

ENSEIGNER LES TRAITES, LES ESCLAVAGES, LES ABOLITIONS & LEURS HÉRITAGES



Esclaves

sous la direction de
MARIE-ALBANE DE SUREMAIN & ÉRIC MESNARD

ENSEIGNER LES TRAITES, LES ESCLAVAGES, LES ABOLITIONS & LEURS HÉRITAGES

L'histoire des traites, des esclavages, des abolitions et de leurs héritages est trop souvent mal connue ou invisibilisée. La demande sociale est pourtant forte et de grandes enquêtes scientifiques nourrissent une recherche internationale qui éclaire les questions d'aujourd'hui, autour de la construction des identités politiques et des discriminations. Cependant, beaucoup reste à faire car les avancées de l'histoire scolaire ne sont jamais acquises.

Cet ouvrage offre un tour d'horizon international exceptionnel sur les programmes scolaires et les pratiques pédagogiques de l'école élémentaire au lycée en mettant en connexion l'Afrique, les Amériques et l'Europe. De nombreux retours d'expérience et des propositions pédagogiques pluridisciplinaires enracinées dans la recherche sont présentées. Ce livre s'adresse aux spécialistes de l'école ainsi qu'à un large public, intéressé par le croisement des regards sur les représentations de l'esclavage dans les sociétés actuelles et leurs dynamiques.

Marie-Albane de Suremain est maître de conférences en histoire à l'UPEC – INSPE de l'académie de Créteil et membre du Centre d'études en sciences sociales sur les Mondes africains, américains et asiatiques (UMR 245), Université de Paris. Ses publications portent sur l'histoire des savoirs et de la colonisation. Éric Mesnard est formateur à l'UPEC – INSPE de l'académie de Créteil. Il travaille depuis de nombreuses années sur l'histoire des Antilles, de l'esclavage colonial et sur leur enseignement. Il est l'auteur de plusieurs ouvrages sur la question.



**ENSEIGNER LES TRAITES, LES ESCLAVAGES,
LES ABOLITIONS & LEURS HÉRITAGES**

Cet ouvrage est publié avec le concours
de l'Institut national supérieur du professorat et de l'éducation (INSPE),
de l'université Paris-Est Créteil (UPEC),
du Centre d'études en sciences sociales sur les mondes africains,
américains et asiatiques (CESSMA, UMR 245),
de la Fédération Sciences sociales Suds.



Karthala
22-24, bd Arago
75013 PARIS

www.karthala.com
Paiement sécurisé

CIRESC
Campus Condorcet
Bâtiment Recherche Sud
5, cours des Humanités
93322 AUBERVILLIERS CEDEX

www.esclavages.cnrs.fr

Coordination éditoriale : Chloé BEAUCAMP (CIRESC)
Relecture : Émeline GUIBERT & Marie-Laure PORTAL
Conception graphique couverture : Anabell GUERRERO
Conception graphique et mise en page de l'ouvrage : Philippe CAMUS

Illustration de couverture : fresque *À la mémoire des esclaves* réalisée par des élèves du collège Gustave Flaubert à Paris (XIII^e arrondissement), 2020, détail.

© Éditions Karthala et CIRESC, 2021
dépot légal : 1^{er} trimestre 2021 ISBN :
978-2-8111-2807-4
ISSN : 2111-0255

MARIE-ALBANE DE SUREMAIN
& ÉRIC MESNARD

Enseigner les traites, les esclavages, les abolitions & leurs héritages

Esclavages

KARTHALA



CIR
ESC

Esclavages

Cette collection est née en 2010 de l'association entre le Centre international de recherches sur les esclavages et post-esclavages (CIRES) du CNRS et les éditions Karthala. C'est la seule en France qui soit consacrée à la question des traites, des esclavages, des situations d'esclavages et/ou de leurs héritages contemporains. Elle souligne l'importance des représentations racialisées, qu'elles soient construites, héritées, réactualisées, revendiquées. Elle publie les recherches les plus récentes comme des traductions d'ouvrages classiques.

Directrice de la collection : Myriam COTTIAS

Comité éditorial : António de ALMEIDA MENDES, Cédric AUDEBERT, Klara BOYER-ROSSOL, Audrey CÉLESTINE, Élisabeth CUNIN, Céline FLORY, Ary GORDIEN, Dominique ROGERS, Marie-Jeanne ROSSIGNOL, Romy SANCHEZ

Éditrice : Chloé BEAUCAMP

www.esclavages.cnrs.fr

contact : ciresc.redaction@cnrs.fr

TITRES PARUS DANS LA COLLECTION

« ESCLAVAGES »

Myriam COTTIAS, Élisabeth CUNIN & António de ALMEIDA MENDES (éd.), *Les traites et les esclavages. Perspectives historiques et contemporaines*, 2010.

Richard PRICE, *Peuple Saramaka contre État du Suriname. Combat pour la forêt et les droits de l'homme*, 2012.

Jean HÉBRARD, *Brésil. Quatre siècles d'esclavage. Nouvelles questions, nouvelles recherches*, 2012.

Christine CHIVALLON, *L'esclavage, du souvenir à la mémoire. Contribution à une anthropologie de la Caraïbe*, 2012.

Henri MÉDARD, Marie-Laure DERAT, Thomas VERNET & Marie-Pierre BALLARIN (éd.), *Traites et esclavages en Afrique et dans l'océan Indien*, 2013.

Olivier LESERVOISIER & Salah TRABELSI, *Résistances et mémoires des esclavages. Espaces arabo-musulmans et transatlantiques*, 2014.

Élisabeth CUNIN, *Administrer les étrangers au Mexique. Migrations afrobéliziennes dans le Quintana Roo (1902-1940)*, 2014.

Gaetano CIARCIA, *Le revers de l'oubli. Mémoires et commémorations de l'esclavage au Bénin*, 2014.

Sandra CARMIGNANI, *Mémoires de l'esclavage et créolité. Le patrimoine du Morne à l'île Maurice*, 2017.

Paul LOVEJOY, *Une histoire de l'esclavage en Afrique. Mutations et transformations (XIV^e-XX^e siècle)*, 2017.

Dominique ROGERS & Boris LESUEUR, *Sortir de l'esclavage. Europe du Sud et Amériques (XIV^e-XIX^e siècle)*, 2018.

Dominique ROGERS & Boris LESUEUR, *Libres après les abolitions ? Statuts et identités aux Amériques et en Afrique*, 2019.

Hebe MATTOS, *Les couleurs du silence. Esclavage et liberté dans le Brésil du XIX^e siècle*, 2019.

Sue PEABODY, *Les enfants de Madeleine. Famille, liberté, secrets et mensonges dans les colonies françaises de l'océan Indien*, 2019.

TITRES PARUS DANS LA COLLECTION

« ESCLAVAGES DOCUMENTS »

Dominique ROGERS (dir.), *Voix d'esclaves. Antilles, Guyane et Louisiane françaises, XVIII^e-XIX^e siècle*, 2016.

Georges B. MAUVOIS, *Les Marrons de la mer. Évasions d'esclaves de la Martinique vers les îles de la Caraïbe (1833-1848)*, 2017.

Jessica BALGUY, *Indemniser l'esclavage en 1848 ? Débats dans l'Empire français du XIX^e siècle*, 2020.

PRÉFACE

Du commerce triangulaire au crime contre l'humanité : l'enseignement du fait esclavagiste en France

Il y a presque vingt ans, un ministre de l'Éducation nationale et de la Culture, Jack Lang, avait demandé, comme il est souvent d'usage en arrivant rue de Grenelle, qu'une commission établisse de nouveaux programmes pour l'école primaire. Il avait pensé qu'un historien devait la présider et avait confié la tâche à Philippe Joutard, un des pionniers de l'histoire des mentalités qui avait écrit sa thèse sur la place de l'épopée des camisards¹, ces protestants réfractaires à l'endocritinement catholique voulu par Louis XIV après la révocation de l'édit de Nantes, dans la mémoire cévenole. Le ministre ne savait peut-être pas que le Code noir avait été écrit peu de temps après cette loi et que son article premier concernait non les esclaves mais les juifs et les sectateurs de la « religion prétendue réformée ». Philippe le savait et, lorsque la commission se pencha sur le « Grand Siècle », il ne manqua pas d'y introduire l'un de ses ressorts principaux : la traite des êtres humains et l'économie de plantation².

Il m'avait proposé de l'aider dans cette tâche difficile qu'est l'écriture de nouveaux programmes scolaires. Elle conduit invariablement à d'innombrables débats contradictoires dans la presse et dans l'opinion publique. À l'époque, j'étais inspecteur général au ministère et il n'était pas inutile, pour la commission, d'avoir quelqu'un qui « borde » du côté de cette vénérable institution – plutôt conservatrice – mais aussi des syndicats de l'enseignement, très attachés au contenu des programmes dont ils allaient devoir se charger et dont on pensait, *a priori*, qu'ils détestaient surtout les changements.

1. Philippe JOUTARD, *La Légende des camisards : une sensibilité au passé*, Paris, Gallimard, 1977.

2. « Horaires et programmes d'enseignement de l'école primaire », *Bulletin officiel du ministère de l'Éducation nationale et du ministère de la Recherche*, n° 1, 14 février 2002.

Je pouvais faire l'un et l'autre. En fait la principale résistance ne vint pas d'où je l'attendais. Les syndicats s'enthousiasmèrent pour ces nouveaux textes et, plus particulièrement, pour ceux d'histoire. Il n'en fut pas de même à l'inspection générale. Je me souviens encore de ce collègue m'apostrophant, sans rire et sans se rendre compte de ce qu'il disait, d'un péremptoire : « Il va encore falloir se flageller ! ». Aimant sincèrement la République pour tout ce qu'elle avait fait et avait encore à faire, il étendait sa reconnaissance à l'Ancien Régime qui ne pouvait, lui non plus, avoir failli. Certes, c'était un an à peine après le vote de la loi Taubira et il n'allait pas de soi d'enseigner que l'esclavage avait été l'un des aspects essentiels de l'enrichissement des empires depuis la découverte des Amériques. On ne cherchait pas encore trop à savoir d'où était venu l'argent qui avait permis la floraison d'une architecture somptuaire dans les grandes villes de l'Atlantique ou à Paris.

Pour comprendre les réticences explicites ou implicites qui s'opposaient à ce qui apparaissait alors comme une « nouveauté », il faut se rappeler que l'enseignement de l'histoire en France était et reste encore l'une des conséquences majeures de la longue Révolution dont François Furet disait qu'elle ne se termine qu'avec la III^e République et la réconciliation de la Nation autour d'un récit de son enfantement. Comparer les livres d'histoire de la Restauration ou de la monarchie de Juillet (celui de Madame de Saint-Ouen, l'un des best-sellers du jeune Louis Hachette, par exemple) avec ceux qui naissent à la fin du Second Empire (Duruy) et s'épanouissent sous la République (Lavissee) donne la clé. Les premiers établissaient la succession des règnes depuis le mythique roi Faramond qui aurait engendré la « France » en la libérant du joug romain et en l'attachant à l'Église catholique. La continuité de ses successeurs – garantie par la loi salique dont il aurait été l'inventeur – assurait la continuité de la nation. Avec Victor Duruy et surtout Ernest Lavissee, le peuple des Gaulois, et non plus celui des chefs francs, devenait acteur et ses descendants créaient la France³.

Dans un remarquable petit livre sur les manuels d'histoire de l'école primaire écrit à l'époque où il y avait encore des écoles normales – nostalgie ! –, deux professeurs, Claude Billard et Pierre Guibbert⁴, avaient remarqué que le récit de la construction de la Nation tel qu'il avait été conçu par Lavissee et

3. Madame L. DE SAINT-OUËN, *Histoire de France depuis l'établissement des Francs dans les Gaules jusqu'à nos jours*, Nancy, Auguste Vitard, 1832 (cédé la même année à Louis Hachette) ; Victor DURUY, *Abrégé de l'histoire de France*, Paris, Louis Hachette, 1850 (c'est cet abrégé en 3 vol. qui a été transformé par la maison Hachette en manuels scolaires pour tous les niveaux de l'enseignement) ; Ernest LAVISSEE, *Leçons préparatoires d'histoire de France*, Paris, Armand Colin, 1876 (cet ouvrage sera décliné pour toutes les classes avec différents titres chez le même éditeur jusqu'en 1957).

4. Claude BILLARD & Pierre GUIBBERT, *Histoire mythologique des Français*, Paris, Galilée, 1976.

tel qu'il était toujours enseigné dans les années 1960-1970 était une sorte de roman de formation. Chaque étape devenait une leçon que le peuple turbulent devait apprendre pour avancer dans la voie du progrès : les soubresauts de l'histoire n'étaient que les crises successives d'une longue enfance confrontée à une éducation toujours victorieuse. Si le peuple était la puissance vitale de la nation, son histoire se confondait avec celle des apprentissages successifs qui structuraient sa dynamique dans la charpente toujours plus rationnelle de l'État, dont la République était la forme adulte.

On comprend, dès lors, que tout ne pouvait pas faire histoire enseignable. Parmi la longue succession de ces « progrès », l'école devait sélectionner ceux qui, véritablement, donnaient sens à sa mission : faire du vif argent de l'enfance une rationalité adulte susceptible de devenir un agent de ce même progrès. Si, dans ce récit, le serf devenait paysan, et le paysan, ouvrier, avant que son fils ne devienne... instituteur, que pouvait devenir celui que l'on désignait comme un esclave ? Si l'on regardait du côté de la seconde et définitive abolition, elle pouvait magnifier une République (la seconde) et l'un de ses ministres, Schœlcher, mais certainement pas ceux qui étaient censés avoir bénéficié de leurs largesses.

Pour les élèves des collèges ou des lycées, les livres scolaires – et le Malet-Isaac⁵ de mon enfance tout particulièrement – avaient trouvé une solution : le commerce triangulaire. Les auteurs enseignaient que les bateaux qui rapportaient vers la France les précieux produits tropicaux des Amériques (sucre, café, chocolat, coton, etc.) pouvaient rationaliser leurs trajets. Au lieu de partir à vide pour se rendre aux Amériques, ils augmentaient leur profit en chargeant à Nantes ou à Bordeaux les rouleaux de fausses indiennes fabriquées en Europe, en les échangeant en Afrique contre des captives et des captifs, et en vendant ces derniers aux planteurs dont il ne leur restait plus qu'à remporter le sucre, quasiment sans bourse délier. Avec le commerce triangulaire, le mercantilisme colonial connaissait son apogée, le Grand Siècle pouvait construire ses palais, et ceux que l'on désignait comme des esclaves n'avaient jamais autant été des marchandises. Des hommes et des femmes raziés dans leurs pays dont plus de la moitié allaient mourir avant même d'atteindre le lieu où ils deviendraient des machines à produire pendant que leur humanité serait définitivement déniée, ne pouvaient entrer dans le discours de l'histoire enseignée. Quelle conclusion en aurait-on tiré ? On avait besoin du commerce triangulaire pour rendre compte de cet apogée de l'Ancien Régime qui nous laissa tant de signes de grandeur, et que l'*hubris* de Louis XIV et l'inconséquence de ses successeurs allaient conduire à la crise révolutionnaire. On n'avait pas besoin des « esclaves » pour nourrir le récit national.

5. Albert MALET & Jules ISAAC, *Cours d'histoire*, Paris, Hachette, 1902-1961.

Certes, il y eut de grands chamboulements dans l'enseignement de l'histoire. Ce fut le cas, après le succès de ce qui un temps s'appela la « nouvelle histoire » à l'université, lorsque l'école et le collège envisagèrent d'abandonner la succession chronologique des chapitres au profit de l'étude de grands thèmes. Ou encore, lorsqu'on introduisit au même moment la « méthode » historique dans la salle de classe (essentiellement l'analyse de documents sélectionnés). Ni l'une ni l'autre de ces nouveautés ne firent un peu plus entrer les esclaves et leurs descendants dans le discours scolaire. On pouvait vouloir faire des élèves de « petits historiens » sans modifier le récit historique proprement dit. Le recentrage sur une histoire très contemporaine et globale dans les plus grandes classes (porté par les historiens de Sciences Po) ne changea rien à la donne, bien au contraire. Et, récemment encore, lorsqu'on mettait le temps des Révolutions au programme de l'agrégation pour englober dans un même regard l'Europe et les Amériques, on n'y incluait pas pour autant la Révolution haïtienne qui était encore considérée comme un épisode malheureux de l'histoire coloniale de la France. Après tout, Robespierre n'était-il pas censé avoir dit « Périissent les colonies plutôt qu'un principe » ?

En fait, pour que l'on parle avec les élèves de toutes les classes des hommes et des femmes qui avaient été mis en esclavage ou étaient nés considérés comme tels, il fallait au moins disposer de deux choses : un but éducatif et des matériaux adéquats venus des recherches des historiens.

Le but éducatif s'est construit autour d'un nouveau concept juridique apparu dans le sillage des procès de Nuremberg à l'issue de la Seconde Guerre mondiale : le crime contre l'humanité et son imprescriptibilité. Dans un pays comme la France qui n'a jamais véritablement accordé un rôle central à la formation juridique du citoyen, préférant laisser les professeurs d'histoire « et d'éducation civique » s'en débrouiller en insérant dans le récit national l'accès à l'état de droit et les constitutions successives qui en découlent, ce déplacement ne va pas de soi. Il recentre la réflexion sur les victimes plutôt que sur leurs bourreaux actifs ou passifs. La Libération et ses lois sociales, les Trente Glorieuses et le bonheur de la consommation effrénée, la construction de l'Europe et les mains enlacées de François Mitterrand et de Helmut Kohl, ne peuvent plus être des conséquences heureuses de la pathologisation de la révolution industrielle que furent la colonisation de l'Afrique et de l'Asie, les deux guerres mondiales du ^{xx}e siècle et la Shoah⁶. Il reste les victimes, et le droit nous enseigne que leur anéantissement n'a pas de prix. Dans le cas de la Shoah, il n'y eut guère que Jean-Marie Le Pen et ses partisans pour dénoncer l'attitude « victimaire » que l'introduction de cette vision dans

6. Je suis là l'hypothèse générale d'Hannah ARENDT dans *The Origins of Totalitarianism*, New York, Schocken, 1951 [trad. fr. *Les Origines du totalitarisme*, Paris, Le Seuil, 1972].

l'éducation entraînerait. Il y voyait, bien sûr, une sournoise entreprise visant à émasculer dès l'école les futurs vrais Français.

Il n'en fut pas de même, lorsque, avec l'intelligence obstinée qu'on lui connaît, Christiane Taubira parvint à faire inscrire le fait esclavagiste et ses conséquences dans la liste des crimes contre l'humanité. Je suis prêt à prendre le pari que les parlementaires qui ont voté la loi en 2001 ont pensé avoir offert un hochet bon marché à une représentante de l'Outre-mer et à ses électeurs. Que savaient-ils de cette institution sinon ce que leur en avait appris l'école : un malheureux « détail » du temps où la France était grande ? Qu'en avaient à faire les Français de l'Hexagone et leurs enfants ? N'étaient-ce pas surtout des « indépendantistes » qui se battaient en Guadeloupe, Guyane, Martinique ou à La Réunion pour que l'on enseigne dans les classes ce que le passé des colonies françaises, devenues départements, avait été ? Certes, quelques-uns d'entre eux qui avaient rejoint la France métropolitaine tentaient d'y introduire aussi le débat, mais leurs voix étaient peu audibles et souvent dispersées. De plus, elles contribuaient à nourrir la suspicion que cet enseignement divisait au lieu d'unir, qu'il jouait contre l'universalité de la République⁷.

C'est que, dans le cas de la loi Taubira et contrairement à la loi Gayssot⁸, la relation entre l'enseignement de l'esclavage et l'éducation à l'universalisme républicain ne reconnaissant ni race ni religion n'allait pas de soi. En effet, si aux États-Unis ou au Brésil – qui furent les territoires de colonies esclavagistes –, ce lien était immédiat, ce n'était pas principalement le fait esclavagiste qui avait nourri le racisme du deuxième xx^e siècle en France métropolitaine mais la seconde colonisation, notamment en Afrique du Nord, et la diaspora après la guerre d'Algérie. Ne se trompait-on pas de combat ? La réalité de l'esclavage apparaissait au pire comme un problème importé pour nuire à la République, au mieux comme un accès d'exotisme. Que pouvait « enseigner » l'histoire du crime contre l'humanité qu'avait été l'esclavage ?

7. L'épisode de la plainte contre Olivier PÉTRÉ-GRENOUILLEAU, un temps déposée en 2005 par l'un de ces militants, non pour son livre *Traites négrières, essai d'histoire globale* (Paris, Gallimard, 2004) – par ailleurs fort contestable dans son projet de noyer la traite atlantique dans une histoire générale de la servitude –, mais pour ses prises de position dans la presse à propos d'une possible ou impossible hiérarchie des crimes contre l'humanité, a profondément divisé les historiens. Beaucoup n'ont pas vu que si, dans notre métier nous ne devons rendre des comptes qu'à notre communauté scientifique, dans notre participation au débat public nous redevenons des citoyens dont les opinions, même éclairées, n'échappent plus aux évaluations éthiques ou même morales qu'une démocratie encourage.

8. Loi du 13 juillet 1990 tendant à réprimer tout acte raciste, antisémite ou xénophobe dont l'article 9 fait du négationnisme des crimes contre l'humanité un délit.

Comme souvent dans l'école, c'est en tâtonnant pour répondre à l'injonction de la loi, en inventant des dispositifs didactiques, en révisant des manuels scolaires, en se confrontant à ses élèves que le but s'est progressivement dégagé. Ce livre en témoigne, si le commerce triangulaire pouvait s'insérer parfaitement dans le récit national, il n'en était pas de même lorsque ce que l'on voulait faire comprendre aux élèves, « pour en faire des citoyens éclairés », était que les hommes et les femmes devenus des esclaves avaient été les victimes d'un crime imprescriptible, c'est-à-dire d'un crime qui ne peut être oublié. Un crime dont les auteurs ne pouvaient plus être jugés mais qui, pour autant, ne pouvait être effacé. Un crime dont notre histoire était définitivement chargée.

Peut-être est-ce parce que j'ai surtout vu cet enseignement se mettre en place dans les écoles primaires et les collèges, mais il me semble que ce qui l'a d'emblée caractérisé est qu'il ne peut s'inscrire uniquement dans une vision historienne. La fiction – c'est-à-dire la littérature et les arts – en a certainement été le premier outil et un outil nécessaire. Il y a plusieurs raisons à cela. La première est que, au moment où a été votée la loi Taubira, les écrivains avaient, bien mieux que les historiens jusque-là, fait vivre l'imprescriptibilité du crime en donnant une existence fictionnelle mais incarnée à ceux qui en avaient été les victimes. La littérature de langue française née sur les terres autrefois coloniales et esclavagistes avait su faire de la question de l'esclavage et de ses conséquences l'une de ses thématiques majeures. Et quelles œuvres n'a-t-elle pas produites ? C'est par la fiction, souvent par la poésie, que notre passé esclavagiste a repris chair, qu'il s'est incarné en des figures et des phrases elles aussi imprescriptibles. Laissons seulement résonner, parmi tant d'autres, la voix d'Aimé Césaire : « tête trophée membres lacérés / dard assassin beau sang giclé [...] l'oiseau aux plumes jadis plus belles que le passé / exige le compte de ses plumes dispersées⁹ ». Les mots de ces écrivains et de ces écrivains n'avaient pas attendu une tardive loi pour s'imposer à nous¹⁰. Ils parlent sans filtre aux enfants ou aux adolescents, à ceux d'hier comme à ceux d'aujourd'hui.

La seconde raison expliquant les difficultés à mettre en œuvre l'injonction de la loi Taubira était que les historiens professionnels étaient loin d'avoir fait, en France, le travail qui aurait dû être le leur en dépit de quelques voix qui clamaient dans le désert, souvent d'ailleurs, des marges de l'université¹¹.

9. Aimé CÉSAIRE, « Beau sang giclé », *Ferrements*, Paris, Éditions du Seuil, 1960.

10. On peut même penser, à lire Christiane Taubira, que c'est dans la littérature qu'elle a puisé la force de sa conviction politique.

11. Je pense ici particulièrement à Yves Bénot et Marcel Dorigny qui, lors de la commémoration du bicentenaire de la Révolution française, avaient créé un groupe de chercheurs au sein de l'Institut d'histoire de la Révolution française (IHRF) pour faire avancer les travaux jusque-là

Il est vrai que la prégnance des concours de l'enseignement secondaire est si forte dans l'enseignement dispensé par les universités françaises que les programmes scolaires en vigueur définissent les savoirs dont on a besoin et, donc, les postes à pourvoir et, en conséquence, les bonnes « recherches », c'est-à-dire celles qui peuvent conduire rapidement à un emploi. L'histoire des esclavages restait si marginale dans les programmes scolaires, y compris dans ceux qui avaient été écrits après 2001, qu'elle ne justifiait pas un champ d'études formalisé dans les cursus universitaires. Sans les travaux qui en auraient découlé, comment écrire de nouveaux manuels ? Comment inventer de nouvelles pédagogies ? Comment appliquer ces programmes ? Cercle vicieux...

En fait, si l'on n'ignorait plus entièrement les charpentes économiques et politiques de l'institution esclavagiste, l'histoire des femmes et des hommes dont on avait fait des esclaves restait à faire en France pour que l'école puisse s'emparer des personnes et non plus des chiffres, de violences et non plus de normes juridiques, bref pour qu'elle s'empare du « crime ». Les deux tournants majeurs de l'histoire des esclavages qui avaient été pris successivement dans les années 1970, puis dans les deux dernières décennies aux États-Unis et au Brésil ont enfin été considérés en France. Le premier relisait les archives non du point de vue des administrations qui les avaient écrites mais du point de vue de celles et ceux dont elles encadraient les existences fragiles. Il découvrait derrière l'organisation de l'asservissement les multiples formes de capacité d'agir (*agency*) de ceux qu'on avait voulu priver de libre arbitre. Le crime n'était plus imposé à des êtres passifs, il suscitait d'innombrables formes de rébellion dont la révolte n'était qu'un aspect parmi bien d'autres¹².

délaissés sur l'espace colonial à l'ère des Révolutions, mais qui n'ont pu continuer à travailler sereinement dans ce cadre après le départ de Michel Vovelle de la direction à l'IHRF. En 1993, ils se sont décidés à mettre en place une association indépendante : l'Association pour l'étude de la colonisation européenne (1750-1850). Parmi les fondateurs, outre Bénot et Dorigny, on trouvait Francis Arzalier, Bernard Gainot, Florence Gauthier, Jean-Claude Halpern, Ann Thomson, Dominique Taffin et Éric Mesnard. L'association instaura un séminaire mensuel, toujours actif. À relire aujourd'hui les résumés des communications qui y ont été présentées (*Résumés des communications présentées lors des séminaires mensuels*, 1995-juin 2018, avec un « Bref aperçu historique de ses origines et de ses objectifs » par Marcel Dorigny, Paris, APECE, 2018), on se rend compte qu'aucun des ténors ou des nouveaux venus au sein du champ de recherche sur les esclavages et les traites en France ne manque à l'appel. Les colloques de l'APECE, souvent tenus en collaboration avec l'université Paris-VIII, ont été tout aussi décisifs, notamment celui de 2002 qui permit, à l'occasion de l'anniversaire du rétablissement de l'esclavage dans les colonies françaises et certainement pour la première fois, un dialogue nourri entre chercheurs haïtiens, nord-américains et européens.

12. C'est Stuart SCHWARTZ (« Resistance and Accommodation in Eighteenth-Century Brazil: The Slaves' View of Slavery », *Hispanic American Historical Review*, n° 57/1, 1977) qui a fait le lien entre l'historiographie états-unienne et celle qui se développe au Brésil dans les années 1980

Le second – en réaction contre le premier – replaçait la plantation dans l'expansion capitaliste occidentale pour mieux décrire la violence qui lui était inhérente et l'incarner dans les pratiques de ceux qui l'avaient instaurée¹³. Même si les tenants des deux approches s'opposent historiographiquement, ils se complètent parfaitement dans une perspective didactique et, cernant le crime de plus près, le rendent plus palpable. Ce faisant, ils offrent aux professeurs des écoles, des collèges et des lycées les matériaux qui rendent possible un enseignement du fait esclavagiste.

Dans le contexte états-unien, ce transfert de savoirs mais aussi de méthodes n'est pas nouveau. Dès 1915, l'Association for the Study of African American Life and History (ASALH) avait compris qu'en face de la ségrégation, du KKK et des assassinats d'innocents par des foules se considérant comme blanches (*lynchings*), chercheurs et maîtres d'école noirs partageaient le même combat au sein de leur communauté¹⁴. Plus près de nous, la fondation Gilder Lehrman Institute of American History, créée en 1994 et devenue l'une des plus importantes institutions de formation continue des enseignants aux États-Unis, met à disposition des écoles et des *high-schools* de toutes les communautés les matériaux les plus récents produits par les universités, notamment ceux provenant des deux grands tournants évoqués ci-dessus. Au Brésil, c'est avec le retour de la démocratie, à la fin des années 1980, que la mémoire du passé esclavagiste est devenue une cause nationale dont

en proposant le doublet « résistance-accommodation », notamment lorsque Silvia HUNOLD LARA choisit cette optique pour étudier dans sa thèse les archives judiciaires d'une région de production sucrière au Brésil (*Campos de violência. Escravos e senhores na capitania do Rio de Janeiro, 1750-1808*, Rio de Janeiro, Paz e Terra, 1988).

13. Deux livres de Walter JOHNSON aux États-Unis et deux tout aussi importants de Sidney CHALHOUB au Brésil sont un bon exemple de cette transition. JOHNSON, qui avait publié en 1999 *Soul by Soul: Life Inside the Antebellum Slave Market* (Cambridge, MS, Harvard University Press) que tous les partisans du premier tournant avaient salué comme un « tour de force », avait ensuite écrit un article au vitriol contre l'*agency* (« On Agency », *Journal of Social History*, vol. 37, n° 1, 2003, p. 113-124), avant de publier un ouvrage complètement inscrit dans l'historiographie du « nouveau capitalisme » : *River of Dark Dreams: Slavery and Empire in the Cotton Kingdom* (Cambridge, MA, Harvard University Press, 2013). Sidney CHALHOUB avait été formé à l'Université fédérale Fluminense (UFF) puis à l'université de l'État de São Paulo à Campinas (Unicamp) avec la génération qui avait mis l'*agency* au cœur de ses recherches (en témoigne son magnifique *Visões da liberdade: uma história das últimas décadas da escravidão na Corte*, São Paulo, Companhia das letras, 1990). Il prend le tournant en 2012 avec *A Força da Escravidão: ilegalidade e costume no Brasil oitocentista* (São Paulo, Companhia das Letras).

14. Sous l'impulsion de son président, l'historien Carter G. Woodson, l'association qui se dénomma d'abord « Association for the Study of Negro Life and History », créa l'année suivante le *Journal of Negro History* qui devint rapidement le plus important vecteur de l'histoire de l'esclavage et du post-esclavage aux États-Unis, puis, dans la foulée, en 1926, déclara que la deuxième semaine de février serait dorénavant la *Negro History Week* dans tout le pays, moment toujours aussi vibrant aujourd'hui et étendu à un mois entier sous le nom de *Black History Month*.

l'enseignement n'était plus remis en cause. Avec les réformes scolaires du président Fernando Henrique Cardoso (1995-2002), l'université s'est pleinement investie dans la production des savoirs et des matériaux susceptibles de soutenir de véritables démarches pédagogiques¹⁵. Depuis, beaucoup d'enseignants-chercheurs, et parmi les plus notables, n'ont jamais cessé de mettre eux-mêmes la main à la pâte en écrivant directement pour les enfants ou en organisant à leur intention des recueils d'archives. Toutefois, avec le président Lula (2003-2010), le transfert est devenu rétroaction. En effet, en faisant de l'histoire générale de l'Afrique un enseignement obligatoire dans les écoles brésiliennes¹⁶, il a incité les universités à développer leurs départements africanistes, modifiant profondément la vision de l'esclavage qui était la leur.

Lorsque la loi Taubira fut publiée, en 2001, nous étions loin de disposer des mêmes matériaux et des mêmes instruments en France. La recherche fondamentale, elle-même, restait très en retard non seulement par rapport au Brésil ou aux États-Unis, mais aussi par rapport à d'autres métropoles esclavagistes européennes comme le Royaume-Uni ou les Pays-Bas. Les travaux menés par les universités des départements dits d'outre-mer étaient toujours considérés comme des apports à l'histoire locale. Seule la Révolution haïtienne avait bénéficié d'un timide sursaut à l'occasion des fêtes du bicentenaire de la Révolution française à la fin des années 1980 et dans la décennie suivante. La collection dans laquelle paraît ce livre et le laboratoire du CNRS qui la porte montrent dans quelle direction il fallait aller : internationaliser la recherche française et encourager les étudiants de master et de doctorat à produire les savoirs dont on avait besoin, dans des perspectives sans cesse relancées par les liens avec les chercheurs les plus concernés, en Europe et dans les Amériques bien sûr mais aussi en Afrique ; créer les supports pour la publication de ces recherches (collection, revue) ; mettre en place des bases de données d'instruments pour la recherche mais aussi l'enseignement ; enfin et peut-être surtout construire les ponts nécessaires avec l'école¹⁷.

15. Brasil, Secretaria de Educação Fundamental, *Parâmetros Curriculares Nacionais (1^a a 4^a séries)*, Brasília, MEC/SEF, 1997 et *Parâmetros Curriculares Nacionais (5^a a 8^a séries)*, Brasília, MEC/SEF, 1998.

16. Loi n° 10.639 de 2003 rendant obligatoire l'enseignement de l'histoire et de la culture afro-brésilienne et africaine dans toutes les écoles, qu'elles soient publiques ou privées.

17. Ce programme est le noyau central de l'agenda du CIRESC créé en 2006 à l'initiative de Myriam Cottias. C'est grâce à ce laboratoire et aux chercheurs réunis dans ce projet que l'histoire des esclavages et des traites a été détachée de son ancrage français initial (l'histoire des Révolutions) pour s'inscrire dans la dynamique internationale (notamment venue des États-Unis et du Brésil), mais aussi pour y ajouter une nouvelle dimension en incluant les recherches haïtiennes, africaines (notamment au Sénégal) et les spécialistes des traites méditerranéennes. Dans le domaine qui nous intéresse plus particulièrement ici, des relations entre construction des savoirs et éducation, un autre pas important a été fait lors de la mise en place d'un concours

Ce livre en témoigne, construire des savoirs assurés est absolument nécessaire mais certainement pas suffisant. Il y en a tant qui se succèdent dans la journée d'un élève de l'école primaire, du collège ou du lycée : une tranche de géométrie, une de sciences de la vie, une de langue vivante avant celle d'histoire qui pour l'occasion portera – pourquoi pas ? – sur l'esclavage... Cette fois, il faut que l'attention change de registre, que l'évidence de l'importance radicale du sujet l'emporte sur la litanie des apprentissages certes importants mais ordinaires. Il y eut crime, et il est imprescriptible... Et l'évocation de celui-ci, comme de quelques-uns des autres qui jalonnent nos mémoires d'un passé commun, doit « éduquer » nos élèves tout en exigeant de nous, enseignants, un peu plus que ce qui fait notre labeur quotidien de passeurs de savoirs.

Mon collègue qui n'aimait pas se flageller et qui détestait ce qu'il croyait être un « discours victimaire » n'avait pas compris qu'il ne nous appartient pas, nous adultes, de dire aux nouvelles générations dont nous avons accepté de diriger l'éducation que leur futur sera éclatant parce que nous avons tout fait pour qu'il le soit, parce que nous considérons les crimes du passé comme des errements intempestifs qui peuvent être oubliés. Il nous appartient seulement d'assumer sans trembler ce passé que nous avons construit, comme celui dont nous avons hérité. L'assumer, c'est-à-dire le mettre devant les yeux de ceux que nous éduquons avec des mots sincères, des savoirs établis, et des émotions qui relient entre elles nos communes humanités, depuis la nuit des temps.

Jean HÉBRARD
EHESS / Mondes Américains et Johns Hopkins University

annuel à destination des écoles, des collèges et des lycées, intitulé « La flamme de l'égalité », sur le thème de l'esclavage, des traites et de leurs conséquences, alors que M. Cottias était la présidente du Comité pour la mémoire et l'histoire de l'esclavage, aujourd'hui Fondation pour la mémoire de l'esclavage.

Introduction générale

« Vais-je demander à l'homme blanc d'aujourd'hui d'être responsable des négriers du XVII^e siècle ?

Vais-je essayer par tous les moyens de faire naître la Culpabilité dans les âmes ?

La douleur morale devant la densité du Passé ? Je suis nègre et des tonnes de chaînes, des orages de coups, des fleuves de crachats ruissellent sur mes épaules.

Mais je n'ai pas le droit de me laisser ancrer. Je n'ai pas le droit d'admettre la moindre parcelle d'être dans mon existence. Je n'ai pas le droit de me laisser engluer par les déterminations du passé.

Je ne suis pas esclave de l'Esclavage qui déshumanisa mes pères [...].

Moi, l'homme de couleur, je ne veux qu'une chose :

Que jamais l'instrument ne domine l'homme. Que cesse à jamais l'asservissement de l'homme par l'homme. C'est-à-dire de moi par un autre. Qu'il me soit permis de découvrir et de vouloir l'homme, où qu'il se trouve.

Le nègre n'est pas. Pas plus que le Blanc. »

Frantz FANON, *Peau noire, masques blancs*,
Paris, éd. du Seuil, 1952.

Les traites, les esclavages et leurs abolitions constituent, dans la longue durée, une page essentielle de l'histoire de l'Europe, de l'Afrique et des Amériques, autour de l'espace atlantique, mais aussi de l'océan Indien. Elle contribue à la compréhension de la construction de l'identité de l'Europe et de ses relations avec les autres continents, en contexte impérial le plus souvent. Cette histoire éclaire la genèse de nombreuses discriminations présentes, ce qui est déjà un pas pour mieux lutter contre elles.

Depuis une vingtaine d'années notamment, l'histoire et la mémoire des traites, des esclavages et de leurs abolitions tiennent une place croissante dans l'espace public et dans un nombre grandissant d'États. C'est une réponse à une demande sociale importante, portée notamment par des mouvements ou des associations de la société civile dont les revendications sont particulièrement visibles lors de grandes commémorations locales ou nationales – comme le cent cinquantième de l'abolition de l'esclavage en France

en 1998 ou le bicentenaire de l'abolition de la traite en Grande-Bretagne en 2007 –, mais pas uniquement en ces occasions. À l'échelle nationale, les niveaux de mobilisation sont variés et parfois intenses. Aux États-Unis, en 2008, le bicentenaire de l'abolition de la traite a été l'occasion de nombreuses manifestations publiques et un moment important de diffusion des savoirs. En Afrique, les travaux sur les traites orientales, transatlantiques et internes se sont multipliés et des lieux emblématiques de cette histoire et de ces mémoires, comme Ouidah, Gorée, Cape Coast, Louango... sont au cœur de projets scientifiques, mémoriels et scolaires. Dans plusieurs villes à travers le monde, d'importantes réalisations ont été menées à bien : par-cours, expositions, ouverture ou rénovation de lieux de mémoire et musées, comme à Matanzas (Cuba), Liverpool (Grande-Bretagne), Nantes ou encore Bordeaux (France).

Cette évolution vers une plus grande reconnaissance de l'histoire des traites, des esclavages, de leurs abolitions et de leurs héritages a également été soutenue et jalonnée par de grands programmes ou « événements » à l'échelle mondiale : le lancement, en 1994, par l'Unesco, du projet de « La Route de l'esclave » ; en 1998, la proclamation du 23 août par les Nations unies comme « Journée internationale du souvenir de la traite négrière et de son abolition » ; la reconnaissance, en 2001, lors de la Conférence mondiale contre le racisme, la discrimination raciale, la xénophobie (et l'intolérance qui y est associée), de la traite négrière et de l'esclavage comme crimes contre l'humanité (déclaration de Durban) ; la célébration de 2004 comme « Année internationale de commémoration de la lutte contre l'esclavage et de son abolition » et la commémoration, depuis 2008, du 25 mars comme « Journée internationale pour l'abolition de l'esclavage et de la traite négrière transatlantique » constituent autant d'étapes décisives de cette plus grande reconnaissance. L'année 2011 a été proclamée par l'Organisation des Nations unies (ONU) « Année internationale des personnes d'ascendance africaine ». Elle marque aussi, en France, le dixième anniversaire de la loi Taubira, qui a qualifié de « crime contre l'humanité » (article 1^{er}) la traite négrière transatlantique, la traite dans l'océan Indien et l'esclavage des populations africaines, amérindiennes, malgaches et indiennes à partir du xv^e siècle. Elle a également établi que « 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 méritent¹ » et instauré un Comité pour la mémoire et l'histoire de l'esclavage (CMHE).

1. 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 : www.legifrance.gouv.fr/loda/id/JORFTEXT000000405369/2020-11-20/ [dernier accès, décembre 2020].

Toutefois, même lorsqu'une plus grande visibilité de cette histoire est assurée, lorsque les mémoires sont mieux prises en compte – et l'on ne peut que s'en réjouir –, force est de constater que cette situation reste fragile ou ambiguë. À parcourir les programmes scolaires des différents États concernés par ces héritages et à interroger les pratiques des enseignants, on constate que ces pages d'histoire restent bien souvent des points relativement aveugles dans le champ des savoirs scolaires ou sont perçues comme des questions « sensibles », qui seraient difficiles à aborder en classe en fonction des publics scolaires. Dans de nombreux États, traites et esclavages sont encore largement absents de l'espace scolaire, se heurtant à un déni d'histoire, même s'il existe une forte demande sociale portée par certains groupes et bien que la recherche scientifique continue de progresser en ce domaine². Les situations cependant ne sont pas figées et des évolutions sont manifestes. Depuis une quinzaine d'années, l'histoire des traites, des esclavages et de leurs abolitions a pris dans certains pays une place plus manifeste à l'école, qu'elle soit enseignée aux plus jeunes ou à des adolescents sur le point de devenir des citoyens actifs. Les situations sont donc contrastées, mais, surtout, elles ne sont jamais acquises : la place réservée à l'histoire des traites, des esclavages et de leurs abolitions, ainsi que la manière dont elle est envisagée sont susceptibles de connaître des phases d'avancée ou bien de recul selon les variations des pressions sociopolitiques sur l'enseignement de l'histoire dans les établissements scolaires.

En effet, l'école se trouve à la croisée d'un ensemble de contraintes et de prescriptions spécifiques : lieu de transmission ou d'élaboration de savoirs scolaires, plus ou moins étroitement articulés aux avancées de la recherche scientifique, elle vise d'abord à former de futurs citoyens plutôt que des chercheurs érudits dans un domaine scientifique précis. Loin de toute exhaustivité, les programmes scolaires, particulièrement en histoire, expriment ce que la nation estime essentiel à la construction d'un socle de savoirs communs et choisit de transmettre aux jeunes générations, en fonction d'une demande sociale qui, traversée de multiples tensions ou conflits, reste variable. Les savoirs historiques sont ainsi soumis au crible des prescriptions curriculaire – reflétant les intérêts ou les dénis de mémoire d'une société à un moment donné, aussi bien qu'à celui des choix des enseignants, lorsqu'ils se lancent dans la mise en œuvre des programmes. Ceux-ci sont eux-mêmes confrontés à des contraintes matérielles, de temps, aux attentes ou aux réticences de leurs élèves et de leurs parents ou, en fonction de leur formation et de leurs appétences, aux limites de leur maîtrise des savoirs à enseigner.

2. On pourra se reporter à la bibliographie en fin de volume.

Constatant à la fois les avancées de l'historiographie sur les traites et les esclavages, les variations des demandes sociales sur de telles pages d'histoire et la complexité de la situation des histoires scolaires prescrites ou enseignées, les auteurs de cet ouvrage proposent de croiser les perspectives sur l'enseignement de ces questions en Afrique, en Europe et en Amérique. L'objectif est d'ouvrir, à travers une topographie variée d'études de cas et d'analyses, des réflexions utiles non seulement à des enseignants soucieux de revenir sur leurs pratiques et sur les enjeux historiques et civiques de l'enseignement de telles questions, mais aussi profitables pour un public plus large, qui s'intéresse aux articulations entre la recherche historique, ou plus largement en sciences humaines et sociales, et la formation des jeunes générations scolaires. Il s'agit de questionner l'information scientifique d'une opinion publique qui est aussi prescriptrice de ce qu'une nation souhaite placer, ou non, au cœur de sa mémoire collective et voir reconnu dans son histoire et transmis aux jeunes générations. L'enjeu de cette publication est de participer à la reconnaissance de la place de l'histoire des traites, des esclavages et de leurs abolitions dans des histoires nationales et mondiale, intégrées aux histoires scolaires, dont les dénis encore actuels soulignent que ce processus ne va pas de soi. Celui-ci implique en effet de prendre en compte la dimension coloniale des histoires nationales plutôt que de la considérer comme marginale et de l'enseigner effectivement dans les écoles, collèges ou lycées. Cet ouvrage a pour objectif de mettre en perspective la diversité des situations nationales de ce point de vue, qui sont autant d'interpellations sur les pratiques, le sens et la portée de ces enseignements scolaires. Par conséquent, c'est travailler à une mise en connexion des expériences, aussi bien à partir de leurs éléments de convergence que des contrastes exposés pour proposer une histoire scolaire plus globale des traites, des esclavages, de leurs abolitions et de leurs héritages contemporains.

Ce livre rassemble donc, dans une première partie, des contributions d'enseignants, d'enseignants-chercheurs et de chercheurs, de l'école primaire à l'université, comme autant d'études de cas inscrites dans des contextes très variés. En effet, plutôt que de partir de l'état actuel de l'historiographie pour envisager dans un second temps des programmes et finir par des expériences de classes – en prenant le risque d'adopter une logique « descendante » ou prescriptive, des sommets du savoir jusqu'aux enseignants et à leurs élèves, envisagés comme des exécutants ou des « réceptacles de savoirs » –, nous avons préféré commencer par la confrontation d'expériences de professeurs dans les trois continents, à différents niveaux scolaires. Écrivant à partir de leurs expériences en Afrique, en Amérique et en Europe, les auteurs partagent ici leurs pratiques et leurs réflexions sur l'enseignement des traites, des esclavages, de leurs abolitions et de leurs héritages. C'est se donner la chance

de saisir un éventail des difficultés rencontrées en classe pour aborder ces questions, mais aussi d'apprécier l'ingéniosité et la créativité des enseignants confrontés à ces questions sensibles, ainsi que les spécificités propres à chaque contexte d'enseignement. Cependant, il ressort de la diversité des expériences que ces pages d'histoire sont le plus souvent perçues comme des questions dites sensibles ou « socialement vives³ ».

En effet, la manière d'aborder ces pages d'histoire en classe peut entrer en résonance ou en contradiction, voire en conflit, avec les représentations de la société ou avec les mémoires familiales dont les élèves sont porteurs, et générer une grande réactivité par rapport aux propos des enseignants, vecteurs de la parole de l'institution. De tels sujets suscitent alors des débats parfois très vifs avec les élèves, qui se prolongent parfois même au-delà de l'espace de la classe. La sensibilité de ces questions peut être renforcée par leur traitement médiatique dans la mesure où celui-ci peut focaliser l'attention sur certains aspects de cette histoire et en éviter d'autres, en privilégier une approche émotionnelle plutôt qu'une prise de recul par la construction d'une connaissance critique. Ce sont autant d'éléments susceptibles d'entrer en discordance avec les savoirs élaborés dans le cadre scolaire et de générer des conflits sociocognitifs, parfois violents sur le plan symbolique, pour les élèves. Enfin, comme d'autres questions socialement vives, l'histoire des traites, des esclavages, de leurs abolitions et de leurs héritages fait aussi l'objet de débats et de controverses parmi les spécialistes du champ scientifique, ce qui a des répercussions scolaires : les enseignants peuvent se sentir mal assurés face à ces tensions entre chercheurs du champ scientifique et osciller entre des affirmations parfois contradictoires, sans pouvoir trancher de manière assurée. Leur position s'en trouve d'autant plus fragilisée pour élaborer et transmettre des savoirs solides aux élèves. Ces incertitudes, voire d'éventuelles crispations sur certaines propositions historiques, sans que les enseignants soient en mesure de bien les étayer ou de les argumenter pour répondre aux questions de leur public scolaire (parfois non dénuées de provocation), suscitent en écho une forme d'inquiétude chez les élèves, voire de doute radical sur les savoirs historiques de l'école. Enfin, ces pages d'histoire aux héritages bien actuels peuvent aussi constituer des espaces de projection de problématiques présentes, rabattues sur le passé sans égard pour les anachronismes. Il s'agit alors d'un processus révélateur de situations contemporaines vécues douloureusement par des élèves. Pour eux, s'intéresser en classe à l'histoire des traites et des esclavages, c'est bien souvent trouver une occasion pour exprimer des

3. On se reportera notamment aux travaux d'Alain LEGARDEZ, Laurence SIMONNEAUX & Jean-Pierre ASTOLFI, *L'école à l'épreuve de l'actualité. Enseigner les questions vives 1943-2009*, Issy-les-Moulineaux, Éditions ESF, 2006.

expériences très contemporaines de discrimination ou signifier des préjugés persistants et teintés de racisme.

C'est la conjonction de ces différents paramètres qui rend une thématique scolaire « socialement vive ». Par conséquent, cette sensibilité n'est pas une caractéristique *a priori* d'une question inscrite dans un curriculum. Elle est variable selon les situations d'enseignement et c'est ce que nous avons souhaité interroger dans la première partie de l'ouvrage : aborde-t-on l'histoire des traites et des esclavages en Afrique – lorsque l'implication de certains acteurs africains dans les traites est un passé lourd à porter ou que l'esclavage a pris de multiples formes, dont certaines sont toujours actuelles – de la même manière que dans les Caraïbes, là où les traces de l'esclavage sont encore visibles au quotidien, inscrites aussi bien dans les paysages que dans les mémoires familiales ou les patrimoines publics et artistiques ? Comment l'expérience et le rôle des traites ou de l'esclavage dans la construction des États modernes et contemporains sont-ils envisagés en Europe, là où l'économie de plantation peut sembler spatialement bien éloignée des anciennes métropoles, mais où l'organisation des traites et les profits dégagés ont imprimé leur marque sur les paysages, les sociétés, les économies, les choix politiques des régimes successifs, au-delà même des seuls grands ports atlantiques ? Ces questions sont essentielles, non pas seulement en raison de leur possible sensibilité, mais parce qu'elles constituent surtout une page d'histoire en partage, située au cœur des relations entre l'Europe, l'Afrique et l'Amérique. C'est aussi un des objectifs de cette publication d'envisager l'enseignement de l'histoire des traites, des esclavages, de leurs abolitions et de leurs héritages d'une manière qui invite au croisement des points de vue et des perspectives, à leur mise en relation pour mieux saisir une histoire qui se déploie à une échelle globale et qui se décline aussi en différents motifs à des échelles régionales, nationales et locales.

Après cette ouverture de plain-pied sur des situations d'enseignement, la deuxième partie de l'ouvrage met en perspective les prescriptions curriculaires contemporaines dans les trois continents. Au-delà de situations éminemment variables, il est manifeste que cet héritage historique et mémoriel reste difficile à assumer : si certains pays d'Europe ont en partie rompu le silence sur leur rôle dans la traite transatlantique – sans que toutes les ambiguïtés soient d'ailleurs levées sur la portée du trafic négrier et de l'économie de plantation dans la construction de ces États et de leurs richesses –, de nombreux autres pays, en Europe mais aussi en Afrique, en Amérique centrale ou au Canada, limitent encore leurs approches de la traite et de l'esclavage et tendent à en faire des réalités relativement extérieures aux histoires nationales, voire totalement occultées. Dans cet ensemble, les programmes scolaires se démarquent en Haïti, premier État où d'anciens esclaves et des

libres de couleur ont proclamé leur indépendance en 1804 et instauré une abolition pérenne de l'esclavage. L'histoire de l'esclavage et de l'économie de plantation y occupe une place relativement plus importante dans les programmes, même si l'approche peut sembler encore très générale et laisse de côté le rôle des *bossales*⁴.

Enfin, dans une troisième partie, les auteurs s'intéressent aux représentations des traites, des esclavages et de leurs abolitions d'un point de vue didactique et, plus globalement, d'anthropologie sociale. En ouvrant un espace à l'expression des sensibilités, l'accès à ces héritages historiques à travers des œuvres artistiques peut faire comprendre aux élèves comment une société se représente historiquement les traites, les esclavages et leurs abolitions, avec ses points de focalisation, ses mises en scène ou ses effets d'oblitération. De même, dans les pratiques scolaires, l'approche sélective du passé et de ses héritages, l'« invisibilisation » de certains acteurs dans l'enseignement de ces processus, ou la perpétuation, dans les manuels scolaires, de stéréotypes racistes concernant les Noirs (parfois assimilés aux esclaves) ou bien les afro-descendants, nous disent finalement comment une société se représente elle-même, comment elle accepte, minore ou refuse la diversité culturelle, ce qui indique en creux autant de défis à relever pour un enseignement scolaire en interaction avec les avancées de la recherche.

Marie-Albane de SUREMAIN & Éric MESNARD

4. On désignait ainsi, à Saint-Domingue, les esclaves nés en Afrique, par opposition aux esclaves « créoles » nés aux Antilles.

PARTIE I

EXPÉRIENCES ET PROJETS
PÉDAGOGIQUES

Introduction

Au point de départ de cette réflexion sur l'enseignement des traites, des esclavages, de leurs abolitions et de leurs héritages, nous avons souhaité faire figurer des retours sur expérience effectués par des enseignants, confrontés au quotidien, dans leurs pratiques de classe, aux attentes et interrogations, aux réactions ou aux silences des élèves¹. Plutôt que de concevoir l'enseignement d'une question sensible de manière descendante, selon un parcours qui irait des savoirs de la recherche ou de prescriptions didactiques jusqu'aux enseignants ou aux élèves, dont seules les capacités d'« absorption » seraient sollicitées, il nous paraît plus fécond de nous intéresser d'abord aux représentations et pratiques des élèves et de leurs enseignants, dans des contextes extrêmement variés, pour mieux cerner quels apports scientifiques ou propositions didactiques peuvent répondre à leurs attentes et besoins, afin qu'ils s'en trouvent d'autant mieux appropriés au sein des classes.

Les multiples défis posés aux enseignants et aux élèves se déclinent différemment selon les contextes institutionnels, historiques, culturels et sociaux, ce qui est bien l'une des spécificités de l'enseignement des questions socialement vives.

1. Les expériences ici présentées s'appuient notamment sur des études de cas exposées lors d'un colloque international, tenu à Paris du 18 au 20 mai 2011, sur l'enseignement des traites, des esclavages, de leurs abolitions et de leurs héritages. Celui-ci a bénéficié du soutien du programme EURESCL, conduit dans le cadre du 7^e PCRD européen (Programme-cadre de recherche et de développement : universités d'été ouvertes aux enseignants de l'enseignement primaire et secondaire, mise en place d'un réseau tricontinental de classes, mise en ligne d'un site pédagogique...), ainsi que du projet Afrodesc (« Afro-descendants et esclavage : domination, identification et héritages dans les Amériques, xv^e-xxi^e siècles »), développé dans le cadre d'un programme ANR-Suds (Agence nationale de la recherche). Il a également reçu le soutien du Centre international de recherches sur les esclavages & les post-esclavages (CIRESCL), du projet « La Route de l'esclave » de l'Unesco et du CMHE (Comité pour la mémoire et l'histoire de l'esclavage, remplacé par la Fondation pour la mémoire de l'esclavage). Il a été accueilli par le ministère de l'Enseignement supérieur et de la Recherche, ainsi que par l'Alliance française. Ce colloque a été un moment privilégié de confrontation d'expériences d'enseignants et de leurs réflexions à ce sujet, d'enquêtes sur leurs pratiques, de recherches sur les prescriptions « curriculaires » (liées aux programmes, aux méthodes d'enseignement et de techniques d'évaluation) et leurs interprétations, par des manuels ou par des enseignants, sur la reconnaissance et la place accordées à ces thèmes par les sociétés dans les différents continents.

Ainsi, il n'existe pas une mémoire, mais des mémoires des traites et de l'esclavage colonial. Ces mémoires sont fragmentaires et géographiquement individualisées. Elles se sont élaborées différemment en Afrique, dans les Caraïbes, en Amérique centrale, au Canada ou en Europe et conduisent à construire diversement le rapport des élèves au discours historique tenu par l'école, de son acceptation consensuelle à sa remise en question.

Afin d'effectuer une topographie indicative de cette diversité, dans le cadre du programme de recherche EURESCL (7^e PCRD, Programme-cadre de recherche et de développement, Union européenne), des équipes d'enseignants ont été constituées, en Afrique, aux Antilles et en France hexagonale. Dans le premier degré, un binôme d'enseignantes au Niger et deux trinômes en Martinique et dans le Val-de-Marne se sont formés, puis sont entrés en relation par voie électronique. Ce sont ainsi des équipes pluri-catégorielles qui se sont constituées à la faveur de ces échanges. Ils ont mis en relation une directrice d'école à Niamey (Niger) : Hadiza Lawali Na Awache ; quatre professeures des écoles : Sylvie Rénel et Sonia Ruban (Martinique), Audrey Garcia et Isabelle Unn-Toc (Val-de-Marne) ; une animatrice pédagogique de l'INDRAP (Institut national de documentation, de recherche et d'animation pédagogique) de Niamey : Amina Saminou Sountalma ; et deux conseillers pédagogiques : Pascal Optaly (Martinique) et Delphine Leneveut (Val-de-Marne).

Les échanges ont tout d'abord consisté en des envois de courriels pour présenter les uns aux autres leurs projets pédagogiques respectifs et les contextes de leurs écoles. Cette première prise de contact a permis de mettre en œuvre, avec les élèves de chaque école, un projet interdisciplinaire associant histoire des traites et de l'esclavage colonial, géographie et instruction civique, lecture d'œuvres littéraires, réalisation d'un album, avec la perspective d'échanger les travaux des élèves. Ce sont leurs expériences que ces équipes présentent ici : Delphine Leneveut, conseillère pédagogique, souligne comment Audrey Garcia et Isabelle Unn-Toc, enseignantes en classe de CM1 (avec des élèves de 9 ou 10 ans), ont fait émerger les représentations des élèves. Elle montre aussi comment, dans une démarche interdisciplinaire mobilisant la littérature de jeunesse, elles ont élaboré des savoirs historiques plus solides sur l'esclavage. Les élèves ont commencé à élargir leurs horizons à la faveur d'exposés sur la Martinique et sur la ville de Niamey, au Niger.

En Martinique, l'enseignante Sylvie Renel et le conseiller pédagogique Pascal Optaly, en collaboration avec les professeures des écoles Sonia Ruban, Paola Sillon et Elvire Hannibal-Cyrille, ont porté leurs efforts sur une séquence de dix séances en interdisciplinarité (arts et histoire) autour de l'appropriation du patrimoine local à travers la visite de sites et l'articulation entre l'école primaire et le collège.

Si l'enseignement de l'histoire de l'esclavage peut faire appel aux mémoires et aux ressources du patrimoine local, il peut aussi conduire à interroger des situations très contemporaines. Au Niger, Hadiza Hawaly Na Awache, directrice d'école à Niamey, rappelle que la question de l'esclavage a toujours été abordée d'un point de vue économique à l'école primaire, mais qu'elle soulève de nombreuses questions et réactions des élèves, que l'enseignante prend soin de retranscrire. Hadiza Hawaly Na Awache ouvre des perspectives en insistant sur la signification sociale de l'esclavage dans les sociétés africaines passées et fait aussi comprendre aux élèves l'actualité de cette question. Cette dernière reste particulièrement sensible, car il existe des formes d'esclavages contemporains que les programmes scolaires n'abordent pas.

Enfin, Benoît Falaize, grâce à ses travaux de recherche sur l'enseignement de l'histoire à l'école élémentaire depuis 1945, propose une réflexion sur les constantes dans la façon d'enseigner l'histoire des traites et de l'esclavage colonial malgré la place nouvelle qui lui est accordée dans les programmes postérieurs à la loi Taubira.

Dans le secondaire, l'enseignement prend une forme disciplinaire et les premières contributions proposent une entrée dans l'étude des traites et des esclavages spécifiquement par l'histoire. Au Sénégal, Cheikh Kaling et Elimane Dieng font le point sur les programmes d'histoire du collège et du lycée et sur des travaux d'élèves entre 12 et 16 ans. La traite négrière et l'esclavage sont bien au programme des classes de 5^e, de 4^e et de Seconde. Mais ils soulignent que les Africains sont présentés uniquement comme des victimes de la traite, ce qui tend à donner d'eux une image minorée et d'impuissance. Cette contribution pose ainsi la question de la perception du rôle et des responsabilités des différents acteurs historiques, en évitant l'écueil d'une histoire « victimisante » ou « euphémisante » lorsqu'il s'agit de l'esclavage domestique. Elle souligne en creux les tensions qui peuvent exister entre les mémoires locales et l'histoire des acteurs de la traite négrière.

En France, Marianne Boussuge et Émilie Écochard proposent un dispositif original pour entrer par le jeu dans l'analyse historique de la confrontation des prises de position et des argumentaires entre esclavagistes et abolitionnistes. Elles font part d'un projet qu'elles ont élaboré et mis en œuvre alors qu'elles étaient encore professeures stagiaires et qu'elles ont perfectionné par la suite en classe de Seconde, mais qu'elles ont aussi expérimenté en collège. Le jeu permet de stimuler la motivation et le plaisir des élèves à apprendre. Il est ici une étape qui permet aux élèves de travailler l'argumentation, en interdisciplinarité grâce au soutien du professeur de français, pour produire leurs propres discours, à la manière des esclavagistes ou des abolitionnistes, et de mettre en scène de tels débats.

Pour approfondir la connaissance des traites et des esclavages, Jean-Louis Donnadiou présente le bilan d'une expérience d'enseignement menée pendant une dizaine d'années en lycée à Auch (Gers, France). Il souligne la possibilité et l'intérêt d'entrelacer une approche historique avec une démarche en éducation civique, et de partir de l'environnement immédiat des élèves. Réfléchir sur des notions contemporaines, comme la citoyenneté et le travail, son organisation, le droit qui le régit, et mettre en perspective une situation actuelle – en montrant qu'elle ne va pas de soi, mais qu'elle est le produit d'un long processus historique, dont on trouve des traces localement – est de nature à capter l'intérêt des élèves. Partir de l'esclavage comme négation de la citoyenneté et du droit du travail au ^{xxi} siècle permet d'établir des allers-retours entre le présent et le passé sans tomber dans l'anachronisme. Relire des thématiques figurant au programme de l'éducation civique à partir de situations historiques très concrètes, qui ont suscité de nombreux débats et affrontements, donne une profondeur à la compréhension par les élèves du monde contemporain et du rôle des acteurs dans la société. Le choix des documents permet d'articuler des échelles locales et plus globales, par exemple de comprendre comment certains Gascons, riches propriétaires d'habitations ou bourgeois sans grande propriété, ont été impliqués dans la traite et l'esclavage et quels en sont les héritages.

Constance Lagrange, professeure d'arts plastiques, et Kamel Chabane, professeur d'histoire, ont mené avec leurs élèves du collège Flaubert, à Paris, un travail interdisciplinaire associant l'histoire et les mémoires des traites et de l'esclavage, de la Shoah et des luttes pour la décolonisation, avec le projet explicite de contribuer à la construction d'une mémoire commune des futurs citoyens. Nous avons choisi d'illustrer la couverture de ce livre avec un détail de la fresque réalisée par leurs élèves, qui associe la lutte pour la liberté avec l'esprit de fraternité revendiqué par Condorcet.

Enfin, Youenn Cochenec, enseignant d'histoire-géographie, alors chargé de mission aux archives départementales de Loire-Atlantique à Nantes, évoque la richesse de celles-ci pour la période moderne et leur intérêt pédagogique pour enseigner la traite nantaise, l'esclavage et les sociétés coloniales, ainsi que les débats sur la traite et son abolition. Il montre l'intérêt de sortir de la classe pour élaborer des savoirs et confronter les élèves aux traces de la traite, en mobilisant les ressources archivistiques d'un grand port de traite atlantique, où la mémoire de la traite et de l'esclavage a longtemps été sensible.

Toutefois, au-delà de leur diversité, les situations didactiques et pédagogiques présentées ici, tout comme celles analysées dans d'autres cadres², font émerger des interrogations et des enjeux en partage.

2. On se reportera notamment au rapport de recherche (2006-2010) dirigé par Benoît Falaize,

Si l'on considère les notions à élaborer avec les élèves, il ressort des différentes expériences qu'il est souhaitable d'aborder ensemble, mais aussi distinctement, les traites et les esclavages. Pour être interdépendants, ces processus diffèrent pourtant et cette clarification constitue une étape nécessaire de l'enseignement. Leur chronologie est aussi à distinguer, les abolitions de l'esclavage se produisant souvent plusieurs décennies après celle de la traite.

Entrer dans l'histoire des traites et des esclavages par leurs abolitions peut conduire, dans un contexte européen, à une réflexion sur la puissance des obstacles économiques et culturels rencontrés par les abolitionnistes, mais, dans le même temps, « commencer par la fin » a comme conséquence de placer au second plan le rôle des esclaves ou anciens esclaves dans leur propre libération. Cela rend aussi difficile la compréhension de l'impact majeur de ces phénomènes de longue durée sur les sociétés, les États, les économies et les cultures impliqués.

Le schéma du commerce triangulaire à l'époque moderne, enseigné aussi bien en Europe qu'en Afrique ou dans les Caraïbes et en Amérique du Nord, est facilement mémorisable, mais il tend à réduire le trafic au seul espace de l'Atlantique nord, alors qu'il concerne massivement l'Atlantique sud et l'océan Indien. De plus, en se limitant à la représentation des littoraux européens et africains, il masque les conséquences de ce système sur les hinterlands. Ainsi, il occulte la stimulation de la production des marchandises de traite et celle de la transformation des produits tropicaux en Europe ; il cache aussi, entre autres, le développement d'une économie de prédation en Afrique, attisé par la demande grandissante des négriers dans les forts de traite côtiers. De plus, il voile les effets de l'esclavagisme sur les sociétés dans leur ensemble, tels que l'émergence de bourgeoisies esclavagistes et la modification profonde des habitudes de consommation en Europe ; la déstabilisation des organisations sociopolitiques africaines et l'essor d'élites négrières dans les royaumes côtiers ; le développement d'une économie et d'une société de plantations esclavagistes en Amérique, etc. Ce commerce, qui concerne de multiples territoires, renvoie à une mondialisation des échanges qui a duré plusieurs siècles et dont les conséquences sont encore perceptibles. Il a mis en relation des sociétés aux structures politiques, sociales, économiques et culturelles très variées, créant des zones de contacts, de conflits et des interactions complexes entre les métropoles européennes, les sociétés africaines indépendantes et les colonies esclavagistes. Donner sens à l'histoire des traites et des esclavages suppose ainsi une réflexion à

L'enseignement de l'esclavage, des traites et de leurs abolitions dans l'espace scolaire hexagonal, Institut national de recherche pédagogique : http://education.eurescl.eu/images/donnees/texte/o_7.pdf [dernier accès, novembre 2020].

la fois scientifique et pédagogique articulant les échelles locale, nationale, autant qu'impériale et globale.

Enfin, chacune des situations d'enseignement considérée fait ressortir le risque que cette « histoire à part entière » demeure « entièrement à part », en restant confinée à quelques séances d'enseignement et en formant donc comme une parenthèse tôt refermée dans une année scolaire. Une alternative est d'intégrer ces questions – outre les pages qui leur sont spécifiquement dédiées – à des leçons traitant de thèmes qui ne leur sont pas explicitement consacrés – qu'il s'agisse du règne de Louis XIV, du « Siècle des lumières », ainsi que de la Révolution française et du Premier Empire, ou des bouleversements politiques, économiques et sociaux du XIX^e siècle, dans le cas des programmes français.

Quant à la manière d'envisager une telle question « socialement vive », les enseignants qui préparent une leçon sur l'histoire des traites et des esclavages sont confrontés à une série de problèmes dans lesquels s'entremêlent enjeux scientifiques, pédagogiques, civiques et mémoriels :

- comment prendre en compte les relations complexes et souvent conflictuelles entre la mémoire dont certains des élèves peuvent être porteurs et l'enseignement de l'histoire ?

- comment ménager du temps au cours d'une séance pour entendre la pluralité de ces mémoires et reconnaître leur légitimité propre ?

- comment donner du sens aux informations que reçoivent les élèves, à l'école, mais aussi dans leurs familles et par les médias ? L'actualité des enjeux civiques rend d'autant plus nécessaires la précision et la rigueur des enseignements pour contrecarrer la confusion entretenue par la « concurrence des mémoires » ou bien par l'euphémisation de situations contemporaines d'esclavage ;

- que montrer ou ne pas montrer ? Comment aborder des textes qui défendent des thèses racistes ou des images qui donnent une vision dégradante de l'être humain, des scènes d'humiliation ou de violence ? « Censurer » n'équivaut-il pas à proposer une vision édulcorée, voire mensongère, de la réalité ? « Tout » montrer n'entraîne-t-il pas le risque de choquer la conscience et la sensibilité des élèves, surtout celle des plus jeunes ? À quel seuil un document devient-il insoutenable et ne peut-il plus être un support d'apprentissage ? Seule une connaissance fine des publics scolaires permettra à l'enseignant de déterminer au cas par cas les sources envisageables pour construire des savoirs sur des situations de domination extrêmes ;

- quelle place donner à « l'émotion », à l'empathie ? Quel équilibre trouver entre une nécessaire mise à distance et une évocation formelle qui cantonnerait cette histoire à un segment sur une frise chronologique et à un triangle sur une carte ? Comment transmettre les volumes des pertes humaines ou des réductions en esclavage sans les réduire à un « bilan comptable » ?

Comment incarner la terrifiante froideur et l'abstraction de ces nombres exprimés en centaines de milliers ou en millions, dont la réalité demeure inconcevable, même pour des adultes ? Un élément de réponse à cette dernière question serait d'adopter une démarche micro-historique en étudiant des biographies d'anciens esclaves qui, comme Ottobah Cugoano, Olaudah Equiano, Mary Prince ou Frederick Douglass, ont pu publier leurs mémoires, ainsi que par une connaissance des réalités contemporaines de l'esclavage et des luttes toujours nécessaires pour imposer le respect le plus élémentaire de la dignité humaine.

Marie-Albane de SUREMAIN & Éric MESNARD

