'il soit de fiction ou bien plus réaliste, peut fournir des informations qui peuvent être travaillées et exploitées en classe. Néanmoins, si le postulat de départ était que le film, puisque document connu des élèves et pratiqué hors classe, devait permettre de dépasser des problèmes de littératie scolaire (Elisabeth Bautier, 2015) et surtout que, donnant à voir l'histoire (Dominique Briand, 2010), il pouvait aider les élèves dans la compréhension de cette dernière, il s'avère que ce ne fut pas toujours le cas. Effectivement, il a pu être compliqué pour les élèves d'extraire des informations historiques du film.

1	Lou	Pourquoi ils se débarrassent des corps ? Parce qu'ils en ont bien besoin ?
---	-----	--

81	Ophélie	J'ai juste une petite question par rapport à ce qu'on a vu : pourquoi ils ont capturé des esclaves si c'est pour les jeter à l'eau... comme des petits poissons ?
----	---------	---

Ces deux tours de parole, qui arrivent à deux moments dans la transcription, reprennent la même interrogation : pourquoi jeter à l'eau des esclaves alors que le but est de les vendre en Amérique ? Émanant de 2 élèves différentes, cette interrogation témoigne alors qu'elles ne sont pas parvenues à dépasser ce que Didier Cariou (2019) appelle une lecture littérale, c'est-à-dire la simple recherche dans le document proposé d'informations qui donneraient à voir le passé. Elles n'arrivent pas à se saisir d'une lecture indicielle, appréciant le film comme fournisseur d'indices à interpréter afin de proposer une explication historique. Le fait de se débarrasser d'esclaves dans l'océan se révèle à leurs yeux totalement incohérent avec ce qu'elles peuvent comprendre de l'esclavage. L'aide de la professeure se révèle donc indispensable afin qu'elles puissent surmonter l'obstacle de compréhension que représente pour elles cette incohérence. Elle guide alors le regard vers un autre angle de la scène où un esclave menace d'un couteau un homme d'équipage blanc. Les liens entre la menace que représente cette homme noir et l'action de jeter par-dessus bord d'autres esclaves peuvent alors être perçus par les élèves : parce qu'il y a une menace, des hommes et femmes noirs sont jetés à l'eau. L'utilisation du cinéma dans l'enseignement, qu'il s'agisse de l'esclavage ou de tout autre fait historique, suppose ainsi la même analyse documentaire et peut produire chez les élèves les mêmes difficultés de compréhension que des documents textuels pédagogiques.

Il en va de même pour l'extrait suivant, avec la différence toutefois que les liens ne sont pas à faire entre différents éléments de l'extrait mais entre certains aspects cinématographiques et le sens commun (Nicole Lautier, 1994).

71	Léna	Tout à l'heure, il y avait une dame avec un bébé qui s'est jetée à l'eau. C'était pour rejoindre la dame qui était morte ?
72	Professeure	Alors on va commencer à parler un peu plus du film. En effet, vous avez vu dans le film une femme qui avait un bébé dans les bras et qui s'est jetée à l'eau. Pourquoi, à votre avis, a-t-elle pu faire ça ?
73	Charles	Parce qu'elle en a marre.

74	Lou	Parce qu'elle sait nager ? Je ne sais pas je demande.
75	Professeure	Alors quand tu es en plein milieu de l'Atlantique, même si tu sais nager, je ne pense pas que tu puisses faire grand-chose, surtout avec un bébé dans les bras.
76	Kira	Elle voulait se suicider.
77	Lou	Elle fait la planche.
78	Professeure	Non, ça ne marchera pas Lou.
79	Julien	Elle ne voulait pas que son bébé subisse tout ça.
80	Professeure	Très bien Julien ! En effet, cette femme, voyant le sort qui était réservé aux esclaves, donc son sort, s'est dit qu'elle ne voulait pas que cela lui arrive et que cela arrive à l'enfant. Donc elle a préféré se tuer plutôt que d'être réduite en esclavage. Ophélie ?

Dans ces tours de paroles, la scène durant laquelle une femme se laisse volontairement tomber du navire n'est pas comprise par les élèves, qui émettent alors des hypothèses. Plusieurs sont alors énoncées pour en arriver à la conclusion que cette femme ne voulait pas que son bébé grandisse esclave. Dans l'extrait, aucun élément ne peut guider la réflexion vers cette réponse : les élèves doivent la déduire avec ce qu'ils ont comme représentations sociales. Ce qu'il est intéressant de noter et qui pourrait être développé dans une autre étude est que la personne qui fait l'hypothèse finale est un élève en grandes difficultés scolaires qui ne se montre pas très attentif en cours. Pour revenir sur les résultats de la recherche précédente, il semblerait que le film lui ait permis de dépasser les problèmes que lui pose la littérature scolaire (il rencontre de nombreuses difficultés face à la lecture et l'écriture) et d'engager une démarche d'analyse documentaire, au cœur d'une lecture indiciariaire qui plus est. Dans ce cas-là, le film fut bien un levier d'apprentissage. De plus, cet extrait permet de sensibiliser les élèves à la question de l'esclavage. Effectivement, en cherchant une explication à la scène qu'ils viennent de voir, les élèves font de multiples réponses qui témoignent bien qu'ils ont conscience des conditions dans lesquelles les personnes noires sont traitées. Les réponses montent progressivement en gradation : « elle en a marre » (tour de parole 73), « elle voulait se suicider » (tour de parole 76), « elle ne voulait pas que son bébé subisse ça » (tour de parole 79). L'utilisation du film et la liberté cinématographique qu'a pris le réalisateur permettent alors d'enseigner ce que fut l'esclavage mais également de sensibiliser les élèves à cette question. Par la violence des scènes, les élèves saisissent les enjeux civiques que suppose ce fait historique, classé au rang des crimes contre l'humanité.

Le film sert ainsi de document de travail au sein duquel les élèves parviennent à extraire des informations, qu'il s'agisse d'une lecture informative ou bien d'une lecture indiciariaire

(Didier Cariou, 2019). De ce point de vue, le document filmique se rapproche du document initialement pédagogique. Plus encore, il a permis à un élève de s'engager dans une démarche de réflexion outrepassant ses difficultés face à une littérature scolaire (Elisabeth Bautier, 2015). La question peut alors être posée de savoir si, alors que l'élève refuse souvent le travail, ce fut l'utilisation du film ou bien le sujet proposé qui le motiva.

## **2. La complexité de gestion de plusieurs discours**

Outre cette question d'une lecture informative ou indiciariaire, la gestion d'une pluralité des discours se retrouve également posée dans cette recherche. Effectivement, l'étude du film suppose une juxtaposition de discours qu'il convient de mettre en relation afin d'en saisir tous les enjeux : le discours filmique, le discours du professeur (le savoir scientifique) et le sens commun (les représentations sociales). Ainsi, Sylvain Doussot (2015) l'explique : « Faire d'un film de fiction historique le support central d'une séquence d'histoire introduit dans la classe un type de récit spécifique, à même de faire émerger des éléments de compréhension des difficultés différenciées des élèves. Parmi ces difficultés, la gestion de la pluralité des discours »<sup>31</sup>. Trois moments illustrent ainsi ces problèmes de gestion de la pluralité de discours que peuvent rencontrer certains élèves.

72	Professeure	Alors on va commencer à parler un peu plus du film. En effet, vous avez vu dans le film une femme qui avait un bébé dans les bras et qui s'est jetée à l'eau. Pourquoi, à votre avis, a-t-elle pu faire ça ?
73	Charles	Parce qu'elle en a marre.
74	Lou	Parce qu'elle sait nager ? Je ne sais pas je demande.
75	Professeure	Alors quand tu es en plein milieu de l'Atlantique, même si tu sais nager, je ne pense pas que tu puisses faire grand-chose, surtout avec un bébé dans les bras.

Dans ce premier extrait, il est possible de constater que, comme il a déjà été analysé, les élèves font des hypothèses quant à une scène du film. Ainsi, Lou propose que la femme se soit jetée à l'eau parce qu'elle sait nager, à comprendre que Lou suppose que cette femme puisse rejoindre la côte à la nage. Émergent alors plusieurs discours que Lou ne parvient pas articuler : celui du film, qui lui fait émettre cette hypothèse, celui de la professeure, en l'occurrence le

<sup>31</sup> DOUSSOT Sylvain, « Film de fiction en classe d'histoire et inégalité des compétences d'interprétation », *Revue de recherches en éducation*, n. 55, 2015, p.165 – 177.

savoir géographique qui lui aurait fait déduire la distance à laquelle se trouve la côte africaine, et le sens commun développé dont l'analyse fut développée ci-dessus.

Il en va de même pour ces deux extraits qui eux, font jouer les discours filmique et scientifique.

167	Eliau	On avait des réponses dans la leçon.
-----	-------	--------------------------------------

174	Professeure	Alors la 3, « décrivez les conditions de la traversée ». Lou ?
175	Lou	Ils sont mis en cage avec des chaînes, fouettés et on jette des corps vivant à l'eau.
176	Professeure	En effet, donc ces conditions, si on les résume, elles sont comment Méline ?
177	Méline	Très mauvaises.
178	Charles	Affreuses.
179	Eliau	Horribles.
180	Professeure	Très mauvaises oui. Et si on va plus loin, on pourrait même utiliser un autre terme. Est-ce qu'ils sont traités comme des humains ?
181	Charles	Non, comme des animaux.
182	Professeure	Roxane ?
183	Roxane	Comme des objets.
184	Professeure	Comme des objets. Charline ?
185	Charline	Atroces.

Pour répondre aux questions, les élèves ont pu se servir de ce qu'ils avaient vu. Toutefois, comme le signale Eliau au tour de parole 167, ils avaient déjà des réponses dans la leçon qui venait d'être faite. Bien que cette remarque arrive de manière tardive, elle peut permettre de constater qu'Eliau est parvenu à comprendre l'articulation qui unit cette pluralité de discours. Un autre moment montre également la gestion de la pluralité des discours : le tour 183 avec la mention de Roxane que les esclaves sont considérés comme des objets. Il se trouve qu'avant de visionner l'extrait de film, les élèves ont noté dans le cahier la définition de

l'esclavage donnée par la professeure (esclavage : personne non libre, appartenant à un maître et considérée comme un objet). Encore une fois, l'élève est parvenu à articuler plusieurs discours afin de les réinvestir au mieux.

Ainsi cette capacité à réactualiser des connaissances et repères historiques et géographiques, ainsi que la possibilité de raisonner de manière historienne semblent grandement impacter la compréhension et l'exploitation de film comme document pédagogique. Certains élèves parviennent à dépasser le simple discours filmique pour l'exploiter. Ils en tirent alors des informations qu'ils mettent en relation les unes aux autres, mettant en rapport les discours multiples dont parle Sylvain Doussot (2015). Cependant, d'autres élèves, eux, n'arrivent pas à articuler ces discours, cherchant toutefois à émettre de nombreuses hypothèses afin de comprendre ce qu'ils voient.

Le film sert alors de document de travail à partir duquel les élèves peuvent chercher des informations, informatives ou indiciaires, et émettre des hypothèses d'interprétation. La gestion des discours multiples (Sylvain Doussot, 2015) représente l'un des enjeux de l'enseignement de l'esclavage à travers le cinéma puisqu'amenant les élèves à interroger le sens commun, leurs représentations sociales tout en articulant leurs savoirs scientifiques.

### **C) Comprendre les enjeux de l'enseignement de l'esclavage à travers l'analyse d'un film**

#### **1. La maîtrise des concepts, obstacle à la sensibilisation ?**

Toutefois, outre ces capacités à réactualiser des connaissances, la maîtrise de concepts intimement liés à l'histoire n'est-elle pas un prérequis pouvant aider les élèves dans leur compréhension et dans leur apprentissage ? La maîtrise des concepts n'est-elle pas un prérequis pour la sensibilisation aux enjeux que représente l'enseignement de l'esclavage ?

Comme l'indique Nicole Lautier (1994), les concepts utilisés en histoire-géographie ne sont pas forcément des concepts propres à la discipline. Il peut s'agir de concepts empruntés à d'autres sciences ou plus encore au sens commun. Néanmoins, dans le cas précis de cette étude sur l'esclavage, des termes et concepts propres à ce fait historique doivent être étudiés puisqu'exploités dans l'extrait filmique. Le visionnage doit alors permettre aux élèves de réactiver ce qu'ils savent de l'esclavage, concept qu'ils ont étudié en 6<sup>ème</sup> et 5<sup>ème</sup>, afin de l'apposer sur la réalité des XVII<sup>ème</sup> / XVIII<sup>ème</sup> siècle. C'est ce que fait alors Lilian au tour de parole 20 en donnant une définition générale de ce qu'est l'esclavage.

20	Lilian	Non, c'est pas normal de prendre la liberté des gens pour les faire travailler.
----	--------	---

À ce stade, le concept n'est pas encore appliqué à la particularité de l'esclavage qu'ont subi les Noirs africains. Pour reprendre les mots de Jean-Claude Passeron (2002)<sup>32</sup>, la conceptualisation n'en est qu'une « description résumée » liée à une énumération de traits communs à diverses situations historiques : l'esclavage dans toutes les formes qu'il a pu prendre repose sur une privation de liberté et un travail forcé. Ce n'est qu'aux tours de parole 59 à 62 que la particularité de l'esclavage des Noirs se dessine.

59	Léna	Donc y'a un peu de racisme madame, parce qu'il n'y avait que des personnes avec de la couleur de peau.
60	Professeure	En effet. Tout ce fait phénomène d'esclavage est basé sur une histoire de racisme, sur l'idée d'infériorité... Alors je fais ma parenthèse ici, je vais parler de Noirs et de Blancs par facilité de langage. Ne voyez aucune connotation raciste derrière. Mais tout est basé sur cette idée que les Noirs sont inférieurs aux Blancs.
61	Lou	À l'époque madame.
62	Professeure	C'est là toute la problématique.

En effectuant soit une lecture informative (Léna ne voit que des personnes noires dans le rôle des esclaves) ou bien une lecture indiciaire (pourquoi n'y a-t-il que des Noirs parmi les esclaves), Léna pointe du doigt le cœur de concept d'esclavage dans le cadre des traites transatlantiques : la couleur de peau. La question du racisme ressort alors de cette analyse. Toutefois, cette justification de mise en esclavage ne semble pas totalement convaincre les élèves quant à une infériorité présumée des hommes noirs par rapport aux hommes blancs. Lou essaie d'ailleurs de n'appliquer cette caractéristique qu'à « l'époque » (tour de parole 61). Aussi, les élèves essaient de trouver d'autres explications : la richesse est ainsi un point soulevé. Méлина inverse la situation en prenant l'exemple de personnes noires plus riches que des personnes blanches. En ce sens, il serait « normal » que ces personnes blanches soient réduites en esclavage.

63	Lou	Mais madame, il y a des gens Noirs qui ont pris des esclaves blancs.
64	Professeure	Oui, bien sûr.

<sup>32</sup> PASSERON Jean-Claude, « Logique formelle, schématique et rhétorique », In : de FROMEL Michel, PASSERON Jean-Claude (dir.), *L'argumentation. Preuve et persuasion*, Paris, Éditions de l'EHESS, p. 149 – 182.

65	Lou	Mais du coup on pourrait dire aussi que les Blancs sont inférieurs aux Noirs ?
66	Professeure	Alors ce qu'il se passe et l'histoire l'a montré, c'est que bien souvent l'idée c'est que : les Blancs sont supérieurs aux Noirs, dans bien des cas. Après ce n'est qu'une idée, on est d'accord.
67	Mélina	Madame j'ai une question : si des personnes noires sont plus aisées que des personnes blanches, c'est normal que ce soit ces personnes-là qui soient prises en esclaves.

Outre les recherches d'explication et de justification de ce que fut l'esclavage, qui s'intègrent parfaitement dans le *penser en histoire* de Henri Moniot (2009), il semblerait que les élèves ne saisissent pas tous l'enjeu racial qui se cache derrière cette thématique. La question peut alors se poser de savoir si les aspirations universalistes que prône l'École n'empêchent pas les élèves de penser la question raciale comme facteur explicatif de l'esclavage (Jean Hebrard, 2021).

Ce dernier point conduit alors à analyser un dernier extrait de transcription qui se rapporte à la thématique de la conceptualisation : celle de la définition des acteurs. Effectivement, en tant que question socialement vive, il peut parfois s'avérer difficile de savoir quels termes utilisés pour qualifier les différents groupes humains impliqués dans l'esclavage. La professeure précise ainsi au tour de parole 60 qu'il ne faut pas voir dans les termes qu'elle utilise de connotations racismes.

60	Professeure	En effet. Tout ce fait phénomène d'esclavage est basé sur une histoire de racisme, sur l'idée d'infériorité... Alors je fais ma parenthèse ici, je vais parler de Noirs et de Blancs par facilité de langage. Ne voyez aucune connotation raciste derrière. Mais tout est basé sur cette idée que les Noirs sont inférieurs aux Blancs.
----	-------------	---

Plus encore, cette difficulté à parler des Noirs et des Blancs s'inscrit dans un questionnement sur le « eux » et le « nous ». Sébastien Ledoux, en menant des recherches dans une école primaire en région parisienne, constate que les élèves utilisent ces deux pronoms personnels pour exprimer des faits précis. Effectivement, souvent les élèves de primaire ont utilisé le « nous » à l'occasion d'une condamnation morale de l'esclavage ou bien dans le cadre d'une filiation directe avec les Européens esclavagistes. Cette identification des élèves mais aussi de la professeure aux « Blancs », aux « Européens » est volontairement explicitée par cette dernière aux tours de parole 37 et 38.

37	Professeure	En effet, pour qu'on ne les refasse pas. C'est pour ça que nous, vos professeurs, notamment en Histoire-Géographie, on vous montre et on vous enseigne ces faits, des faits qui représentent un épisode très noir de notre histoire française puisque là c'était un navire espagnol mais les Français ont fait de même.
38	Lilian	Oui oui !
39	Professeure	C'est aussi notre histoire française. Donc il faut bien comprendre que nous, en vous montrant des images comme ça, on veut éveiller votre conscience sur pourquoi il ne faut pas que ça se répète, pour ne pas qu'aujourd'hui on ait des phénomènes de la sorte qui se produisent.

Sans pour autant empiéter sur les enjeux citoyens de l'enseignement de l'esclavage qui seront vus dans la dernière partie, il est possible de dire que cette identification est ainsi réalisée afin de faire prendre conscience aux élèves qu'il s'agit de leur histoire, l'histoire de France, et qu'ils ont un rôle à jouer dans le souvenir de ce qu'il s'est passé, dans une logique de travail de mémoire. De plus, en assimilant les élèves au groupe des « Blancs », la professeure les place dans une position de respect d'un « Autre » incarné par l'esclave noir. L'évocation de l'esclavage sert alors de leçon ayant valeur de contre-exemple qu'il ne faut pas rééditer pour ces élèves futurs citoyens « blancs ». En insistant autant sur la définition des acteurs, la professeure fabrique le concept d'esclavage en mentionnant les acteurs qui y ont pris part, en l'inscrivant dans la longue durée, dans une question aujourd'hui centrale de la société qu'est le racisme.

Ainsi, le film qui n'est pas un support conçu à des fins pédagogiques, exploite et met en scène un certain nombre de connaissances et de concepts pensés comme acquis par le spectateur. Néanmoins, pour des élèves qui construisent ces connaissances et concepts, leur compréhension ne va pas de soi. Surtout, ces concepts peuvent être construits et compris avec l'étude de l'extrait de film, ce qui leur donne d'autant plus de force : les élèves sont acteurs de leur savoir.

## **2. Comprendre, apprendre, défendre : un passé toujours présent devenu enjeu de citoyenneté**

Enfin, l'enseignement de l'esclavage relève d'une question morale et civique, comme il a été esquissé ci-dessus. Depuis l'article 2 de la loi Taubira en 2001, il est primordial que les élèves soient sensibilisés à cette thématique et sachent comment en parler.

Les liens qui existent alors entre le présent et ce passé esclavagiste, que traduit la sensibilisation à la question du racisme, se lient à de nombreux moments dans la transcription. Effectivement, le film, en plus de participer à une éducation citoyenne (Anne Véizer, 2007) puisque les élèves sont amenés à questionner les images qu'ils voient, est également un support permettant de questionner des enjeux civiques. Une élève le rapporte dès le début en disant qu'il s'agit de racisme parce qu'il y a uniquement des « personnes de couleurs ».

59	Léna	Donc y'a un peu de racisme madame, parce qu'il n'y avait que des personnes avec de la couleur de peau.
----	------	--

Outre cette interrogation sur la conceptualisation, cette élève pointe du doigt un fait de société. D'ailleurs, à de nombreuses reprises des liens sont faits entre ce passé esclavagiste et le présent.

24	Professeure	[...] Vous avez dans certains États des esclaves, ou du moins des personnes qui ne sont pas libres, c'est à dire des personnes à qui on confisque les papiers, on les force à travailler et ce n'est pas grave s'ils meurent.  Je pense que dans 2 mois, beaucoup d'entre vous vont regarder la coupe du monde de foot.
25	Plusieurs élèves.	Oui !
26	Charline	Mais madame, y'en a plein qui ne veulent pas la regarder vu qu'elle se passe au Qatar. Parce que ça a été construit par des esclaves et que ça n'a pas été...
27	Lilian	Oui c'est vrai, le stade a été construit par des personnes... [inaudible]
28	Professeure	Alors il y a beaucoup de personnes... Oui Elian ?
29	Elian	Comme par exemple pour la coupe du monde au Brésil, y'a des Brésiliens ils ont tué des gens dans la rue.
30	Kira	Ah oui !
31	Professeure	Tout à fait. En ce moment, c'est la coupe du monde au Qatar. Le premier élément pour lequel des personnes vont boycotter la coupe du monde c'est pour l'idée climatique, [...] La deuxième raison pour laquelle ces personnes vont

		boycotter la coupe du monde au Qatar c'est parce que les personnes qui ont construit ces stades sont généralement des personnes pakistanaises ou indiennes, qui ont migré, donc des migrants, qui ont été forcés de travailler pour un salaire de misère et beaucoup de personnes y ont laissé la vie.
32	Charles	Ils sont morts.

Après avoir longuement débattu sur ce qu'il est normal ou pas de faire et sur les « choses horribles » (tour de parole 6) qui se passent aujourd'hui, la professeure explique que des situations d'esclavage existent encore. En mentionnant l'actualité, Charline, au tour de parole 26, montre qu'elle est au courant de ces situations, comme Lilian au tour de parole 27. Progressivement, en se rendant compte que des faits d'esclavage perdurent, les élèves se sensibilisent aux enjeux de cet enseignement (INRP, 2010) et vont même jusqu'à envisager une potentielle fin si tout le monde était conscient de l'atrocité de cette pratique.

40	Lou	Mais il y en aura toujours.
41	Professeure	Si un jour tout le monde est éveillé et prend conscience de ce qu'il se passe peut-être qu'on parviendra à enrailer ce phénomène.
42	Charline	Lou !
43	Lou	Mais personne n'aura jamais le même point de vue.
44	Mélina	Mais c'est pas parce qu'on a pas le même point de vue, peut-être que si il y a une majorité, ce sera bon.
45	Lilian	Peut-être que dans 150 ans, y'en a qui se seront dit qu'il ne fallait pas.
46	Professeur	Il faut alors espérer qu'on puisse un jour essayer d'enrailer ces phénomènes.

Deux points de vue s'opposent ici entre Lou, qui exprime depuis le début de l'enregistrement une position particulièrement défaitisme mais consciente de ce qu'il se passe dans le monde, et le reste de la classe qui est en capacité d'envisager un potentiel changement. D'ailleurs, l'enjeu de l'enseignement de l'esclavage est exprimé, implicitement, par la professeure au tour de parole 41 : essayer d'éveiller les consciences sur cette thématique civique. Les élèves ont d'ailleurs conscience qu'il s'agit d'un problème.

8	Lou	C'est des esclaves, quoi.
9	Lilian	Mais c'est pas normal.
10	Mélina	Mais c'est horrible ce que tu dis.
11	Lou	Bah, c'est l'Être humain excusez-moi.
[...]	[...]	[...]
17	Mélina	Tu sais que tu parles d'humains en général.
18	Lou	Mais oui. Et que ce soit aujourd'hui, avant, il se passe des choses horribles. C'est normal.
19	Mélina	C'est pas normal !
20	Lilian	Non, c'est pas normal de prendre la liberté des gens pour les faire travailler.

La discussion entre Lou, Lilian et Mélina en témoigne : l'esclavage résulte de l'anormal et les paroles de Lou choquent les deux autres élèves. Une condamnation du fait esclavagiste apparaît ainsi. C'est d'ailleurs à ce moment-là que Lilian définit le concept même d'esclavage qui se transpose à toutes les époques : il ne définit pas l'esclavage perpétré envers les personnes noires mais bien l'esclavage de manière générale. En ce sens, l'enseignement de l'esclavage à travers le film s'est avéré être particulièrement intéressant comme support pédagogique permettant des apprentissages : le concept fut défini, les élèves sont entrés dans une logique réflexive aussi bien historique que critique de l'actualité, et ils ont pu exprimer leur point de vue, formalisant leur pensée.

Néanmoins, un autre enjeu apparaît dans cette transcription : un enjeu plus personnel, de questionnement quant à sa propre situation. Le racisme n'est pas une problématique qui épargne les élèves : l'enseignement de l'esclavage permet alors de comprendre des faits actuels, des situations vécues. Ainsi, Lou prend-elle en exemple sa propre situation.

96	Lou	Madame, j'ai une question. Je peux prendre mon cas ?
97	Professeure	Oui oui, vas-y.
98	Lou	Alors ma belle-mère, elle est d'origine arabe et elle nous racontait la dernière fois qu'en France elle subit des insultes racistes comme quoi elle est musulmane et...

99	Professeure	Dans les pays arabes ?
100	Lou	Oui, dans les pays arabes, elle subit des insultes comme quoi elle est française. Mais si elle avait vécu à cette époque, elle aurait été prise comme esclave par qui ?
101	Professeure	J'ai envie de te dire, tout dépend un peu de sa couleur de peau.
102	Lou	Bah justement, elle a la couleur de peau un peu comme les personnes arabes.
103	Professeure	Alors, si elle avait été esclave pour des Blancs, elle aurait été ce qu'on appelle un esclave de maison. C'est-à-dire que, la vie de ces esclaves après, ils ont 2 choix : soit leur peau est trop noire donc on les envoie travailler aux champs, dans des plantations.

En mentionnant cet exemple, Lou saisit parfaitement l'enjeu principal que voulait faire comprendre la professeure à travers l'enseignement de l'esclavage via l'étude du film : la question du racisme dans la société. De plus, dans une logique d'apprentissage, Lou rapproche le fait historique à connaître d'un élément de sa pensée sociale, construite par son expérience personnelle, à l'occasion d'un raisonnement pratique du type : « Cela me rappelle... » (Didier Cariou, 2004). La parole de Lou apparaît comme importante puisqu'elle intègre personnellement cette sensibilisation et c'est en l'intégrant qu'elle comprend sur quoi est basé l'esclavage : une différence raciale perçue comme signe d'infériorité.

Depuis 2001, l'enseignement de l'esclavage a ainsi pris une place de plus en plus importante dans les programmes scolaires et est devenu un enjeu civique de premier ordre. Les élèves de 4<sup>ème</sup> sont conscients des problématiques actuelles et sont capables de saisir les enjeux que suppose cet enseignement. Ils parviennent à effectuer des liens entre le passé et le présent afin de se sensibiliser à la question du racisme.

L'enseignement de l'esclavage regroupe ainsi des enjeux multiples, qu'ils soient scientifiques ou civiques. Dans cette optique, le film a conduit les élèves à s'interroger sur des situations passées mais aussi présentes, ce qui leur a permis de construire des concepts, un savoir et des connaissances. C'est à travers cette compréhension du passé que les élèves peuvent inscrire leur action dans des logiques citoyennes.

## Conclusion

---

Les enjeux que regroupe l'enseignement de l'esclavage, qui plus est à travers le cinéma, sont multiples. Depuis l'inscription de la thématique dans les programmes scolaires par la promulgation de la loi Taubira de 2001, les élèves sont amenés à étudier cette question socialement vive aussi bien du point de vue du fait historique que du fait social. L'enseigner à travers le cinéma et le film de fiction permet alors aux élèves de mobiliser des compétences d'analyse tout comme des compétences réflexives. Mais si d'autres supports pédagogiques auraient pu être utilisés, qu'apporte de plus le film de fiction à cet enseignement ? Pour reprendre les questions posées en introduction, le film peut-il enseigner l'esclavage ? L'enseignement de l'esclavage à travers le film est-il un moyen de sensibiliser les élèves aux enjeux de cet enseignement ? L'analyse de la transcription a apporté de multiples pistes de réflexion et des ébauches de réponses à certaines de ces interrogations.

Afin de rebondir sur les résultats esquissés l'année précédente et retravaillés au cours de cette étude, il est tout d'abord possible de réaffirmer que l'exploitation du film en classe apparaît bien plus complexe qu'il n'est possible de le penser. Demandant un choix et un réel travail de préparation par l'enseignant afin de rendre le document initialement non pédagogique abordable pour les élèves, le film devrait répondre, comme l'explique Héry-Vielpeau (2012), à une certaine forme de rentabilité pédagogique. Concernant l'enseignement de l'esclavage, cette rentabilité pourrait s'expliquer par la plus grande motivation qu'ont pu manifester les élèves mais surtout par l'entrée par le vécu que le film propose. Parce que le film n'est pas un document pédagogique et qu'il s'apparente davantage aux loisirs, les élèves semblent s'engager de manière plus concrète dans une démarche de travail – sans parfois s'en rendre compte. Surtout, en partageant les émotions que cherchent à transmettre les acteurs, les élèves peuvent comprendre et assimiler de manière plus directe les éléments d'information documentaire. Toutefois, cette compréhension et cette assimilation requière de ces adolescents en construction une certaine aptitude quant à l'exploitation d'un document initialement prévu pour le grand public. Ainsi, certains ont pu manifester des problèmes de compréhension. En plus de devoir gérer une pluralité de discours, la thématique de l'esclavage étant à la fois une question scolaire et une question sociale, les élèves doivent également parvenir à jongler entre une lecture informative et une lecture indicielle du document. Dans de nombreux cas, seule cette lecture informative fut réalisée qui se relève insuffisante pour pouvoir saisir tous les enjeux de l'enseignement de l'esclavage à travers le film. Effectivement, ce dernier demande de dépasser la simple lecture d'images afin de chercher à savoir ce que l'auteur souhaite faire comprendre. De ce point de vue, une analyse filmique aurait pu permettre de faciliter l'analyse. Toutefois, l'utilisation de concepts issus du sens commun représente un autre problème que les élèves et le professeur doivent gérer afin de pouvoir construire des connaissances. Dans le cas du visionnage de l'extrait, certains concepts, dont celui de l'esclavage rapporté au contexte des traites négrières, ont pu être construits lors de la réflexion, dans une démarche socio-constructiviste : les élèves ont construit leur savoir. Il semble toutefois pertinent de nuancer ce fait en rappelant que ces derniers avaient déjà une première approche de ce qu'est l'esclavage dans sa globalité. De plus, l'utilisation de certains termes est apparue plus hésitante, incertaine. Ce dernier point se relève alors particulièrement pertinent rapporté au contexte de la recherche.

Ils témoignent de besoin d'enseigner l'esclavage et ce qu'il suppose, ce qu'il a légué, afin que les élèves puissent savoir comment en parler et donc être sensibilisés aux enjeux qu'il suppose. Cette question de la conceptualisation permet alors d'interroger des objectifs de sensibilisation que l'enseignement de l'esclavage à travers le film soulève, notamment celui du racisme, mais aussi de développer chez les élèves un sentiment de devoir participer au travail de mémoire afin d'envisager, comme ils le disent dans la transcription, une potentielle fin de l'esclavage. Cette dernière analyse semble représenter le point orgue de la recherche et montrer que les élèves ont bien saisi les enjeux qui se cachent derrière l'enseignement de l'esclavage, qu'il soit réalisé grâce à une production filmique ou non.

Cette recherche a alors montré que le film peut enseigner l'esclavage. Surtout, cet enseignement permet de sensibiliser les élèves à ce que fut ce fait historique et quelles sont les conséquences qu'il a aujourd'hui dans nos sociétés. C'est à partir de cette connaissance que les futurs citoyens de demain pourront se saisir s'ils le souhaitent de cette question socialement vive afin de la faire évoluer et de tendre à faire ce fameux vivre ensemble que la République française plébiscite tant.

*« Le devoir de mémoire n'est qu'une coquille vide s'il ne procède pas d'un savoir »,  
Paul Ricoeur, *La mémoire, l'histoire, l'oubli*<sup>33</sup>.*

---

<sup>33</sup> Paul Ricoeur, *La Mémoire, l'histoire, l'oubli*, Paris, Seuil, Points (rééd), 2003.

## Références bibliographiques

---

BAUTHIER Élisabeth, « Quand la complexité des supports d'apprentissage fait obstacle à la compréhension de tous les élèves », *Revue de recherches en éducation*, n. 44, 2015, pp. 11 – 20.

BRIAND Dominique, *Enseigner l'histoire avec le cinéma*, CRDP, 2010.

BRIAND Dominique, « Critiques des cinématographiques du passé et apprentissage de l'histoire », *Pensée critique, enseignement de l'histoire et de la citoyenneté*, 2018, pp. 119 – 129.

BONNÉRY Stéphane, « Scénarisation des dispositifs pédagogiques et inégalités d'apprentissage », *Revue française de pédagogie*, n. 167, 2009, pp. 13 – 23.

BUTLER Andrew, « Using Popular Films to Enhance Classroom Learning. The Good, the Bad, and the Interesting », *A journal of the association for the psychological science*, vol. 20, 2009, pp. 1161 – 1168.

CARIOU Didier, « La conceptualisation en histoire au lycée : une approche par la mobilisation et le contrôle de la pensée sociale des élèves », *Revue française de pédagogie*, vol. 147, 2004, pp. 57-67.

CARIOU Didier, « Lire pour trouver des informations ou pour vérifier des hypothèses de lecture ? La lecture d'un ouvrage documentaire en classe d'histoire au cycle 3 », *Spirale - Revue de recherches en éducation*, vol. 64, n. 2, 2019, pp. 29 – 43.

DOUSSOT Sylvain, « Film de fiction en classe d'histoire et inégalité des compétences d'interprétation », *Revue de recherches en éducation*, n. 55, 2015, pp.165 – 177.

DOUSSOT Sylvain, FINK Nadine, « La didactique de l'histoire dans l'espace francophone. Analyse des développements d'une discipline scientifique », *Éducation et didactique*, vol. 16, 2022, pp. 115 – 135.

DUBOIS Régis, *DOCU. L'esclavage au cinéma, la fin d'un tabou ?*, France Télévisions, 2022, 52min.

FALAIZE Benoît (dir.), LEDOUX Sébastien (dir.), *L'enseignement des traites et de leurs abolitions dans l'espace scolaire hexagonal*, Lyon : INRP, 2011, 177p.

HEIMBERG, Charles, OPERIOL, Valérie. « La didactique de l'histoire. Actions scolaires et apprentissages entre l'intelligibilité du passé et la problématique du monde et de son devenir », *Les didactiques en questions. État des lieux et perspectives pour la recherche et la formation*, Colloque de l'Université de Cergy-Pontoise, 7-8 octobre 2010. Cergy-Pontoise : Université de Cergy-Pontoise, 2010.

HÉRY-VIELPEAU Évelyne, « Les films dans l'enseignement de l'histoire, des documents comme les autres ? », *Café pédagogique*, 2012.

HÉRY-VIELPEAU Évelyne, « L'enseignement de l'histoire et le film : l'histoire d'un apprivoisement (1920 – 2000) », *Archive ouverte pluridisciplinaire HAL*, 2012.

LALIEU Olivier, « L'invention du « devoir de mémoire » », *Vingtième Siècle. Revue d'histoire*, 2001/1, n° 69, p. 83 – 94.

LAUTIER Nicole, ALLIEU-MARY Nicole, « La didactique de l'histoire », *Revue française de pédagogie*, n. 162, janvier – mars 2008.

LAUTIER Nicole, « La compréhension de l'histoire : un modèle spécifique », *Revue Française de Pédagogie*, n. 106, janvier – février – mars, 1994, pp. 67 – 77.

PÉREZ VILLAREAL Lourdes, « Cinéma, histoire et mémoire, quelques problèmes théoriques et méthodologies pour son étude », *Quaina*, n°1, 2010.

SUREMAIN Marie-Albane, MESNARD Éric, *Enseigner les traites, les esclavages, les abolitions et leurs héritages*, Karthala, Esclavages, 2021, 342p.

VÉZIER Anne, « Cinéma de fiction : la part de l'histoire, enjeux historiographiques, épistémologiques et didactiques. L'exemple de la Révolution française », *Innover en classe. Cinéma, Histoire et représentation*, Le Manuscrit, 2007, pp. 391 – 412.

ZINSOU Lionel, BAYLE Marc-René, *Mémoire de l'esclavage, devoir d'avenir. Rapport de préfiguration de la Fondation pour la mémoire de l'esclavage, de la traite et de leurs abolitions*, *La Documentation française*, Collection des rapports officiels, 2017, 157p.

## Annexes

---

Annexe 1. Transcription de la classe de 4 <sup>ème</sup> captée après la projection de l'extrait du film <i>Amistad</i> de Steven Spielberg, 1997. ....	57
Annexe 2. Fiche de travail / questions distribuée aux élèves à partir de l'extrait du film <i>Amistad</i> de Steven Spielberg, 1997. ....	72

**Annexe 1. Transcription de la classe de 4<sup>ème</sup> captée après la projection de l'extrait du film *Amistad* de Steven Spielberg, 1997.**

1	Lou	Pourquoi ils se débarrassent des corps ? Parce qu'ils en ont bien besoin ?
2	Mélina	Quoi ?!
3	Professeure	Alors, je répondrai à ta question tout à l'heure. Je vais déjà recueillir vos réactions. Lou ?
4	Lou	Bah, c'est pas trop étonnant.
5	Professeure	Ce n'est pas trop étonnant, comment ça ?
6	Lou	Bah, je veux dire. À l'heure actuelle, aujourd'hui, il se passe des choses horribles. Bah, c'est pas trop étonnant qu'avant aussi.
7	Kira	C'est moins choquant que maintenant.
8	Lou	C'est des esclaves, quoi.
9	Lilian	Mais c'est pas normal.
10	Mélina	Mais c'est horrible ce que tu dis.
11	Lou	Bah, c'est l'Être humain excusez-moi.
12	Mélina	Non mais c'est pas une question d'Être humain.
13	Lou	Bah aujourd'hui, il n'y a pas des choses similaires qui se passent, mais y'a des choses bien pires qui se passent aussi.
14	Charles	Dis !
15	Kira	Bah la guerre.
16	Lou	Violer, torturer, décapiter, excusez-moi mais...
17	Mélina	Tu sais que tu parles d'humains en général.
18	Lou	Mais oui. Et que ce soit aujourd'hui, avant, il se passe des choses horribles. C'est normal.
19	Mélina	C'est pas normal !

20	Lilian	Non, c'est pas normal de prendre la liberté des gens pour les faire travailler.
21	Lou	C'est ce qu'il s'est passé, et c'est la vie... On ne peut rien y faire.
22	Professeure	Alors je reprends. Vous avez eu des réactions intéressantes. Alors en effet Lou, je suis d'accord avec toi. Il se passe des choses actuellement qui sont similaires voire égales. C'est-à-dire que vous avez des pays qui attaquent d'autres pays par exemple.
23	Kira	La Russie qui attaque l'Ukraine.
24	Professeure	Pour ne pas en citer. Vous avez dans certains États des esclaves, ou du moins des personnes qui ne sont pas libres, c'est à dire des personnes à qui on confisque les papiers, on les force à travailler et ce n'est pas grave s'ils meurent. Je pense que dans 2 mois, beaucoup d'entre vous vont regarder la coupe du monde de foot.
25	Plusieurs élèves.	Oui !
26	Charline	Mais madame, y'en a plein qui ne veulent pas la regarder vu qu'elle se passe au Qatar. Parce que ça a été construit par des esclaves et que ça n'a pas été...
27	Lilian	Oui c'est vrai, le stade a été construit par des personnes... [inaudible]
28	Professeure	Alors il y a beaucoup de personnes... Oui Elian ?
29	Elian	Comme par exemple pour la coupe du monde au Brésil, y'a des Brésiliens ils ont tué des gens dans la rue.
30	Kira	Ah oui !
31	Professeure	Tout à fait. En ce moment, c'est la coupe du monde au Qatar. Le premier élément pour lequel des personnes vont boycotter la coupe du monde c'est pour l'idée climatique, c'est-à-dire qu'il apparait aberrant de construire des stades de foot climatisés dans un pays où il fait en moyenne 40° à l'ombre. D'un point de vue climatique, quand on vous demande de baisser le chauffage à 19° chez vous, de mettre des pulls et de ne pas vous chauffer pour faire des

		économies, certaines personnes ont du mal à concevoir que l'on puisse faire jouer des joueurs de foot payés une fortune dans un stade qui a été climatisé. La deuxième raison pour laquelle ces personnes vont boycotter la coupe du monde au Qatar c'est parce que les personnes qui ont construit ces stades sont généralement des personnes pakistanaises ou indiennes, qui ont migré, donc des migrants, qui ont été forcés de travailler pour un salaire de misère et beaucoup de personnes y ont laissé la vie.
32	Charles	Ils sont morts.
33	Professeure	D'un point de vue déontologique, la coupe du monde au Qatar questionne. Après je pense, et c'est notre travail d'historien et de géographe, même de chercheur et surtout de professeur, puisqu'on doit vous amener à réfléchir. Actuellement la coupe du monde est dans 2 mois, on commence à se préoccuper de ces questions, sauf que l'attribution de la coupe de monde au Qatar elle s'est faite il y a une dizaine d'années. Peut-être, il y a 10 ans, on aurait déjà dû se questionner sur tout ça.  Donc pour revenir à ce que tu disais Lou, en effet, il y a des choses similaires qui se passent actuellement dans certains pays.
34	Lou	Donc madame je ne suis pas bizarre ?
35	Professeure	Non Lou tu n'es pas bizarre. Dire que c'est normal par contre c'est maladroit. Il ne faut pas utiliser ce terme, ni que c'est la vie. C'est pour ça qu'il faut qu'on soit conscient de ces choses pour...
36	Charles	Pour qu'on ne les refasse pas.
37	Professeure	En effet, pour qu'on ne les refasse pas. C'est pour ça que nous, vos professeurs, notamment en Histoire-Géographie, on vous montre et on vous enseigne ces faits, des faits qui représentent un épisode très noir de notre histoire française puisque là c'était un navire espagnol mais les Français ont fait de même.
38	Lilian	Oui oui !
39	Professeure	C'est aussi notre histoire française. Donc il faut bien comprendre que nous, en vous montrant des images comme

		ça, on veut éveiller votre conscience sur pourquoi il ne faut pas que ça se répète, pour ne pas qu'aujourd'hui on ait des phénomènes de la sorte qui se produisent.
40	Lou	Mais il y en aura toujours.
41	Professeure	Si un jour tout le monde est éveillé et prend conscience de ce qu'il se passe peut-être qu'on parviendra à enrailler ce phénomène.
42	Charline	Lou !
43	Lou	Mais personne n'aura jamais le même point de vue.
44	Mélina	Mais c'est pas parce qu'on a pas le même point de vue, peut-être que si il y a une majorité, ce sera bon.
45	Lilian	Peut-être que dans 150 ans, y'en a qui se seront dit qu'il ne fallait pas.
46	Professeur	Il faut alors espérer qu'on puisse un jour essayer d'enrailler ces phénomènes.
47	Lilian	Mais l'histoire se répète.
48	Professeure	En effet, on dit même qu'elle bégaye. Oui Kira ?
49	Kira	Mais là, au départ, on n'a pas les images, c'est grâce à des textes qu'on a sus. Alors qu'on a eu bien pire avec la Seconde Guerre mondiale, on a les images de ce qui a été fait, sur les camps de concentration.
50	Professeure	Donc pour toi ce serait « moins pire » si je reprends ton expression quand on nous relate l'histoire par des textes ...
51	Lilian	Que quand on voit les images.
52	Professeure	... que lorsqu'on voit les images ?
53	Kira	Oui parce que quand on lit un texte, on n'a pas les images.
54	Lilian	Oui mais tu les imagines dans ta tête.
55	Mélina	Et de toute façon ça s'est quand même passé.
56	Professeure	C'est ça Mélina, dans tous les cas ça s'est quand même passé. Mais ce que tu nous dis est extrêmement intéressant

		Kira puisque, du coup, si tu ne vois pas les images, tu trouves l'épisode moins choquant ?
57	Kira	Non !
58	Lilian	Non, y'en a qui s'imaginent des choses macabres.
59	Léna	Donc y'a un peu de racisme madame, parce qu'il n'y avait que des personnes avec de la couleur de peau.
60	Professeure	En effet. Tout ce fait phénomène d'esclavage est basé sur une histoire de racisme, sur l'idée d'infériorité... Alors je fais ma parenthèse ici, je vais parler de Noirs et de Blancs par facilité de langage. Ne voyez aucune connotation raciste derrière. Mais tout est basé sur cette idée que les Noirs sont inférieurs aux Blancs.
61	Lou	À l'époque madame.
62	Professeure	C'est là toute la problématique.
63	Lou	Mais madame, il y a des gens Noirs qui ont pris des esclaves blancs.
64	Professeure	Oui, bien sûr.
65	Lou	Mais du coup on pourrait dire aussi que les Blancs sont inférieurs aux Noirs ?
66	Professeure	Alors ce qu'il se passe et l'histoire l'a montré, c'est que bien souvent l'idée c'est que : les Blancs sont supérieurs aux Noirs, dans bien des cas. Après ce n'est qu'une idée, on est d'accord.
67	Mélina	Madame j'ai une question : si des personnes noires sont plus aisées que des personnes blanches, c'est normal que ce soit ces personnes-là qui soient prises en esclaves.
68	Professeure	Alors attends, je ne comprends pas bien ce que tu dis. Si des personnes noires sont plus aisées que des blanches, c'est normal qu'ils les aient pris en esclaves ? C'est ça ? [ <i>Mélina acquiesce</i> ] Alors je vais vous donner un exemple où ce ne sont pas des Blancs qui ont pris en esclaves des Noirs. Il a existé une autre traite que la traite atlantique, à savoir des personnes noires déportées en Amérique pour travailler pour

		<p>le compte des Blancs, mais vous avez aussi une autre traite qui s'appelle la traite orientale.</p> <p>Et j'en ai perdu la moitié d'entre vous donc s'il vous plait, c'est un sujet important, on essaie de se concentrer même s'il est 16h30 et que vous avez envie d'être en week-end.</p> <p>Donc vous aviez la traite orientale qui déportait des personnes vers les États du Proche et du Moyen Orient. Mais vous aviez aussi des Croisés, des chrétiens européens qui sont partis faire ce qu'on appelle la Guerre Sainte, vous avez dû voir ça les années précédentes, à Jérusalem en effet Élian, qui étaient capturés par les Musulmans et réduits en esclavage. Donc on a eu des esclaves un peu partout dans le monde. Néanmoins, on se souvient énormément de la traite atlantique parce qu'elle a fortement impacté l'Europe. Lilian ?</p>
69	Lilian	Oh non j'ai oublié... !
70	Professeur	Retrouve ce que tu voulais dire. Léna ?
71	Léna	Tout à l'heure, il y avait une dame avec un bébé qui s'est jetée à l'eau. C'était pour rejoindre la dame qui était morte ?
72	Professeure	Alors on va commencer à parler un peu plus du film. En effet, vous avez vu dans le film une femme qui avait un bébé dans les bras et qui s'est jetée à l'eau. Pourquoi, à votre avis, a-t-elle pu faire ça ?
73	Charles	Parce qu'elle en a marre.
74	Lou	Parce qu'elle sait nager ? Je ne sais pas je demande.
75	Professeure	Alors quand tu es en plein milieu de l'Atlantique, même si tu sais nager, je ne pense pas que tu puisses faire grand-chose, surtout avec un bébé dans les bras.
76	Kira	Elle voulait se suicider.
77	Lou	Elle fait la planche.
78	Professeure	Non, ça ne marchera pas Lou.
79	Julien	Elle ne voulait pas que son bébé subisse tout ça.

80	Professeure	Très bien Julien ! En effet, cette femme, voyant le sort qui était réservé aux esclaves, donc son sort, s'est dit qu'elle ne voulait pas que cela lui arrive et que cela arrive à l'enfant. Donc elle a préféré se tuer plutôt que d'être réduite en esclavage. Ophélie ?
81	Ophélie	J'ai juste une petite question par rapport à ce qu'on a vu : pourquoi ils ont capturé des esclaves si c'est pour les jeter à l'eau... comme des petits poissons ?
82	Lilian	Pour rigoler.
83	Professeure	Alors, si vous avez un peu la scène en tête, vous voyez d'un côté les esclaves attachés qui glissent sur le pont et de l'autre le protagoniste du film qui était penché sur un homme blanc et essayait de l'étrangler. C'était une sorte de punition / négociation : tant que tu ne relâcheras pas l'homme blanc, on continuera de noyer tes compatriotes.
84	Lilian	En plus il se faisait fouetter.
85	Professeure	Oui Lilian, en plus il se faisait fouetter. Ils utilisent cette punition / négociation puisqu'ils ont beau le fouetter, il ne bouge pas. Donc ils essaient de jouer sur un autre plan, celui sentimental : ils tuent des esclaves jusqu'à ce qu'il se rende. Il s'agit de la part de cet homme noir d'une forme de rébellion. Il voit tout ce qu'il se passe, des hommes sont fouettés, des femmes violées, pour lui, il faut que tout cela cesse.
86	Kira	Mais madame, ils auraient pu essayer de s'enfuir ?
87	Professeure	Alors, s'enfuir Kira, c'est quand même extrêmement compliqué quand on est esclave puisque...
88	Lilian	On est sur un bateau.
89	Charline	Ils sont attachés.
90	Professeure	Oui, déjà, on est sur un bateau mais en effet, ils étaient attachés les uns aux autres sur le bateau, et même déjà quand ils ont été capturés. Il faut bien comprendre aussi, et peut-être que c'est compliqué pour vous de le comprendre, mais ces personnes qui vivaient en Afrique, souvent, n'avaient peut-être jamais vu d'hommes blancs. C'est ce qu'il s'est

		passé quand Christophe Colomb est arrivé en Amérique : les Amérindiens n'avaient jamais vu d'hommes blancs, ni d'hommes avec des fusils, des armures, ni même des chevaux par exemple. C'est-à-dire que lorsqu'ils ont vu arriver ces hommes, ils se sont dit que c'étaient les dieux qui arrivaient.
91	Lou	Ah oui c'est vrai, j'ai lu cette histoire.
92	Kira	Et ils se sont tous fait tuer.
93	Professeure	En effet Kira, ils se sont tous fait tuer, mais en majorité par une épidémie, je le précise.
94	Kira	Une épidémie un peu amenée par nous quand même.
95	Professeure	Oui, c'est ce qu'on appelle un choc bactériologique. C'est-à-dire que les personnes n'avaient jamais été en contact avec certains virus. Les Européens sont arrivés en Amérique du Sud avec ces virus. Les Amérindiens n'avaient pas les systèmes immunitaires pour se défendre : 80% de la population est morte. Lou ?
96	Lou	Madame, j'ai une question. Je peux prendre mon cas ?
97	Professeure	Oui oui, vas-y.
98	Lou	Alors ma belle-mère, elle est d'origine arabe et elle nous racontait la dernière fois qu'en France elle subit des insultes racistes comme quoi elle est musulmane et...
99	Professeure	Dans les pays arabes ?
100	Lou	Oui, dans les pays arabes, elle subit des insultes comme quoi elle est française. Mais si elle avait vécu à cette époque, elle aurait été prise comme esclave par qui ?
101	Professeure	J'ai envie de te dire, tout dépend un peu de sa couleur de peau.
102	Lou	Bah justement, elle a la couleur de peau un peu comme les personnes arabes.
103	Professeure	Alors, si elle avait été esclave pour des Blancs, elle aurait été ce qu'on appelle un esclave de maison. C'est-à-dire que, la vie de ces esclaves après, ils ont 2 choix : soit leur peau

		est trop noire donc on les envoie travailler aux champs, dans des plantations.
104	Charles	De cotons.
105	Lilian	De cannes à sucre.
106	Professeure	Soit leur peau était plus claire, plus métissée, donc peut-être qu'ils avaient un peu de sang blanc dans les veines, peut-être qu'ils n'étaient pas si terribles et atroces que ça, donc on veut bien les avoir sous notre vue. C'étaient des esclaves de maison, des serviteurs.
107	Lilian	Je sais quelque chose sur les trucs de canne à sucre. C'est qu'il y avait de grosses machines pour les broyer et si jamais ils se faisaient choper la main, et ben on leur coupait la main !
108	Professeure	Oui, parce que lorsque la main était passée dans l'engrenage, ça les emmenait directement. Donc on préférait leur couper le bras comme ça on gardait quand même l'esclave. Oui Léna ?
109	Léna	J'ai une question : à la fin, on a vu une scène où on voit une sorte de couteau.
110	Professeure	C'est parce que le film raconte l'histoire d'une révolte sur le bateau qui s'appelle <i>La Amistad</i> . C'est pour ça qu'à la fin de l'extrait vous avez cette scène avec le couteau, pour bien nous faire comprendre que la révolte commence. Le film dure 2h, mais je ne vous en ai montré que 10 minutes.
111	Lou	Du coup, après, les Noirs ils ont tué tous les Blancs et les Blancs ils ont été <i>Kaput</i> ?
112	Professeure	Alors sincèrement, je ne sais pas comment s'est finie cette histoire. C'est une révolte parmi un nombre infime. Il ne faut pas penser que les esclaves se révoltaient. Roxane ?
113	Roxane	C'est quoi le produit qu'ils ont passé sur les gens avant de les mettre sur les ventes aux enchères ?
114	Professeure	C'est de la graisse.
115	Charles	Pour qu'ils brillent.

116	Professeure	Alors oui. Ou bien de l'huile. Ce qu'il se passe c'est que lorsque les esclaves arrivent, ils sont vendus ... Alors où est-ce qu'ils sont vendus ?
117	Elian	Sur des marchés.
118	Charles	Le plus cher ils le donnent.
119	Professeure	Aux enchères, sur des marchés, en effet. Et ils sont vendus par lots. Pourquoi à votre avis ?
120	Charline	Parce que s'il y en a un qui meurt, il y en a un autre qui le remplace.
121	Professeure	Ton idée est pas mal, tu es sur la bonne voie mais pas au niveau de la mortalité. Méлина ?
122	Méлина	Parce qu'on peut gagner plus.
123	Professeure	Dans quel sens tu peux gagner plus ?
124	Méлина	On peut en envoyer dans d'autres maisons et ces maisons peuvent après te les racheter.
125	Lilian	Mais tu ne loues pas un esclave.
126	Professeure	Admettons j'ai un esclave parce que mon but... Alors...
127	Roxane	Vous avez un esclave ?
128	Professeure	Je me mets dans la peau d'un acheteur, d'un propriétaire de plantation, ce que, en soit, je ne pourrais pas parce que je suis une femme et que je n'ai pas le droit, à cette époque d'avoir des titres de propriétés. Donc je suis propriétaire de plantation, je décide d'aller au marché acheter des esclaves pour travailler dans mes champs de cannes à sucre. À votre avis, je choisis quel type d'esclave ?
129	Julie	Un musclé.
130	Lilian	Un baraqué <i>[avec un accent africain]</i> .
131	Professeure	En effet, un esclave musclé puisque je vais me dire qu'il est musclé, qu'il est en bonne santé donc il va me durer très longtemps, il va pouvoir travailler 14h par jour. Je vais pouvoir le nourrir qu'une seule fois, donc il va m'être très

		rentable. À l'inverse... [ <i>trop de bruit</i> ] À partir de ce soir, je vous enferme tous dans la salle, je ne vous donne à manger qu'une seule fois et je vous fais travailler 14h par jour.
132	Mathéo	Ah je ne suis pas d'accord.
133	Charles	J'ai match demain !
134	Professeure	Maintenant que j'ai regagné votre attention, je peux continuer. Merci de m'écouter. Donc je suis intéressée par des esclaves rentables, c'est-à-dire en bonne santé.
135	Roxane	Mais madame on n'est pas en bonne santé nous !
136	Professeure	Le but de vendre des esclaves par lot... [ <i>trop de bruit</i> ].
137	Mélina	Mais madame, continuez ! On s'en fou des autres.
138	Charles	Oui, allez, continuez !
139	Professeure	C'est que j'aimerais bien avoir tout le monde quand même.
140	Lilian	Oh tout le monde-là ! Kira, tu écoutes.
141	Professeure	Donc le but c'est d'avoir des esclaves musclés et en bonne santé pour qu'ils soient rentables. L'objectif de vendre des esclaves par lot, c'est que la personne... Oui Mélina ?
142	Mélina	C'est que s'il y a plusieurs personnes faibles, si elles travaillent toutes ensemble, elles seront plus fortes.
143	Professeure	Ce n'est pas totalement ça, mais tu t'en rapproches. C'est que si sur mon groupe, j'ai 8 personnes qui sont musclées et 2 personnes qui sont rachitiques, si je les vends une par une, forcément je ne vais pas arriver à les vendre, ou bien une misère.
144	Lilian	Ah c'est pour gagner plus de fric.
145	Professeure	Donc le but c'est de faire des lots. Par exemple, 2 lots avec 4 esclaves musclés et 1 plus faible pour être sûr de le vendre, pour qu'il ne me reste pas sur les bras. C'est là l'objectif de vendre les esclaves par lots. Et pour montrer que ces esclaves sont musclés, on leur mettait de la graisse sur le corps, ça fait ressortir les muscles.

		Donc si on reprend, est-ce que vous pouvez ouvrir les deux stores s'il vous plaît.
146	Mélina	Mais madame, comment on sait par qui et comment ?
147	Professeur	C'est au tout début.
148	Lou	Madame, je culpabilise un peu de ce que j'ai écrit.
149	Professeure	Allez, on a 8 minutes pour écrire la correction. La première question, « par qui et comment sont capturés les esclaves ? » Cassandra ?
150	Cassandra	Les Espagnols.
151	Professeure	Non, ils ne sont pas capturés par les Espagnols.
152	Lou	Je sais, je sais, je sais.
153	Professeure	Roxane ?
154	Roxane	Ils sont attrapés dans des petits filets.
155	Lou	Comme des poissons.
156	Professeure	En effet, ils sont capturés dans des filets mais par qui ?
157	Lou	Par d'autres clans.
158	Professeure	En effet, par des personnes noires.
159	Kira	Par des tribus.
160	Professeure	En effet, Kira. En Afrique, vous avez des tribus, qui peuvent être rivales. C'est-à-dire qu'une tribu va aller capturer des personnes de l'autre tribu pour les revendre aux Espagnols.
161	Lou	Ah les revendre, donc contre de l'argent.
162	Professeure	Non, pas d'argent.
163	Lilian	Des armes.
164	Professeure	Donc ils sont capturés par des personnes noires avec des filets, assommés et attachés les uns aux autres. « Contre quoi est-ce qu'ils sont échangés, contre quel type de marchandise ? » Ophélie ?

165	Ophélie	Contre des armées.
166	Professeure	En effet, ils sont échangés contre des armes à feu, et je vous rajoute et de l'alcool.
167	Elian	On avait des réponses dans la leçon.
168	Professeure	Ils sont échangés contre des armes à feu et de l'alcool. Mélina ?
169	Mélina	Pour la 3, on peut dire que, quand on décrit les conditions de la traversée, on peut dire que... c'est pas facile.
170	Professeure	On peut dire de très mauvaises conditions. Tout le monde a écrit la réponse à la question 1 ?
171	Lou	Oh madame, je peux répondre à la 2 ?
172	Charles	Mais on a déjà répondu à la 2 Lou.
173	Lou	Oh, la 3, pardon.
174	Professeure	Alors la 3, « décrivez les conditions de la traversée ». Lou ?
175	Lou	Ils sont mis en cage avec des chaînes, fouettés et on jette des corps vivant à l'eau.
176	Professeure	En effet, donc ces conditions, si on les résume, elles sont comment Mélina ?
177	Mélina	Très mauvaises.
178	Charles	Affreuses.
179	Elian	Horribles.
180	Professeure	Très mauvaises oui. Et si on va plus loin, on pourrait même utiliser un autre terme. Est-ce qu'ils sont traités comme des humains ?
181	Charles	Non, comme des animaux.
182	Professeure	Roxane ?
183	Roxane	Comme des objets.
184	Professeure	Comme des objets. Charline ?

185	Charline	Atroces.
186	Professeure	Atroces aussi. Donc on va mettre, des conditions inhumaines : entassement, puisque sur le bateau, ils sont situés dans une partie qu'on appelle l'entrepont, qui ne fait pas plus d'1m20 de haut, hauteur elle-même séparée pour pouvoir mettre le plus d'esclaves possibles. Sur un espace qui doit être large comme ça [ <i>la professeure montre une largeur avec ces bras</i> ]. Ils ne peuvent pas se mettre sur le dos ni sur le ventre, ils sont obligés d'être sur le côté. Ils ne peuvent pas non plus se lever. Ils sont obligés d'être dans cette position. La traversée dure entre 3 semaines à 3 mois, en fonction des conditions météo. Roxane ?
187	Roxane	Mais madame, dans l'extrait on a vu qu'ils se passaient le bébé. Comment ils ont fait s'ils étaient dans des petites cages ?
188	Professeure	C'est un film. C'est à dire que le réalisateur a pris certaines libertés. Notamment le moment où le bébé est passé, c'est un signe du réalisateur pour peut-être nous dire que la vie peut triompher sur la mort, et sur l'horreur qu'a été l'esclavage.
189	Charline	Mais madame, ils ont pu le prendre comme si c'était un signe, comme dans <i>Le Roi Lion</i> , quand il lève Simba.
190	Professeure	C'est un peu la même idée.
191	Kira	Mais madame, c'est pas le même bébé qu'il jette à l'eau après ?
192	Professeure	Si Kira c'est le même. Mélina ?
193	Mélina	Mais vous avez dit que la traversée pouvait durer entre 3 semaines à 3 mois, mais c'est énorme, pourquoi ?
194	Professeure	Parce que 3 semaines si tu as le vent qui souffle dans la bonne direction, ton bateau va aller vite.
195	Mélina	Mais ils ne font pas en sorte que ça dure le moins longtemps ?

196	Professeure	Si, mais le vent on n'a pas encore réussi à le maîtriser. C'est-à-dire que si le vent décide de ne pas souffler et que tu es en plein milieu de l'océan et bien tu es bloqué.
197	Léna	Madame, il est 59. On n'aura jamais le temps.
198	Professeure	Et donc on répondra à la question 4 la prochaine fois.

**Annexe 2. Fiche de travail / questions distribuée aux élèves à partir de l'extrait du film *Amistad* de Steven Spielberg, 1997.**

**L'ESCLAVAGE**

Extrait du film *Amistad* de Steven Spielberg, 1997.

1. Par qui et comment est réalisée la capture ? \_\_\_\_\_  
\_\_\_\_\_  
\_\_\_\_\_
2. Contre quels types de marchandises sont-ils échangés ? \_\_\_\_\_  
\_\_\_\_\_
3. Décrivez les conditions de la traversée ? \_\_\_\_\_  
\_\_\_\_\_  
\_\_\_\_\_  
\_\_\_\_\_
4. Pour la vente, comment sont-ils préparés ? \_\_\_\_\_  
\_\_\_\_\_  
\_\_\_\_\_

## **Les enjeux de l'enseignement de l'esclavage à travers le cinéma**

---

Le racisme est un fait de société dont, bien souvent, les origines sont ignorées. L'enseignement de l'esclavage permet alors de replacer ce phénomène dans une histoire longue. Mais cet enseignement peut-il être réalisé à partir d'un film ? Le film permet-il de soulever les enjeux que suppose l'enseignement de ce fait historique ? La présente étude émet alors quelques hypothèses quant à l'enseignement de l'esclavage à travers le film de fiction, tout en mettant en évidence les nombreux enjeux que cette relation savoir/fiction établit.

---

Mots-clés : histoire, cinéma, esclavage, didactique, pédagogie, savoirs, recherche

## **The issues of teaching slavery through cinema**

---

Racism is a social reality whose origins are often ignored. Then, the teaching of slavery makes it possible to put this phenomenon into context. But can this teaching be done from a film? Does the film make it possible to raise the issues involved in teaching this historical fact? This study makes some assumptions about the teaching of slavery through fiction film while highlighting the many issues that this knowledge/fiction relationship establishes.

---

Keywords : History, cinema, slavery, didactics, pedagogy, learning, research

