

L'enseignement de l'esclavage, des traites et de leurs abolitions dans l'espace scolaire hexagonal

Anne-Catherine Amaloud-Porte (Lycée français Victor Hugo de Marrakech, Maroc)
Benoit Falaize (s/dir) Université de Cergy Pontoise (ex-INRP)
Marguerite Figeac-Monthus (IUFM d'Aquitaine/Bordeaux IV)
Nathalie François (Académie de Nantes)
Anne Hours (Académie de Lyon)
Sylvie Lalagüe-Dulac (IUFM d'Aquitaine/Bordeaux IV)
Sébastien Ledoux (Académie de Paris/Université Paris I)
Carine Pousse-Seoane (Académie de Lyon)

Sommaire

<i>Introduction</i> Par Benoit Falaize et Sébastien Ledoux	p.3
 <i>I Les programmes et les manuels scolaires</i>	
<i>Programmes, prescriptions et incitations nationales</i> Par Anne-Catherine Amaloud-Porte et Sébastien Ledoux	p.8
<i>Les traites négrières et l'esclavage dans les manuels du primaire et du lycée</i> Par Carine Pousse-Seoane	p.20
<i>Analyse de la place de l'esclavage et de la traite négrière dans les manuels scolaires du collège (1998-2006)</i> Par Benoit Falaize	p.69
 <i>II Deux cas régionaux : Nantes et Bordeaux</i>	
<i>Bordeaux et la traite : une histoire au présent ?</i> Par Marguerite Figeac-Monthus	p.76
<i>Le « modèle » nantais</i> Par Nathalie François	p.93
 <i>III Des pratiques de classe</i>	
<i>L'esclavage à l'école primaire en région parisienne</i> Par Sébastien Ledoux	p.122
<i>Enseigner l'histoire de l'esclavage. Analyses de pratiques de classe en Gironde</i> Par Sylvie Lalagüe-Dulac	p.138
<i>Bibliographie pédagogique</i>	p.176

Introduction

L'enquête sur l'enseignement de l'esclavage en France dont nous proposons les résultats à travers ce rapport, a été lancée à l'INRP en 2006, à travers son équipe ECEHG (Enjeux contemporains de l'enseignement de l'histoire-géographie) dans un contexte de débats à la fois scientifiques, sociaux et politiques particulièrement vifs, conférant à ce sujet d'enseignement un statut de question socialement et politiquement vive¹.

Des débats postcoloniaux

En effet, la question de la transmission de l'histoire de l'esclavage était d'une part reliée depuis plusieurs années aux débats sur la France postcoloniale, son « occultation » à l'école illustrant un pays refusant de faire face à son passé colonial². L'idée d'une récurrence des représentations coloniales fut reprise par le comité des « Indigènes de la République » qui lança le 24 janvier 2005 un appel pour des « Assises de l'anticolonialisme postcolonial » en se désignant comme « descendants d'esclaves et de déportés africains, filles et fils de colonisés et d'immigrés »³. D'autre part, et ce la même année, l'enseignement de l'esclavage fut directement associée à la question de la condition des Noirs en France. Prolongement du CAPDIV (Cercle d'Action pour la Promotion de la Diversité), le CRAN (Conseil Représentatif des Associations Noires) est créé en novembre 2005 par Patrick Lozès et des chercheurs (Pap Ndiaye, Louis-Georges Tin) pour soulever sans tabou une « question noire » dans la société française. La nouvelle association se donne dès le départ deux objectifs principaux : la lutte contre les discriminations raciales à l'encontre des Noirs et la reconnaissance de la mémoire de l'esclavage. L'historien Pap Ndiaye, lors du colloque « Les Noirs en France, anatomie d'un groupe invisible » organisé par le CAPDIV (ancêtre du CRAN) à l'EHESS en février 2005, affirmait ainsi 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 », avant de conclure son intervention ainsi : « 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 »⁴. Cette demande vis-à-vis de l'école n'était pas en soi tout à fait nouvelle puisque la loi Taubira de 2001, prescrivant d'accorder « à la traite négrière et à l'esclavage la place conséquente qu'ils méritent » dans les programmes scolaires⁵, répondait déjà en grande partie à une demande de reconnaissance formulée par des associations antillaises d'Outre-mer et de métropole à partir des années 1990⁶. Elle était cependant pour la première fois en France portée dans le cadre de l'affirmation d'une catégorie racialisée -les Noirs- au sein d'une société traditionnellement universaliste. L'histoire des traites et

¹ A. Legardez, A. Simonneaux, *L'école à l'épreuve de l'actualité. Enseigner les questions vives*, ESF éditeur, Issy les Moulineaux, 2006

² Lors des « Rendez-vous de l'Histoire » de Blois en octobre 2005, un débat avec Pap NDiaye et Françoise Vergès sur « La France malade de son passé colonial » fait salle comble. Pour cette thématique, voir principalement les travaux de Françoise Vergès, et en particulier : *La Mémoire enchaînée. Questions sur l'esclavage*, Paris, Albin Michel, 2006 ; N. Bancel, P. Blanchard et F. Vergès (dir) *La République coloniale*, coll. « Pluriel/Histoire », Hachette, 2006 ; « Malaise dans la République : mémoires troubles, territoires oubliés » dans P. Blanchard, S. Lemaire, N. Bancel (dir), *Culture coloniale en France. De la Révolution française à nos jours*, Paris, CNRS Éditions, 2008.

³ www.indigenes-republique.org/spip.php?article835.

⁴ P. Ndiaye, « Pour une histoire des populations noires en France », colloque « Les Noirs en France, anatomie d'un groupe invisible » du 19 février 2005, www.hermes.jussieu.fr/reploi23022005.php?id=20.

⁵ Loi n°2001-434 du 21 mai 2001, article 2 : « 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 ».

⁶ Voir S. Ledoux, « Enseigner l'esclavage, un enjeu postcolonial ? », *Historiens et Géographes* (n°408), octobre 2009.

de l'esclavage s'est ainsi trouvée fortement mobilisée dans les discours avec l'émergence d'une question proprement raciale⁷.

En confluences des débats sur le postcolonial et les discriminations raciales, la question de l'esclavage et de son enseignement se réactualise en cette même année 2005 à la faveur d'une cristallisation autour de la loi de février 2005 d'une part⁸, et de l'« affaire Pétré-Grenouilleau » d'autre part.

La loi du 23 février 2005

En indiquant 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 droit⁹ », l'alinéa 2 de l'article 4 de la loi du 23 février 2005 provoque de vives réactions de la part d'historiens qui, dénonçant l'intervention du législateur dans le champ scolaire et la tentative de réhabilitation du colonialisme par le pouvoir, demandent son abrogation¹⁰. La polémique s'amplifie tout au long de l'année pour devenir un combat politique au plus haut sommet de l'État¹¹. L'alinéa 2 est finalement supprimé par décret en février 2006, à la suite de l'avis du Conseil constitutionnel sollicité par Jacques Chirac. Cette décision entraîne la réaction d'une partie de sa propre majorité parlementaire qui demande dans une lettre ouverte au Président de la République que soit retiré l'article 2 de la loi Taubira portant, comme nous l'avons vu, sur les programmes scolaires¹². L'enseignement de l'esclavage est donc devenu à cette occasion un enjeu politique dès lors clivé dans une lecture binaire : reconnaissance d'une minorité invisible / anti-repentance d'un État qui doit cesser de scruter l'Histoire à travers ses crimes.

L' affaire dite « Pétré-Grenouilleau »

Même si elle évoque d'autres enjeux, « l'affaire Pétré-Grenouilleau » n'est pas tout à fait étrangère à cette nouvelle approche. L'historien Olivier Pétré-Grenouilleau fait paraître en 2004 un travail de synthèse sur les traites négrières¹³. Récompensé pour celui-ci par le prix du Sénat du Livre d'histoire en juin 2005, il donne une interview au Journal du Dimanche. Alors qu'il est interrogé sur l'antisémitisme véhiculé par l'humoriste Dieudonné, celui-ci répond : « Cette accusation contre les juifs est née dans la communauté noire américaine des années 1970. Elle rebondit aujourd'hui en France. Cela dépasse le cas Dieudonné. C'est aussi le problème de la loi Taubira qui considère la traite des Noirs par les Européens comme un "crime contre l'humanité", incluant de ce fait une comparaison avec la Shoah. Les traites négrières ne sont pas des génocides. La traite n'avait pas pour but d'exterminer un peuple. L'esclave était un bien qui avait une valeur marchande qu'on voulait faire travailler le plus possible. Le génocide juif et la traite négrière sont des processus différents. Il n'y a pas d'échelle de Richter des souffrances¹⁴ ». À la suite de ces propos, l'association « Collectif des Antillais, Guyanais et Réunionnais », présidée par Patrick

⁷ Voir D. Fassin et É. Fassin (dir), *De la question sociale à la question raciale ? Représenter la société française*, Paris, La Découverte 2006 ; et P. Ndiaye, *La Condition noire. Essai sur une minorité française*, Paris, Calmann-Lévy, 2008.

⁸ Pour l'élaboration de cette loi, voir R. Bertrand, *Mémoires d'empire. La controverse autour du « fait colonial »*, Paris, Éditions du Croquant, 2006.

⁹ Loi n°2005-158 du 23 février 2005 « portant reconnaissance de la Nation et contribution nationale en faveur des Français rapatriés ».

¹⁰ Une pétition en ce sens est lancée par Claude Liauzu, Gilbert Meynier, Frédéric Régent, Gérard Noiriél, Trinh Van Thao, et Lucette Valensi, et publiée dans *Le Monde* du 25 mars 2005.

¹¹ Tandis que Jacques Chirac confie au président de l'Assemblée nationale, Jean-Louis Debré, le soin d'animer une commission de réflexion sur le sujet, le ministre de l'Intérieur, Nicolas Sarkozy, demande de son côté à Arno Klarsfeld de lui rendre un rapport sur « la loi, l'histoire et le devoir de mémoire ».

¹² Il s'agit de 40 députés de l'UMP qui adresse une lettre ouverte au président Jacques Chirac le 6 mai 2006, dans laquelle, déplorant l'abrogation de l'alinéa 2 de l'article 4, ils estiment qu'il conviendrait d'abroger l'article 2 de la loi Taubira « par souci d'égalité de traitement », www.ldh-toulon.net/spip.php?article1296.

¹³ O. Pétré-Grenouilleau, *Les Traités négrières. Essai d'histoire globale*, Paris, Gallimard, 2004.

¹⁴ *Journal du Dimanche*, 12 juin 2005.

Karam, dépose plainte contre l'historien pour « contestation de crime contre l'humanité » en se fondant sur l'article 1 de la loi Taubira reconnaissant les traites et l'esclavage comme crime contre l'humanité. Si la plainte est finalement retirée en février 2006, l'événement a provoqué une véritable onde de choc dans le milieu universitaire, mobilisant des historiens pour lancer la pétition « Liberté pour l'histoire » en décembre 2005¹⁵. L'« affaire Pétré-Grenouilleau » a fait publiquement, et de façon polémique, entrer l'esclavage dans une concurrence des mémoires victimaires. Elle a permis à la question de l'enseignement de l'esclavage de s'intégrer dans le débat plus général sur les rapports entre l'État et l'histoire, ainsi que sur ceux entre histoire et mémoire. O. Pétré-Grenouilleau prônera à ce sujet la nécessité d'enseigner à l'école non la mémoire traumatique de l'esclavage mais son histoire contextualisée pour « maintenir hors de l'école la guerre des mémoires¹⁶ ». Parallèlement à toutes ces polémiques, le Comité pour la Mémoire de l'esclavage¹⁷ rend son premier rapport également en 2005. Ce dernier signale le retard des institutions françaises dans les domaines de l'enseignement, de la recherche et de la culture sur les traites négrières et l'esclavage¹⁸.

En résumé, la question de l'enseignement de l'esclavage s'est en quelque sorte transformée par effet de sédimentation. À la nécessité de dévoiler à l'école le passé esclavagiste de la France, est venu s'ajouter la demande de reconnaissance d'une catégorie -les Noirs- par l'intégration de son histoire dans le récit national, puis la défiance de chercheurs et d'enseignants devant les effets de victimisation et/ou devant les politiques de mémoire très actives de l'État, en particulier dans le domaine scolaire¹⁹.

Le débat sur l'enseignement de l'esclavage a rebondi une nouvelle fois en mai 2008, lorsque le Président de la République a proposé que soit enseigné l'esclavage et son abolition dans les programmes de l'école primaire. « Cette histoire doit être inscrite dans les manuels scolaires afin que nos enfants puissent comprendre ce qu'a été l'esclavage : afin que nos enfants puissent mesurer les souffrances que l'esclavage a engendré, les blessures qu'il a laissées dans l'âme de tous ceux que rien ne peut délier de ce passé tragique »²⁰. Le débat public n'a pas porté ici sur l'opportunité de cet enseignement à l'école primaire, mais sur le fait que, depuis 2002, ce sujet était déjà inscrit au programme de l'école élémentaire dans les programmes de 2002, dirigé par un groupe d'experts présidé par Philippe Joutard.

On le comprend, la question de l'histoire de l'esclavage à l'école est un sujet sensible. Il doit être replacé dans l'ensemble des sujets sensibles enseignés en classe et dont les travaux d'ECEHG, au sein de l'ex-INRP a tenté de rendre compte depuis la fin des années 1990²¹. Il faut, dans le même

¹⁵ Il s'agit de Jean-Pierre Azéma, Élisabeth Badinter, Jean-Jacques Becker, Françoise Chandernagor, Alain Decaux, Marc Ferro, Jacques Julliard, Jean Leclant, Pierre Milza, Pierre Nora, Mona Ozouf, Jean-Claude Perrot, Antoine Prost, René Rémond, Maurice Vaïsse, Jean-Pierre Vernant, Paul Veyne, Pierre Vidal-Naquet et Michel Winock. La pétition paraît dans le journal *Libération* le 13 décembre 2005.

¹⁶ « L'école, les traites et l'esclavage », *Le Monde de l'Éducation* (343), janvier 2006, p. 22. Voir aussi du même auteur : « Les identités traumatiques. Traite, esclavage, colonisation » (136), *Le Débat*, sept-oct 2005, pp. 93-107.

¹⁷ Institué en 2004 par décret, en application de l'article 4 de la Loi Taubira, ce comité est composé de chercheurs, d'associatifs et d'écrivains.

¹⁸ Rapport disponible sur le site du Comité : www.comite-memoire-esclavage.fr.

¹⁹ Pour l'esclavage uniquement : création en 2006 de la « Journée de commémoration nationale des mémoires de la traite négrière, de l'esclavage, et de leur abolition » le 10 mai ; circulaires du ministère de l'Éducation nationale en 2005, 2006 et 2009, sans compter la refonte des programmes du primaire et du collège en 2008 qui aborde l'esclavage.

²⁰ Allocution de M. le Président de la République lors de la Journée de commémoration nationale des mémoires de la traite négrière, de l'esclavage et de leurs abolitions, Jardin du Luxembourg, Paris, samedi 10 mai 2008

²¹ E. Schnur/S. Ernst, « Pédagogiser la Shoah ? », *Le Débat*, n°96, septembre-octobre 1997 ; L. Corbel et B. Falaize, *Entre mémoire et savoir : l'enseignement de la Shoah et des guerres de décolonisation*, IUFM de l'Académie de Versailles/INRP, 2003 ; B. Falaize, P. Mériaux, *Le génocide arménien à l'école*, rapport d'expertise, INRP, 2006 ; C. Bonafoux, B. Falaize, L. De-Cock-Pierrepoint, *Mémoires et histoire à l'école de la République*, « débats d'école », Armand Colin, 2007 ; B. Falaize et alii, *La France et l'Algérie : leçons d'histoire. De l'école en situation coloniale à l'enseignement du fait colonial*, « Education, histoire, mémoire », INRP, 2007 ; S. Ernst, *Quand les mémoires déstabilisent l'école*, INRP, 2008 ; B. Falaize (Dir.), O. Absalon, N. Heraud, P. Mériaux, *Enseigner l'histoire de l'immigration à l'école*, INRP/CNHI, 2009 ; D. Borne, B. Falaize (Dir.), *Religions et colonisation, Afrique, Asie, Océanie, Amériques, XVIe-XXe siècle*, Editions de l'Atelier, 2009, (Prix de l'Académie des sciences d'Outre-mer en 2010) ; F. Besnaci-Lancou, B. Falaize, G. Manceron, *Les Harkis. Histoire, mémoire et transmission*, Editions de l'Atelier, Paris 2010 ; B. Falaize, M. Koreta, *La Guerre d'Espagne : l'écrire et l'enseigner*, INRP, 2010

temps, souligner qu'entre le début de l'enquête et la remise de ce rapport, les débats sur l'enseignement de l'esclavage ont considérablement baissé d'intensité, alors que des programmes de recherche se sont développés²², et que des références pédagogiques ont vu le jour dans l'espace scolaire²³.

Dans le contexte de fin de mission qu'ont constitué les derniers temps de l'INRP, ce rapport ne doit être lu que comme une première ébauche d'un état des lieux à poursuivre sur cette question. En tant que tel, ses limites sont nombreuses, nous en sommes conscients. Restent la richesse des situations de classe décrites, les *verbatim* d'élèves, d'enseignants et de projets pédagogiques, qui témoignent, s'il fallait s'en convaincre, du dynamisme qui anime les équipes enseignantes en France lorsqu'il s'agit de rendre compte de pages d'histoire sensibles et si lourdes d'enjeux mémoriels et médiatiques à la fois. En effet, comme pour toutes les enquêtes précédentes, le travail que nous présentons ici ne se limite pas aux seules prescriptions (programmes, incitations, directives...), ni à ses traductions dans les manuels scolaires. Celui-ci inclut également à la fois des démarches exceptionnelles liées à des projets pédagogiques, et des pratiques de classe ordinaires. C'est cet ensemble qui forme le discours scolaire sur l'esclavage, les traites, et leurs abolitions, dont aucun élément ne peut être pris isolément.

Voici donc le matériau brut, volontairement sans conclusions d'ensemble, d'une enquête qui n'en est qu'à la première étape, celle d'un état des lieux. Notons que ce matériau ne couvre que l'espace scolaire hexagonal et qu'il n'inclut pas les nouveaux manuels scolaires édités après 2008, et notamment ceux à attendre pour la classe de 4^{ème}, sous presse à l'heure où nous remettons ce rapport. Une étude en soi et comparée mériterait d'être menée sur cette nouvelle production directement liée aux modifications de programmes nationaux, mais aussi dans les départements et territoires d'outre-mer (qui disposent d'ouvrages d'histoire spécifiques depuis 2000) où les initiatives dans les écoles, les collèges et lycées ainsi que dans les IUFM sont nombreuses et riches. Gageons que de nombreux travaux suivront²⁴.

B. Falaize et S. Ledoux, mars 2011

²² Le Centre International de Recherches sur les Esclavages (CIRES) existe depuis janvier 2008. Il s'agit d'un Groupement de Recherche International (GDRI), créé dans le cadre d'une convention entre le Centre National de la Recherche Scientifique (CNRS), l'École des Hautes Études en Sciences Sociales (EHESS), l'Université Paris Diderot (Paris 7), l'Université de Poitiers et la York University du Canada. Ce Centre est coordonné par le CNRS et dirigé par l'historienne Myriam Cottias.

²³ Voir A. Désiré, E. Mesnard, *Enseigner l'histoire des traites négrières et de l'esclavage*, « Repères pour agir, premier degré », CRDP Créteil, 2007 ; voir également le site pédagogique publié par des chercheurs du projet européen EURESCL, qui s'adresse à des enseignants du premier et second degré (<http://www.eurescl.eu/pe0984/web/>), et la rubrique « enseignement » du site du Comité pour la mémoire et l'histoire de l'esclavage (www.comit-memoire-esclavage.fr)

²⁴ Dans le cadre du projet EURESCL, un colloque se réunira à Paris les 18,19 et 20 mai 2011 : « Enseigner les traites, les esclaves, leurs abolitions et leurs héritages. Questions sensibles, recherches actuelles », www.eurescl.eu

LES PROGRAMMES ET LES MANUELS SCOLAIRES

Programmes, prescriptions et incitations nationales

Sébastien Ledoux
Professeur d'histoire-géographie
Doctorant à Paris-I en histoire contemporaine
Centre d'histoire sociale du XX^{ème} siècle

Anne-Catherine Amaloud-Porte
Professeur d'histoire-géographie
Lycée Victor Hugo, Lycée français de Marrakech, Maroc

En une dizaine d'années, le thème de l'esclavage et des traites négrières a connu une évolution marquée du point de vue de leur inscription dans les programmes et les textes officiels. Analyser la place de cette thématique dans l'univers des prescriptions scolaires permet de mesurer son importance croissante dans l'esprit des représentants de l'éducation nationale française.

A) l'école primaire

Programmes de 2002

Pour la première fois, les programmes de l'école primaire, de février 2002, intègrent explicitement la question de l'esclavage dans l'un des chapitres chronologiques, celui intitulé « 1492-1815 : des débuts des Temps modernes à la fin de l'épisode napoléonien ». Pour le XVIII^e siècle, après le rappel de l'époque des Lumières et de l'Encyclopédie, les programmes nuancent l'image d'un siècle pénétré par la philosophie : « *Mais la même période a vu le massacre des Indiens d'Amérique, la Traite des noirs, la Terreur...(...)* »

C'est dans les documents d'application²⁵ que la dimension de l'esclavage est déclinée et ce, à deux moments : d'abord pour la même période (1492-1815) : « *Mais la période a vu (...) une nouvelle forme d'esclavage avec la Traite des Noirs (...)* » Dans les repères chronologiques proposés aux professeurs des écoles, nulle mention de l'abolition de 1794. Néanmoins, parmi les « *personnages ou groupes significatifs* », les « esclaves des plantations » sont mentionnés explicitement.

Enfin, dans un autre chapitre chronologique qui s'écoule de 1815 à 1914, l'esclavage trouve une seconde place dans les repères chronologiques : « *1848 : Deuxième République, suffrage universel masculin, abolition de l'esclavage* ». Par ailleurs, Victor Schoelcher est mentionné dans les « *personnages ou groupes significatifs* » de la période, et souligné en gras, ce qui lui confère un statut de personnage à étudier de façon *quasi* obligatoire.

De plus, les documents d'application mentionnent précisément des ouvrages de la littérature jeunesse qui illustrent la question de l'esclavage. Il s'agit de l'ouvrage d'Evelyne Brisou-Pellen *Deux graines de cacao*, de celui de Dany Bebel-Gisler *Grand-mère, ça commence où la route de l'esclavage ?* et enfin *Sur les traces des esclaves* de T. Davidson.

²⁵ Documents d'application, histoire-géographie, cycle 3, Scérén CNDP, octobre 2002.

Programmes de 2008 (BO n°3 du 19 juin 2008)

Les nouveaux programmes aujourd'hui en vigueur viennent confirmer cette préoccupation. On trouve ainsi parmi les questions à traiter dans le chapitre « *Les Temps modernes (1492-1789)* » :

« *Le temps des Découvertes et des premiers empires coloniaux, la traite des Noirs et l'esclavage* ».

Dans le chapitre sur « *La Révolution française et le Dix-neuvième siècle (1789-1914)* », figure comme repère temporel : « *1848 : suffrage universel masculin et abolition de l'esclavage* ».

B) L'esclavage dans les programmes du collège

Programmes de 1997

L'enquête de l'INRP a commencé en 2006 avec les anciens programmes. Il s'agissait des programmes de 1997 en histoire-géographie²⁶ disponibles sur le site suivant :

http://www.cndp.fr/doc_administrative/programmes/seconaire/histgeo/accueil.htm

Dans ces programmes, il n'était fait aucune mention de l'esclavage hormis dans les repères chronologiques et spatiaux de 4^{ème} pour le Brevet de fin de 3^{ème} : « *1848-1852 : seconde République (suffrage universel, abolition de l'esclavage)*. »

Dans les accompagnements de ces programmes²⁷, il n'était fait aucune mention de l'esclavage : http://www.cndp.fr/textes_officiels/college/programmes/bacc_54/higeo_54.pdf.

Cependant une aide à la mise en œuvre des programmes d'histoire-géographie précisait que parmi les quatre objectifs à évaluer dans le chapitre « Présentation de l'Europe moderne, les contrastes économiques et sociaux de l'Europe aux XVII^e et XVIII^e siècles » (1 heure), un élève doit « - *Savoir placer sur un planisphère les grands courants commerciaux (commerce triangulaire du XVIII^e siècle)*. »²⁸

Ces programmes avaient été adaptés en 2000 pour les Départements d'outre-mer, afin de prendre en compte la spécificité de l'enseignement sur place²⁹. Ils sont eux aussi disponibles sur le site gouvernemental : <http://www.education.gouv.fr/bo/2000/8/ensel.htm>.

Dans ces programmes spécifiques aux DOM, il est indiqué, pour le programme de 4^{ème} en histoire :

« - *Dans la partie I (les XVII^e et XVIII^e siècles), on ajoute un développement sur les îles à sucre et la traite au XVIII^e siècle* » pour Guadeloupe-Guyane-Martinique.

« - *Dans la partie III (l'Europe et son expansion au XIX^e siècle), on ajoute une étude de l'économie et de la société coloniales en insistant sur l'esclavage et son abolition* » pour Guadeloupe-Guyane-Martinique et Réunion.

Programmes de 2008 (BO n°6 du 28 août 2008 pour le niveau 5^e et pour le niveau 4^e)

Les nouveaux programmes de 2008 introduisent l'esclavage dans l'enseignement de l'histoire.

En classe de 5^e, les traites et l'esclavage sont évoqués dans un nouveau chapitre intitulé « *Regards sur l'Afrique* » :

²⁶ Programmes de 1997 en histoire-géographie, JO du 21.01.1997, BO n°5 du 30.01 1997.

²⁷ Accompagnement des programmes de 1997, CNDP

²⁸ Aide à la mise en œuvre des programmes, 4^e, histoire-géographie, Hugonie Gérard, CRDP de Versailles, 2003.

²⁹ Programmes de 2000, BO n°8 du 24.02.2000, pour les DOM (Adaptation des programmes d'histoire et géographie pour les enseignements donnés dans les DOM)

Regards sur l'Afrique	
<p>CONNAISSANCES</p> <p>Une civilisation de l'Afrique subsaharienne (au choix), ainsi que les grands courants d'échanges des marchandises, saisis dans leurs permanences (le sel et l'or du Soudan, les esclaves...) entre le VIIIe et le XVIe siècle.</p> <p>Les traites orientale, transsaharienne et interne à l'Afrique noire : les routes commerciales, les acteurs et les victimes du trafic.</p>	<p>DÉMARCHES</p> <p>L'étude articule le temps long de l'histoire africaine entre le VIIIe et le XVIe siècle et l'exemple, au choix, d'une civilisation de l'Afrique subsaharienne parmi les suivantes :</p> <ul style="list-style-type: none"> - l'empire du Ghana (VIIIe - XIIe siècle) ; - l'empire du Mali (XIIIe- XIVe siècle) ; - l'empire Songhaï (XIIe – XVIe siècle) ; - le Monomotapa (XVe - XVIe siècle). <p>L'étude de la naissance et du développement des traites négrières est conduite à partir de l'exemple au choix d'une route ou d'un trafic des esclaves vers l'Afrique du Nord ou l'Orient et débouche sur une carte des courants de la traite des noirs avant le XVIe siècle.</p>
<p>CAPACITÉS</p> <p>Connaître et utiliser les repères suivants</p> <ul style="list-style-type: none"> - La période et la situation de la civilisation de l'Afrique subsaharienne choisie par le professeur - La conquête et l'expansion arabo-musulmane en Afrique du Nord et en Afrique orientale - Carte de l'Afrique et de ses échanges entre le VIIIe et le XVIe siècle <p>Décrire quelques aspects</p> <ul style="list-style-type: none"> - d'une civilisation de l'Afrique subsaharienne et de sa production artistique - de la traite orientale ou de la traite transsaharienne 	

.En classe de 4^e, dans le chapitre consacré à « *L'Europe et le monde au XVIIIe siècle* », un thème entier porte désormais sur les traites négrières et l'esclavage :

LES TRAITES NÉGRÈRES ET L'ESCLAVAGE	
<p>CONNAISSANCES</p> <p><i>La traite est un phénomène ancien en Afrique. Au XVIIIe siècle, la traite atlantique connaît un grand développement dans le cadre du « commerce triangulaire » et de l'économie de plantation.</i></p>	<p>DÉMARCHES</p> <p><i>La traite atlantique est inscrite dans le contexte général des traites négrières. L'étude s'appuie sur un exemple de trajet de cette traite.</i></p>
<p>CAPACITÉS</p> <p><i>Raconter la capture, le trajet, et le travail forcé d'un groupe d'esclaves</i></p>	

.Dans le chapitre consacré au « *XIXe siècle* », il est fait mention de l'abolition de l'esclavage en 1848:

L'ÉVOLUTION POLITIQUE DE LA FRANCE, 1815-1914	
<p>CONNAISSANCES</p> <p><i>La succession rapide de régimes politiques jusqu'en 1870 est engendrée par des ruptures : révolutions, coup d'État, guerre. La victoire des républicains vers 1880 enracine solidement la IIIe République qui résiste à de graves crises.</i></p>	<p>DÉMARCHES</p> <p><i>Les régimes politiques sont simplement caractérisés ; le sens des révolutions de 1830 et de 1848 (établissement du suffrage universel et <u>abolition de l'esclavage</u>) et de la Commune est précisé.</i></p> <p><i>L'accent est mis sur l'adhésion à la République, son oeuvre législative, le rôle central du Parlement .l'exemple de l'action d'un homme politique peut servir de fil conducteur. On étudie l'Affaire Dreyfus et la séparation des Églises et de l'État en montrant leurs enjeux.</i></p>
<p>CAPACITÉS</p> <p><i>Situer dans le temps</i></p> <ul style="list-style-type: none"> - Les régimes politiques successifs de la France de 1815 à 1914 - <u>L'abolition de l'esclavage</u> et suffrage universel masculin en 1848 	

Raconter des moments significatifs de la III^e République (Jules Ferry et l'école gratuite, laïque et obligatoire : 1882; Affaire Dreyfus : 1894-1906 ; loi de séparation des Églises et de l'État : 1905) et **expliquer** leur importance historique »

C) L'esclavage dans les programmes du lycée général et technologique

Programme de 2000

En ce qui concerne les programmes scolaires du lycée, la question de l'esclavage intervenait uniquement dans les programmes d'histoire de seconde³⁰. Le programme d'histoire de la classe de Première, qui traite pourtant de la France du milieu du XIX^e à 1914, en insistant sur la seconde république et sur "comment la France est à la recherche d'institutions capables d'inscrire l'héritage de la Révolution dans la société nouvelle", ne contient aucune mention spécifique à l'esclavage et surtout à son abolition définitive de 1848.

Ainsi, les programmes d'histoire de seconde³¹ abordent ce thème, et ce, à deux moments ; le thème I consacré à « *un exemple de citoyenneté dans l'Antiquité : le citoyen à Athènes au V^e siècle avant JC* » doit permettre de « *souligner la conception restrictive de la citoyenneté que développe Athènes au V^e siècle et insister sur les limites de la démocratie athénienne : une citoyenneté fondée sur le droit du sang (mais refusée aux femmes), qui exclut les étrangers et les esclaves et dont le fonctionnement est imparfait* ».

Le second thème qui mentionne l'esclavage est consacré à l'expérience révolutionnaire :

« *Thème V : la révolution et les expériences politiques en France jusqu'en 1851 :*

- *ruptures avec l'Ancien Régime*
- *Mise en œuvre des principes révolutionnaires*
- *Héritages conservés, héritages remis en cause*

Commentaire : cette question est délibérément centrée sur la France avec un triple objectif :

- *faire percevoir la rupture fondamentale représentée par cette période*
- *évoquer les grands repères chronologiques, les moments forts et les acteurs de cette période*
- *dégager un bilan des bouleversements provoqués, en particulier dans les domaines politiques et sociaux*

Afin de comprendre la rupture que constitue la Révolution française, il est nécessaire de commencer par une rapide présentation de la France en 1789 pour souligner les pesanteurs du système politique et social de l'Ancien Régime, alors qu'émergent de nouvelles idées exprimées par les philosophes des Lumières et lors des révolutions anglaise et américaine ;

Il faut mettre en valeur les principes qui fondent la Révolution française (droits de l'homme, égalité civile, liberté, nation ...) en s'appuyant sur les textes fondamentaux de la période (DDHC, constitutions, code civil) et sur une chronologie montrant comment et par quelles forces sociales ces principes sont mis en œuvre.

Les expériences politiques qui se suivent entre 1789 et 1851 ne doivent pas donner lieu à une étude exhaustive, mais il convient de définir les principaux régimes et d'amener les élèves à réfléchir sur la façon dont les principes fondamentaux de la révolution ont été conservés ou remis en cause durant la première moitié du XIX^e siècle.

Une attention particulière est accordée à l'exclusion persistante des femmes de la vie politique, et à la difficile abolition de l'esclavage. »

De la même manière qu'au collège, les programmes connaissent une déclinaison particulière pour les DOM³². Pour les classes de seconde, « *on substitue à l'une des quatre premières parties du*

³⁰ Programme d'histoire de seconde, BO n° 6 31 août 2000 hors- série

³¹ Programme d'histoire de seconde, BO n° 6 31 août 2000 hors- série

³² Programme de 2004, BO n°45 du 9 décembre 2004 (instructions pour l'adaptation des programmes d'histoire et de géographie en série ES, L, S)

programme l'étude d'un moment historique spécifique : compagnie des Indes, traite, économie de plantation dans l'espace caribéen ou à la Réunion au XVIIIème siècle. » Là encore, une insistance est marquée sur la place de l'esclavage dans les sociétés concernées, en référence directe avec le lieu où se situe son enseignement.

Programme de 2010

Les programmes de lycée sont en cours de refonte. Seul celui concernant la classe de seconde est actuellement publié.

Classe de seconde ([BO n° 4 du 29 avril 2010](#))

. Il n'y a toujours aucune allusion aux traites et à l'esclavage dans le chapitre consacré aux « *Nouveaux horizons géographiques et culturels des Européens à l'époque moderne* ».

. L'abolition est toujours évoquée dans le chapitre « *Révolutions, libertés, nations, à l'aube de l'époque contemporaine* » :

Libertés et nations en France et en Europe dans la première moitié du XIXe siècle	- Un mouvement libéral et national en Europe dans la première moitié du XIXe siècle. - 1848 : révolutions politiques, révolutions sociales, en France et en Europe. - <u>Les abolitions de la traite et de l'esclavage et leur application</u>
--	--

D) L'esclavage dans les programmes de l'enseignement professionnel

Programmes de 2002

Le thème de l'esclavage était totalement absent des instructions officielles définissant les programmes des enseignements généraux de l'enseignement professionnel³³.

http://www.cndp.fr/doc_administrative/programmes/secondaire/histgeo/accueil.htm

³³ Programme d'enseignements généraux des bacs professionnels, CNDP, 2002.
Disciplines d'enseignement général, CAP, CNDP, 2006.
Disciplines d'enseignement général, BEP, CNDP, 2003.

Programmes de 2009 (BO n°2 du 19 février 2009)

Il s'agit du programme de la classe de seconde des classes préparatoires au baccalauréat professionnel.

Un « sujet d'étude » est désormais consacré en grande partie aux traites et à l'esclavage dans le chapitre « Les Européens et le monde (XVIe-XVIIIe siècle) » :

Sujets d'étude	Une situation au moins	Orientations et mots-clés
3. Le premier empire colonial français, XVIe-XVIIIe siècle	<ul style="list-style-type: none"> - La compagnie des Indes orientales - Nantes ou Bordeaux et le commerce triangulaire - Une plantation 	A l'aide de cartes, on décrit le premier empire colonial français, du Canada aux Indes. On montre le développement du commerce fondé sur l' exclusif . On présente l'économie de plantation , la traite et l' esclavage et leur remise en question au temps des Lumières et de la Révolution française.

Par contre, pour les Classes préparatoires au CAP qui a également connu une refonte des programmes ([BO n°8 du 25 février 2010](#)), aucune mention des traites et de l'esclavage n'est faite dans le chapitre sur la période moderne :

Sujets d'étude	Situations	Orientations et mots-clés
1. Voyages et découvertes, XVIème-XVIIIème siècle	<ul style="list-style-type: none"> - Christophe Colomb et la découverte de l'Amérique - Le tour du monde de Bougainville - James Cook et l'exploration du Pacifique 	On montre que les découvertes , outre à des motifs économiques et géopolitiques, répondent, surtout au XVIIIème siècle, à une nouvelle soif de connaissances des Européens, notamment pour les terres, les hommes, la faune et la flore des nouveaux mondes. Histoire des arts : peintures navales ; Henri Queffelec « Le Voyage de la Boudeuse », etc.

Ni de son abolition pour l'évolution politique de la France :

3. La République en France	<ul style="list-style-type: none"> - Le droit de vote en France : évolution et débats - Le président de la République sous la Vème République - République et laïcité : loi de 1905 	La République a mis du temps à s'installer en France et a été souvent remise en cause. La question du vote a toujours été un débat, qu'il s'agisse du suffrage universel , du vote des femmes, ou de celui des étrangers. Sous le même vocable, le rôle du président de la République a été très différent selon les différentes républiques. La laïcité, inscrite dans la Constitution, est un principe essentiel de la République. Histoire des arts : « La Liberté guidant le peuple » de Delacroix ; affiches ; les photos officielles des présidents de la République, etc.
-----------------------------------	--	---

E) Instructions officielles diverses depuis la loi Taubira (2001)

L'article 2 de la "loi Taubira" votée le 21 mai 2001 précisait 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 méritent ». La loi a été mise en sommeil pendant quelques années et il faut attendre les vifs débats autour de la loi du 23 février 2005 pour que celle-ci, et particulièrement l'article précité, entre dans l'espace public des controverses mémorielles. De façon significative, des circulaires sont envoyées au personnel éducatif à partir de là. Celle de novembre 2005 par exemple souligne que l'institution scolaire doit accorder une place importante à cette question³⁴. Elle entend ici rappeler que les enseignements d'histoire-géographie mais aussi d'éducation civique, de lettres, de philosophie, de langues étrangères, ou encore d'éducation

³⁴ circulaire n° 2005-172 du 2-11-2005, BO n°41 du 10.11.2005

musicale ou d'arts plastiques permettent par des approches variées et complémentaires d'aborder les thèmes de la mémoire de la traite négrière, de l'esclavage et de leurs abolitions.

1. Circulaire n° 2005-172 du 2-11-2005, BO n°41 du 10.11.2005
<http://www.education.gouv.fr/bo/2005/41/MENE0502383C.htm>

Devoir de mémoire- Mémoire de la traite négrière, de l'esclavage et de leurs abolitions.

En introduction, cette circulaire précise que « *L'institution éducative accorde une place privilégiée aux réflexions sur la mémoire : à ce titre, le thème de la traite négrière, de l'esclavage et de leurs abolitions s'inscrit dans la mission d'éducation, comme l'a rappelé le rapport du Comité pour la mémoire de l'esclavage remis au Premier ministre le 12 mai 2005.* » Elle souhaite « *inciter [la communauté éducative] à mieux la [mémoire de l'esclavage] prendre en compte dans les enseignements et dans les actions éducatives.* »

1. Les enseignements

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^{ème} 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.

2. Les actions éducatives

Les maîtres du primaire et les professeurs de toutes les disciplines dans l'enseignement secondaire sont invités à se saisir de cette question pour proposer aux élèves diverses activités à l'occasion de journées de commémoration, de classes culturelles à thème ou d'expositions. Ils pourront inscrire la journée internationale pour l'abolition de l'esclavage (le 2 décembre) dans un projet structuré conduit tout au long de l'année autour de grandes thématiques fédératrices (droit, mémoire, solidarité, etc.). Pour les aider, des outils pédagogiques seront disponibles en ligne <http://eduscol.education.fr> et <http://www.parcoursciviques.org> »

2. Note de service n° 2005-177 du 4-11-2005, BO n°42 du 17-11-2005
<http://www.education.gouv.fr/bo/2005/42/MENE0502390N.htm>

Activités éducatives- Parcours civiques

Il est proposé une éducation à la citoyenneté au travers de parcours civiques mêlant différentes disciplines sur un travail de toute une année scolaire. Les domaines de ces parcours sont : *Droits - Mémoire - Solidarité - Europe*. Il est ainsi précisé que ces parcours civiques sont « *une occasion privilégiée pour les élèves de (...) faire un travail de mémoire dans un but pédagogique et éducatif.* »

En annexe de la note sont précisés les jours correspondants à un travail de mémoire :

« *Journée de la mémoire de l'holocauste et des crimes contre l'humanité (27 janvier 2006), Journée nationale du souvenir des victimes de la déportation (dernier dimanche d'avril 2006)*».

Il a été ajouté depuis avril 2006 sur le site <http://www.parcoursciviques.org> :

« *10 mai : Journée de commémoration de l'abolition de l'esclavage.* »

3. Note de service n° 2006-068 du 14-4-2006, BO n°16 du 20-04-2006
<http://www.education.gouv.fr/bo/2006/16/MENE0601128N.htm>

10 mai 2006 : mémoire de la traite négrière, de l'esclavage et de leurs abolitions

Dans cette note, il est fait mention de l'allocution du président de la République le 30 janvier 2006 devant les membres du « Comité pour la mémoire de l'esclavage » lors de laquelle la date du 10

mai (adoption de la loi par le Sénat reconnaissant la traite et l'esclavage comme crime contre l'humanité) a été choisie pour honorer « *le souvenir des esclaves et commémorer l'abolition de l'esclavage.* »

Il est ajouté que dans cette allocution, « *le président de la République a aussi tenu à souligner qu'au-delà de cette commémoration, l'esclavage devait trouver sa juste place dans les programmes de l'éducation nationale à l'école primaire, au collège et au lycée.* »

4. Texte du 5 mai 2006 de la Direction générale de l'Enseignement scolaire

http://eduscol.education.fr/D0090/esclavage_dans_programmes_scolaires.pdf

Ce texte constitue le développement le plus important à ce jour sur la question de l'esclavage dans l'enseignement. En effet il reprend les programmes scolaires du primaire et du secondaire et insiste sur la présence explicite et implicite de la question au sein des programmes. Il convient toutefois de préciser que ce texte fait suite à la circulaire du 10 novembre 2005 mais qu'il n'a pas la même valeur juridique que les instructions officielles publiées au BO de l'Education nationale et définissant les programmes des enseignements.

En ce qui concerne les programmes scolaires de l'enseignement primaire il rappelle le développement explicite de la question de l'esclavage en histoire au cycle 3. Par ailleurs le ministère explique ici la présence implicite de la question à travers de l'étude de la Déclaration des Droits de l'homme et du citoyen, mais surtout de certains ouvrages de littérature jeunesse mentionnés dans les documents d'application comme *Deux graines de cacao* d'Evelyne Brisou-Pellen, *Grand-mère, ça commence où la route de l'esclavage ?* de Dany Bebel-Gisler et *Sur les traces des esclaves* de T. Davidson.

Ce même effort d'analyse s'observe au niveau du collège pour chaque niveau et pour chaque discipline :

En histoire-géographie :

- niveau 6^{ème} : le texte indique la possibilité « *de faire une mention explicite dans l'étude de l'Egypte, de la Grèce et de Rome de la réalité de l'esclavage antique.* » Différents textes littéraires sont ensuite proposés pour aborder ce thème (Homère, la Bible, Sénèque).

- niveau 5^{ème} : lors de l'étude de l'Afrique en géographie, il est précisé que l'esclavage peut être évoqué dans la présentation du poids de l'histoire ancienne et récente du continent. 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 »* ».

- niveau 4^{ème} : « *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.* »

En ce qui concerne l'éducation civique, il est indiqué que l'occasion d'une réflexion sur le problème de l'esclavage est offerte dans l'examen des Libertés et des droits ainsi que dans l'étude de la Déclaration des Droits de l'homme et du citoyen en classe de 4^{ème}.

En français :

Pour aborder la question de l'esclavage, des récits de voyage (Marco Polo, Bougainville, Jean de Léry) sont proposés pour le niveau de 5^{ème}, et des textes de satire et de critique sociale (Montesquieu, Voltaire) pour celui de 4^{ème}. Il est également fait mention de deux bandes dessinées : *Tintin au Congo* d'Hergé et *Le bois d'Ebène* de F. Bourgeon.

Ce document d'éducation à la citoyenneté autour de la « *Mémoire de l'esclavage et des*

abolitions de la traite négrière» fait aussi mention de la présence de la question dans les programmes de lycée.

En histoire et géographie :

- niveau seconde : le texte souligne le commentaire du programme sur les « *limites de la citoyenneté athénienne* » et propose une mise au point « *sur la situation de l'esclavage au moyen âge et les différences avec le servage féodal* » dans le cadre du thème sur « *La Méditerranée au XIIe siècle carrefour des civilisations* ». Le thème V est celui qui permet de revenir sur « *la difficile abolition de l'esclavage, la première abolition avec la Révolution, son rétablissement en 1802, la seconde abolition en 1848* ». Le texte mentionne aussi qu'à cette occasion, « *l'indépendance d'Haïti de 1804 peut être évoquée* » alors que trois grandes personnalités doivent être évoquées, l'Abbé Grégoire, Toussaint-Louverture et Victor Schoelcher. Enfin les thèmes d'Education civique juridique et sociale « *citoyenneté et travail* » et « *citoyenneté et intégration* » peuvent introduire une réflexion sur l'esclavage.

- niveau de première : le texte propose l'analyse des nouvelles formes de domination lors de l'étude de la colonisation en histoire ainsi que la possible prise en compte des anciennes sociétés coloniales au moment de l'étude des DOM-TOM en géographie.

En français :

- niveau seconde : d'après les programmes analysés ici, une réflexion autour de l'esclavage peut se conduire dans le cadre d'un travail sur l'argumentation. Ce sont les documents d'accompagnement qui indiquent ici plus explicitement l'opportunité d'étudier l'esclavage et la traite négrière à travers la question de l'altérité. Le texte mentionne ensuite des textes littéraires ou documents pouvant être choisis par les enseignants : Jean de Léry, *Histoire d'un voyage en terre de Brésil* ; La Boétie, *Discours de la servitude volontaire* ; Montaigne ; Diderot et d'Alembert ; Voltaire, *Candide* ; Hugo, *Bug Jargal* ; Césaire, *Cahier de retour au pays natal* ; Tournier, *Vendredi ou les limbes du Pacifique* ; Styron, *Les confessions de Nat Turner* ; Le Code noir de 1685 ; Condorcet, *Réflexions sur l'esclavage des nègres* ; Schoelcher, « *Décret d'abolition de l'esclavage* » 1848 ; Todorov, *La conquête de l'Amérique, Nous et les autres*.....

- niveau de première : le programme prévoit l'étude d' « *un mouvement littéraire et culturel* ». Le texte propose donc d'autres ouvrages comme Bernadin de Saint-Pierre, *Paul et Virginie* ; Marivaux, *L'Île aux esclaves* ou encore Primo Levi, *Si c'est un homme* ; Lévi-Strauss, *Tristes tropiques, Race et Histoire* ; Angé, *La traversée du Luxembourg* ; Césaire, *La tragédie du roi Christophe* ; Alejo Carpentier, *Le siècle des Lumières*.

En langues anciennes :

Ce document ministériel rappelle ici que l'enseignement des langues anciennes permet l'étude des divers aspects de la condition d'esclave à partir des « *textes fondateurs* » comme l'Odyssée en classe de 6^{ème} et en grec en classe de première. En latin l'étude de la vie quotidienne en 5^{ème}, de la vie de la cité en 4^{ème} et de la fin de la République en 3^{ème}, avec la révolte de Spartacus, peuvent aussi donner l'occasion d'aborder l'esclavage. Il peut aussi être vu en grec en première avec la *Vie de Crassus* de Plutarque. Il en est de même pour l'étude des auteurs latins Plaute et Juvénal en seconde ou Pétrone et Sénèque en terminale.

Enfin, l'enseignement professionnel n'est pas à l'écart de cette analyse. La question de l'esclavage et de la traite est ici implicitement contenue dans les programmes d'éducation civique juridique et sociale de BEP et Baccalauréat professionnel à travers l'étude des Droits de l'Homme. En ce qui concerne l'enseignement du français en CAP les finalités du programme peuvent conduire les enseignants à choisir des textes qui envisagent la question au sein des parties consacrées à « *s'insérer dans la cité* » ou « *découvertes des cultures et des représentations de l'autre* ». De même, en BEP le programme préconise des œuvres qui peuvent être choisies en fonction de cette problématique conformément aux propositions faites précédemment pour l'enseignement général et

technologique. Par ailleurs, les documents d'accompagnement du baccalauréat professionnel proposent explicitement une séquence sur *L'Île aux esclaves* de Marivaux.

5. Note de service n° 2007-166 du 31-10-2007, BO n°40 du 8 novembre 2007

<http://www.education.gouv.fr/bo/2007/40/MENE0701788N.htm>

Cette note de service évoque les deux dates commémoratives « *dédiées à l'histoire de la traite négrière, de l'esclavage et de leurs abolitions* », et présentes désormais dans le système scolaire français :

- le **2 décembre**, journée internationale pour l'abolition de l'esclavage ;
- le **10 mai**, date anniversaire de l'adoption à l'unanimité par le Sénat de la loi n° 2001-434 du 21 mai 2001 reconnaissant la traite et l'esclavage comme un crime contre l'humanité.

« Le 2 décembre 2007, puis le 10 mai 2008, les enseignants sont appelés à organiser des moments particuliers de réflexion et d'échange qui soient aussi des moments de fraternité dans le souvenir des longues et terribles "nuits sans nom" et "sans lune" qui furent celles des esclaves (Léon-Gontran Damas) ».

6. Circulaire du 29 avril 2008 du Premier Ministre, BO du 2 mai 2008

<http://www.legifrance.gouv.fr/affichTexte.do?cidTexte=JORFTEXT000018740271&dateTexte>

Dans cette circulaire adressée, entre autres, aux recteurs d'académie, le Premier Ministre précise le calendrier des commémorations de la traite négrière, de l'esclavage et de leurs abolitions pour 2008 :

« A l'approche de la journée de commémoration du 10 mai, je souhaite vous rappeler l'objet des manifestations nationales et locales qui seront organisées afin de garantir à travers les générations la mémoire du crime de l'esclavage ».

Il rappelle la journée de commémoration nationale du 10 mai, mais aussi les autres dates commémoratives en vigueur en outre-mer « *pour chacun des départements d'outre-mer et pour Mayotte une date annuelle de commémoration : le 27 mai en Guadeloupe ; le 10 juin en Guyane ; le 22 mai en Martinique ; le 20 décembre à La Réunion et le 27 avril à Mayotte* ».

Enfin, dans une démarche consensuelle, la circulaire précise des dates de commémoration en métropole, propres à certaines associations ultra-marines :

« De nombreuses associations originaires d'outre-mer organisent le 23 mai une journée commémorative en souvenir de la souffrance des esclaves. Cette date rappelle, d'une part, celle de l'abolition de l'esclavage en 1848 et, d'autre part, celle de la marche silencieuse du 23 mai 1998 qui a contribué au débat national aboutissant au vote de la loi reconnaissant l'esclavage comme un crime contre l'humanité. La date du 23 mai sera, pour les associations regroupant les Français d'outre-mer de l'Hexagone, celle de la commémoration du passé douloureux de leurs aïeux qui ne doit pas être oublié. Je vous demande d'apporter l'attention et le soutien nécessaires aux initiatives qui seront prises lors de cette journée. Les autorités nationales, notamment la délégation interministérielle pour l'égalité des chances des Français d'outre-mer, et locales pourront s'y associer ».

7. Note de service n° 2009-023 du 9-2-2009, BO n° 8 du 19 février 2009

<http://www.education.gouv.fr/cid23775/mene0900090n.html>

Intitulé « Devoir de mémoire », cette note rappelle la journée commémorative du 10 mai, ainsi que les activités éducatives à promouvoir dans une approche pluridisciplinaire, en s'appuyant notamment sur des initiatives locales.

8. Note de service n° 2010-048 du 9-4-2010, BO n°17 du 29 avril 2010

<http://www.education.gouv.fr/cid51295/mene1008782n.html>

Intitulé « Activités éducatives », la note évoque la journée du 10 mai en attirant l'attention « *sur l'importance d'associer les élèves aux commémorations qui sont organisées à l'occasion de cette journée* ». Elle fait référence à la circulaire de 2008 du Premier ministre pour indiquer l'existence d'autres dates commémoratives, ainsi qu'au site internet du *Comité pour la mémoire et l'histoire de l'esclavage* concernant les ressources numériques mises à la disposition des enseignants.

Conclusion

Notons tout d'abord que la question de l'esclavage, des traites et de leurs abolitions a occupé une place croissante des politiques éducatives de l'Etat français au cours des années 2000, à l'occasion notamment de la refonte successive de différents programmes. Ces programmes scolaires ont clairement répondu à des enjeux sociaux -et non à un renouvellement du champ historiographique- articulés à des exigences didactiques. Ils se sont ainsi faits l'écho d'enjeux éminemment politiques. La volonté de l'Etat de prendre en considération la « *mémoire de la traite négrière, de l'esclavage et de leurs abolitions* » répond à deux engagements politiques, celui de la loi Taubira, puis celui du Président de la République Jacques Chirac³⁵. Par ailleurs, les débats publics de 2005 sur le rôle de la loi dans l'écriture et l'enseignement de l'histoire ont en fait favorisé la mise en application de la loi Taubira³⁶. Cependant il est important de souligner que ces mêmes débats ont également contribué à retraduire la demande législative. Si la loi Taubira de 2001 ne prenait pas en compte les traites orientales et africaines, les rédacteurs des nouveaux programmes du collège ont quant à eux, en 2008, intégré cette dimension. Un «devoir d'histoire» a ainsi été réclamé face au « devoir de mémoire » mis en avant par le politique, et figurant régulièrement jusque-là dans les circulaires de l'Education nationale concernant l'esclavage³⁷. Les programmes des années 2000 concernant l'esclavage et les traites n'ont donc pas été une simple application directe d'un article de loi. Comme d'autres objets scolaires³⁸, leur écriture est le résultat d'une mise en circulation d'un savoir à l'intérieur d'un réseau reliant mondes associatif, politique et scientifique.

Un tel prisme des débats publics sur l'écriture des programmes scolaires conduit à quelques

³⁵ Discours du Président de la République Jacques Chirac du 30 janvier 2006.

³⁶ Entretien de Sébastien Ledoux avec Christiane Taubira, juin 2010.

³⁷ De la circulaire du 2 novembre 2005 à la note de service n°2009-023 du 19 février 2009, intitulées « Devoir de mémoire », et portant sur les mémoires de la traite négrière, de l'esclavage, et de leurs abolitions. On signalera d'ailleurs que la dernière note de service (n°2010-048, 9 avril 2010), est publiée sous l'intitulé « Activités éducatives » et non plus « Devoir de mémoire ».

³⁸ Voir F. Lantheaume, « L'enseignement de l'histoire du fait colonial. La voie étroite entre "devoir de mémoire", politique de la reconnaissance et savoirs savants », dans Maryline Crivello (dir.) *Les Echelles de la mémoire en Méditerranée*, Paris, Actes Sud, 2010.

interrogations. D'abord, nous pouvons nous demander ce qu'il restera de cette question dans les prochains programmes s'il advenait qu'elle n'était plus autant objet de controverses publiques. Autrement dit, son enseignement s'est-il inscrit durablement ou est-il condamné à devenir un objet scolaire éphémère, lié à l'actualité mémorielle ?

Par ailleurs, et corrélativement, l'accélération de la publication des textes réglementaires (circulaires, notes de service et programmes) entre 2005 et 2010 fait apparaître une ambivalence. S'agit-il ici de donner du sens, de « refroidir » cette question en mettant à distance ce passé *douloureux* par l'exercice raisonné de l'histoire scolaire ? Ou bien de répondre aux débats publics, ou même de satisfaire des communautés mémorielles par une politique de reconnaissance en appréhendant l'enseignement de ce fait historique sous le sceau de l'indignation morale et de la lutte contre les discriminations ? S'agit-il de favoriser la transmission d'un savoir historique en construction ou d'utiliser l'histoire enseignée pour réduire certaines fractures de la société ? Il faudrait alors pour l'enseignant faire la distinction entre ce qui relève d'une politique commémorative (voir toutes les circulaires de l'Education Nationale concernant la journée du 10 mai), et ce qui relève des prescriptions relatives à l'enseignement de l'histoire (les programmes). Or, cette distinction est malaisée pour les enseignants dans la mesure où la production de l'ensemble des textes officiels concernant l'esclavage se révèle concomitante et adressée par le même auteur, à savoir l'Etat. Les politiques publiques de la mémoire sont-elles là en adéquation avec la nécessité d'enseigner un fait historique *comme un autre* ? Ces tensions entre histoire et mémoire d'un fait historique traversent également le Comité prévu par la loi Taubira, et mis en place en 2004 sous le nom de *Comité pour la mémoire de l'esclavage*. Or, celui-ci se nomme désormais depuis 2009, *Comité pour la mémoire et l'histoire de l'esclavage*³⁹. A l'école comme ailleurs, la mémoire semble avoir été investie d'une fonction de régulation sociale par des pouvoirs publics à la recherche d'une « juste mémoire »⁴⁰. Les programmes des années 2000 concernant l'esclavage constituent en cela la trace des relations privilégiées entre le savoir et le politique, via le lieu principal et premier de l'usage public de l'histoire : l'école.

³⁹ Décret 2009-506 du 6 mai 2009 :

http://www.cpmhe.fr/IMG/pdf/Decret_no2009-506_du_6_mai_2009_version_initiale_1_.pdf

⁴⁰ Selon les termes de Paul Ricoeur dans « Vulnérabilité de la mémoire », dans Jacques Le Goff (dir.), *Patrimoine et passions identitaires*, Paris, Fayard, 1998, p. 17-31. Voir à cet effet l'usage, depuis quelques années, du terme « travail de mémoire », cher au philosophe, dans diverses notes de service de l'Education Nationale, et dans la rubrique « Mémoire et Histoire. Le rôle de l'école » du site *eduscol* (<http://www.eduscol.education.fr/pid23340-cid47158/le-role-de-l-ecole.html>).

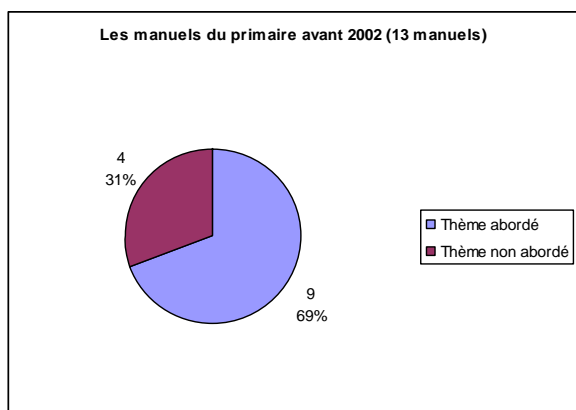
Les traites négrières et l'esclavage dans les manuels du primaire et du lycée

Carine Pousse-Seoane
Professeur d'histoire-géographie
Académie de Lyon

L'analyse qui suit repose sur les manuels d'histoire-géographie, éducation civique de l'école primaire et du lycée hors DOM et TOM⁴¹. C'est réciproquement en 2000 et 2002 que ce thème a été introduit dans les nouveaux programmes de seconde générale et de l'école primaire. De ce fait, on constate une nette différence entre les manuels antérieurs ou postérieurs à ces dates.

I) Un sujet occulté ?

Comme on peut le voir sur les graphiques ci-dessous, le sujet n'a jamais été occulté par les manuels d'histoire du primaire⁴² puisqu'il était étudié par plus des deux-tiers des ouvrages⁴³, avant même d'être au programme. Bien sûr, il est encore davantage évoqué après 2002, même si quelques manuels⁴⁴ ne respectent pas les injonctions du programme en faisant le choix de ne pas l'aborder⁴⁵.



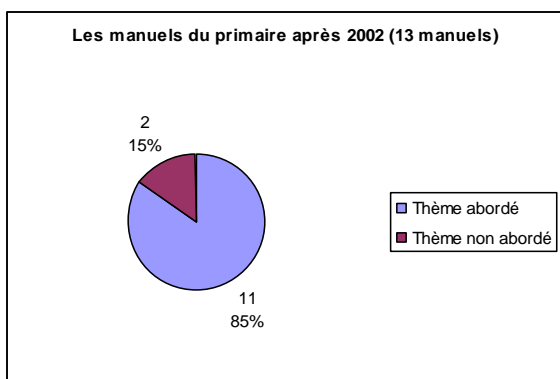
⁴¹ Il est à noter que les programmes de l'enseignement professionnel n'incluent pas directement la question de l'esclavage et de ses abolitions. Seul le programme de géographie de la classe de terminale du Bac Professionnel permet, éventuellement, d'aborder l'esclavage. Cette question n'apparaît donc que très rarement dans les manuels scolaires : sur 7 manuels de terminale, seuls 2 (Hachette et Belin) mentionnent l'esclavage et la traite, avec respectivement 17 et 286 signes.

⁴² A ce jour, seuls les manuels de primaire ont pu être étudiés dans l'édition qui précède les nouveaux programmes.

⁴³ Sur 13 ouvrages recensés, 4 seulement ne l'évoquent jamais : Hachette Livre 1996, SEDRAP CM1 1997, Hachette Education CM1 2000 Hachette Education CM2 2000.

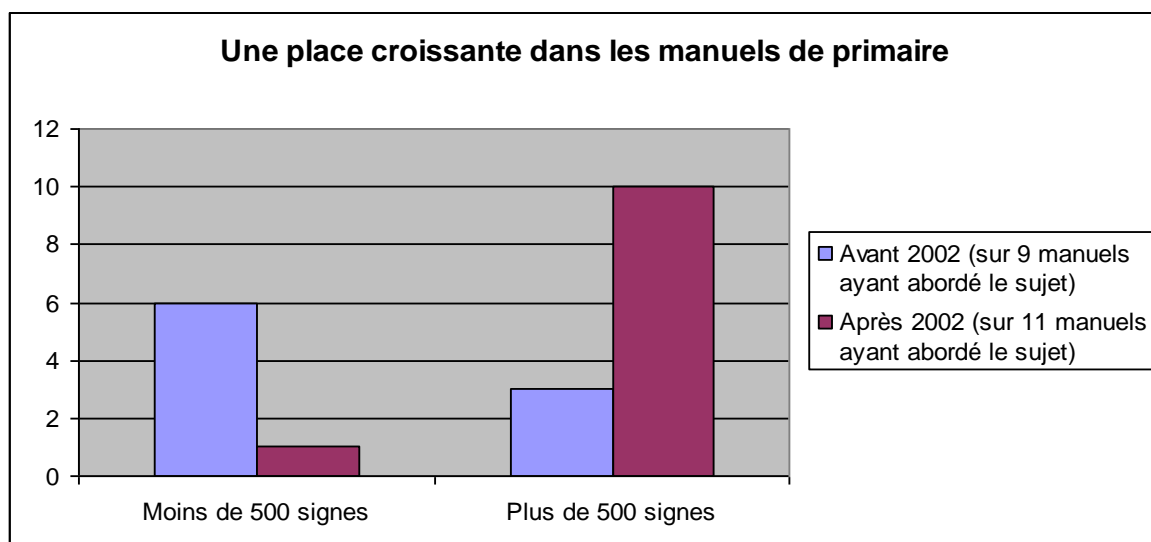
⁴⁴ SEDRAP CM2 2003 (30 signes en légende d'une illustration sur les atteintes aux droits de l'homme), SEDRAP CM1 2003.

⁴⁵ Pour les manuels d'Education civique et sans que le sujet ne soit au programme, le sujet est abordé par les 2 manuels les plus récents (sur 7), le Hatier 2008 et le Nathan 2002.



Les manuels de lycée respectent les programmes car ils abordent tous le thème de la « difficile abolition de l'esclavage ».

Reste à savoir de quelle façon les thématiques sont abordées. Comme on peut le voir sur le graphique ci-dessous, à l'époque des anciens programmes, la plupart des manuels de primaire les étudie brièvement⁴⁶. Finalement, seul un quart des manuels de primaire⁴⁷ traite de ce sujet de façon relativement approfondie, avec parfois un dossier double page. Malgré tout, la majorité des ouvrages propose un document⁴⁸, même s'il n'est qu'illustratif.



A partir des nouveaux programmes, le sujet occupe une place croissante en primaire. Tous les manuels, sauf un⁴⁹, y consacrent au moins 500 signes. Un manuel lui réserve même jusqu'à 11 pages⁵⁰. Par ailleurs, le nombre de double page et de documents⁵¹ a été multiplié par plus de quatre. Au final, plusieurs manuels semblent se détacher des autres par leur volonté de traiter le sujet le plus précisément et complètement possible, en allant même parfois au-delà du programme⁵².

⁴⁶ Dans 6 manuels, la place accordée varie de 41 signes pour le Nathan 1996 à 458 signes pour le Hatier 2000.

⁴⁷ Il s'agit de Magnard 1996, Bordas 1997 et SEDRAP CM2 1997.

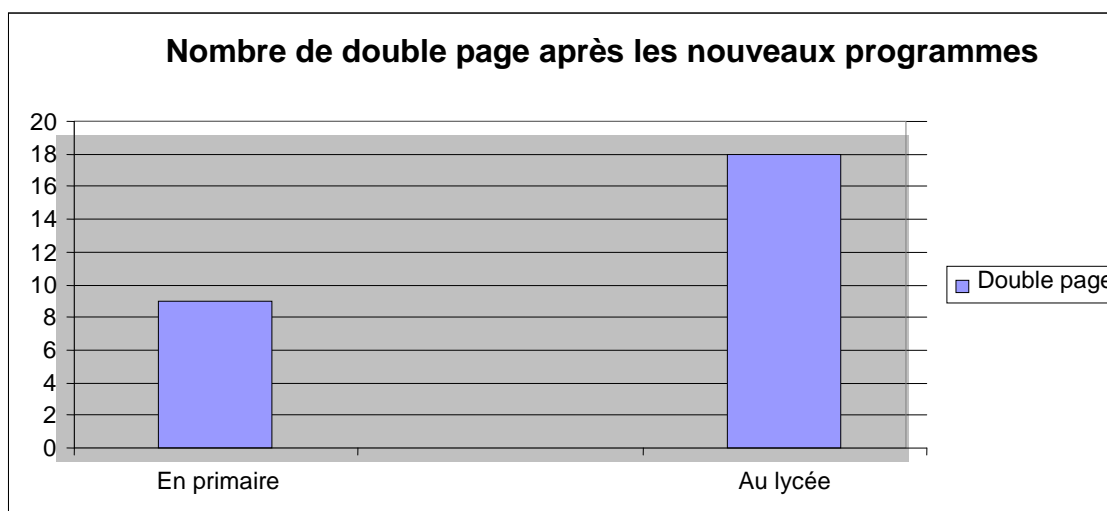
⁴⁸ 18 au total.

⁴⁹ Hatier, 2004 (449 signes).

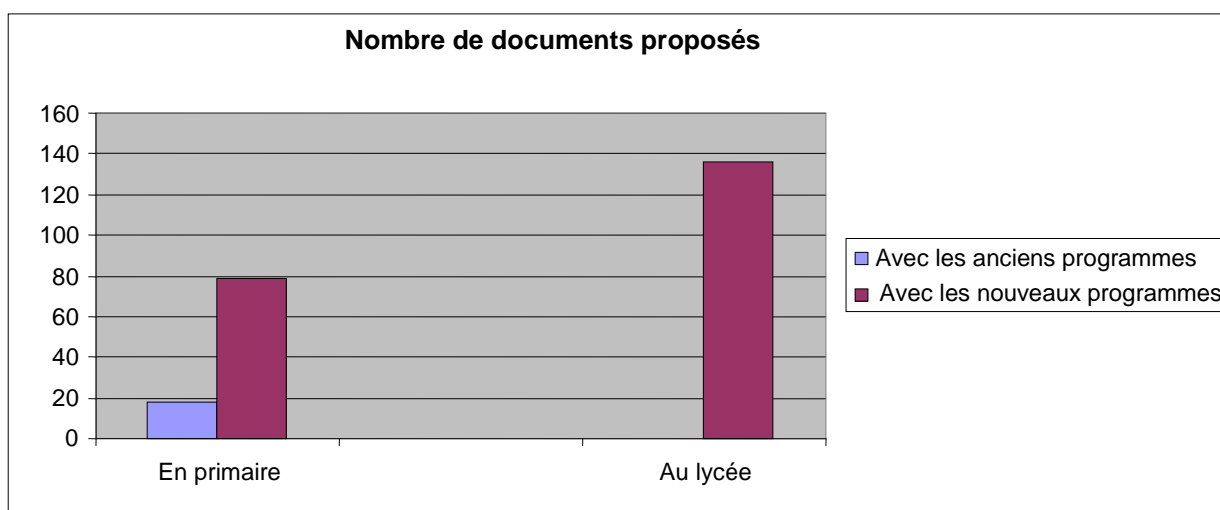
⁵⁰ Hachette Education 2002.

⁵¹ 79 au total.

⁵² Hachette Education 2002, Hatier 2003, Hachette Livre 2005, et *Les Ateliers Hachette*, Hachette Livre, 2006, Nathan 2007.



Pour le lycée, les manuels proposent, en deux éditions plus de 135 documents et 18 dossiers doubles pages. Au final, seuls deux manuels⁵³ n'ont pas de double page et ne publient qu'un document sur l'abolition. Comme pour le primaire, quelques manuels⁵⁴ se distinguent des autres par une volonté d'approfondissement.



II) Quelles présentations de la traite occidentale ?

D'une manière générale, avant la mention explicite dans les programmes, les thèmes traités sont limités. Par contre, logiquement, ils s'enrichissent et s'étoffent après.

1. Quels acteurs ?

- Protagonistes européens :
 - Avant les nouveaux programmes :

- Pour le primaire :

Parmi tous les protagonistes européens, il n'est question que de nations responsables de la traite. La plupart du temps, elles sont désignées par les « Européens » sans différenciation ou

⁵³ Hatier 2001 et Hachette 2006.

⁵⁴ Nathan Le Quintrec 2001 et 2005, Nathan 2006, Bordas 2005.

hiérarchisation. Les nationalités sont rarement nommées⁵⁵ et si c'est le cas, les informations sont très lacunaires. Par exemple, on mentionne uniquement « les Espagnols [qui] font venir des esclaves d'Afrique noire »⁵⁶. Quand les différentes puissances négrières sont tout de même identifiées, la hiérarchie est à revoir. Par exemple, un manuel minimise la place du Portugal, alors même qu'elle est fondamentale⁵⁷.

Par ailleurs, un petit nombre de manuels ou de guides pédagogiques présentent à l'occasion quelques figures précises. Elles apparaissent par le biais des documents, jamais du cours ou presque. Le personnage dont il est le plus souvent question est l'armateur, ou le négociant⁵⁸. Par exemple, un éditeur se fixe pour objectif pédagogique de « montrer (...) la puissance et la richesse des ports, des commerçants et des banquiers »⁵⁹. Pour ce faire, il propose dans un dossier intitulé « Ports et négociants », le portrait du banquier Samuel Bernard, détenteur du monopole de la traite négrière à destination des colonies espagnoles d'Amérique. C'est d'ailleurs la seule personnalité précisément nommée dans tous les documents.

D'autres figures apparaissent mais de façon encore plus ponctuelles. Un rapport de Théophile Conneau en 1854⁶⁰, mentionne des « officiers », « lieutenant et second » du navire.

Les négriers blancs surgissent deux fois seulement, toujours au détour de gravures⁶¹. Mais ces acteurs de la traite ne semblent pas particulièrement étudiés. Aucune question ne vient les concerner et ils n'apparaissent jamais dans la partie leçon des manuels. L'une des gravures précédemment citées est même mentionnée sans aucune source. Elle n'est pas non plus identifiée comme un document à part entière. On peut donc s'interroger sur le sens de sa présence dans ce manuel.

Quant aux protagonistes du continent américain, ils sont encore moins présents. Les contremaîtres blancs surgissent à deux reprises⁶². Le « maître » n'apparaît qu'une fois⁶³ et indirectement puisqu'il s'agit de désigner sa maison. Ainsi, le planteur, personnage pourtant incontournable de la traite n'est jamais représenté. Enfin, indépendamment des documents, le mot « Blancs » n'apparaît que chez un seul éditeur⁶⁴.

Finalement, les différentes figures de la traite sont bien loin d'être systématiquement évoquées. A bien y regarder, celles qui reviennent le plus souvent sont celles qui agissaient depuis l'Europe. Les autres sont plus rarement cités. Sans même s'interroger sur le pourquoi de cette situation, on ne peut que constater que ce déséquilibre est gênant pour celui qui souhaite aborder le sujet de façon complète.

- Après les nouveaux programmes :

- Pour le primaire :

Là encore, il est plus question des « Européens » responsables de la traite que des nations elles-mêmes. Nouveauté cependant, Louis XIV et Colbert sont nommés chacun dans un manuel de primaire⁶⁵. Leurs rôles sont parfois précisés puisqu'il est dit que c'est à partir du règne du premier que la traite permet aux ports français de s'enrichir réellement et que le second a cherché à la réglementer en rédigeant le *Code noir*.

⁵⁵ Trois fois seulement sur 9 ouvrages, dans les manuels : Magnard 1996, SEDRAP CM2 1997, Nathan 1997.

⁵⁶ *Idem*.

⁵⁷ Dans le manuel SEDRAP CM2 1997.

⁵⁸ Dans *Terres d'histoire, Livre du maître*, Bordas, 1997/2002, *Les guides Magnard. Les chemins de l'histoire à l'école*, Cycle 3, Magnard, 1997, et le SEDRAP CM2, 1997.

⁵⁹ *Terres d'histoire, Livre du maître*, Bordas, 1997/2002.

⁶⁰ Cité par le SEDRAP CM2 1997.

⁶¹ Celle du *Marchand d'esclaves de Gorée* dans le Bordas 1997 et une autre, présentée par le SEDRAP CM2 1997, sans aucune source et qui montre une scène de commerce d'esclaves entre un négrier européen et un négrier africain.

⁶² Dans la gravure d'une sucrerie aux Antilles présentée dans le Magnard 1996 et celle d'esclaves travaillant dans une mine de pierres précieuses publiée par le Hatier 1997 et 2000.

⁶³ Magnard 1996.

⁶⁴ Dans les manuels Hatier.

⁶⁵ Respectivement dans Hachette Education 2002 et Hachette Livre 2005.

Par contre, les Européens sont davantage différenciés par leur fonction après les nouveaux programmes. Tous les protagonistes sont évoqués cette fois-ci. D'abord les « négriers », « marchands », « négociants », « trafiquants d'esclaves européens » sont cités à de multiples reprises, puis les « hommes d'équipage », et « marins ». Une fois en Amérique, la figure du « planteur » apparaît, de même que le « gérant » ou « commandeur » ce qui est une nouveauté. Enfin, nouveauté intéressante, avec le point de vue de l'esclave, apparaissent aussi « les hommes blancs », « le maître » ou « Monsieur », « Madame ».

Ainsi, le tableau des acteurs européens de la traite est assez bien dressé, même si chaque manuel n'en fait pas une liste exhaustive, loin de là. Le déséquilibre dans l'évocation des figures constaté avant les nouveaux programmes à tendance à s'effacer. En revanche, les acteurs de l'abolition sont davantage développés au lycée, ce qui est logique étant donné le programme.

- Pour le lycée :

Comme on pouvait s'y attendre étant donné les programmes, le lycée s'intéresse assez peu aux puissances responsables de la traite. Il est surtout question des « Européens », des « Occidentaux »⁶⁶ même parfois. Seul le Magnard 2001 nomme « les Anglais, Espagnols, Portugais, Français, Hollandais » même si la hiérarchie est encore une fois à revoir. Comme en primaire, Louis XIV et Colbert sont aussi présents dans quelques manuels de lycée⁶⁷.

De la même façon, il n'y a pas de raison de voir apparaître tous les intervenants de la traite. Ainsi les hommes d'équipages et les capitaines de navires se font rares⁶⁸. Subsistent alors « l'armateur »⁶⁹, « le planteur », « le maître », « le colon » et enfin « le propriétaire »⁷⁰, parfois devenu « ancien propriétaire »⁷¹. Notons que le « propriétaire » et le « colon » n'apparaissent pas en primaire. Ils renvoient plus à la thématique de l'abolition évoquée au lycée. Il s'agit du « possesseur » qu'il va falloir ou non indemniser et du « colon » qui fait pression sur l'Assemblée pour maintenir l'esclavage et continuer l'exploitation des colonies. Surtout, de nouveaux acteurs apparaissent au lycée, en rapport avec les programmes. Il s'agit des protagonistes de l'abolition, qu'ils en soient les partisans ou les adversaires. Côté antiabolitionnistes, on trouve « Mosneron de l'Aunay », député et armateur nantais, Dupuy⁷² et le club Massiac⁷³ plus un certain nombre d'autres protagonistes mais qui n'apparaissent qu'une fois. Côté abolitionnistes, la liste est beaucoup plus longue. On trouve des références générales aux « philosophes »⁷⁴ des Lumières, aux « penseurs »⁷⁵ ou aux « philanthropes »⁷⁶ du XVIIIe siècle. Parfois, on cite l'abbé Raynal⁷⁷, Bernardin de Saint-Pierre⁷⁸, Brissot⁷⁹, Condorcet⁸⁰ et Montesquieu⁸¹ ou d'autres. Le député d'Eure-et-Loir Lacroix apparaît aussi⁸². On fait enfin presque tout le temps appel à la Société des Amis des Noirs⁸³. Pour le XIXe siècle, la figure de Victor Schœlcher domine de façon écrasante. La seule référence précise qui revient fréquemment en appui est la Société française pour l'abolition de l'esclavage⁸⁴.

⁶⁶ Nathan 2005.

⁶⁷ Colbert est cité dans Bréal 2001, Magnard 2005 et Nathan 2005 et Louis XIV dans les deux derniers seulement.

⁶⁸ Une mention dans Belin 2001.

⁶⁹ Un armateur est même identifié et cité : Mosneron de l'Aunay, dans Bertrand-Lacoste 2001 et Bréal 2005.

⁷⁰ Un régisseur est aussi nommé, il s'agit d'un certain Fourier, mentionné à l'occasion de son procès dans le Nathan 2005.

⁷¹ Bordas 2001.

⁷² Dans Bertrand-Lacoste 2001 et Magnard 2001.

⁷³ Dans Bordas 2001, Magnard 2001 et le guide pédagogique Magnard 2005.

⁷⁴ Magnard 2005, Nathan 2001, Nathan 2006, Nathan 2005.

⁷⁵ Belin 2006.

⁷⁶ Magnard 2001 et 2005.

⁷⁷ Nathan 2001, Magnard 2005 et le livre du professeur Nathan 2001.

⁷⁸ Nathan 2001 et 2005.

⁷⁹ Bréal 2001, Magnard 2005 et les livres du professeur Nathan 2001 et Magnard 2005.

⁸⁰ Bordas 2001, Magnard 2005 et le livre du professeur Nathan 2001.

⁸¹ Nathan 2006, Belin 2006.

⁸² Magnard 2001, Nathan 2006.

⁸³ Belin 2001 et 2006, Bordas 2001, Bréal 2001 et 2005, Magnard 2001 et 2005, Nathan 2001, 2005 et 2006.

⁸⁴ Bordas 2001, Belin 2001 et 2006 et Nathan 2005.

Par ailleurs, un autre acteur, institutionnel celui-ci, prend toute sa place dans les manuels du lycée : l'Etat. C'est tour à tour l'« Assemblée nationale », la « Convention » ou les « Conventionnels », la « Première République », qui sont à l'origine de l'abolition de 1794. Pour 1848, on trouve là encore « l'Assemblée nationale », mais aussi « le Gouvernement provisoire » ou la « IIe République ». Bien sûr, on mentionne aussi abondamment « Napoléon » « Bonaparte »⁸⁵, ou le « Consulat », comme les auteurs du rétablissement de 1802.

Enfin, toujours lié au contexte de l'abolition, on trouve des références à des pays étrangers, et particulièrement l'Angleterre, tantôt comme une menace pour la France⁸⁶, c'est le cas lorsqu'elle se mêle de Saint-Domingue, tantôt comme un exemple précoce d'abolition, aussi bien de la traite que de l'esclavage d'ailleurs⁸⁷.

➤ Protagonistes africains :

- Avant les nouveaux programmes :

- Pour le primaire :

Pour ce qui concerne l'Afrique, les négriers surgissent deux fois, au détour de documents déjà évoqués plus haut⁸⁸. Mais dans les questions, leçons, cahiers d'activités ou guides pédagogiques à destination des maîtres, ils n'existent pas, ce qui est regrettable étant donné la participation effective de certains Africains à ce commerce.

Reste la figure de l'esclave, présente partout évidemment. Pourtant, il n'y a qu'un seul manuel pour préciser qu'il s'agit aussi bien d'hommes, de femmes que d'enfants⁸⁹. En quelques occasions, un qualificatif est ajouté au terme d'« esclave ». Un éditeur parle « d'esclaves d'Afrique noire » et c'est pour mieux les distinguer des « esclaves indigènes », uniquement mentionnés dans ce manuel. Quelques fois, le terme « noir » vient s'accoler au mot « esclave ». Il s'y substitue même parfois puisqu'il n'est plus question de traite des esclaves mais de « traite des Noirs »⁹⁰ comme si l'un et l'autre étaient synonymes... On trouve une seule fois⁹¹ les termes de « Nègre » et de « bois d'ébène ».

Ainsi, d'un point de vue général, les protagonistes africains apparaissent uniquement comme victimes, en tant qu'esclaves. Le rôle des négriers africains est passé sous silence. Plus gênant, les manuels n'expliquent presque jamais que le statut d'esclave n'était pas préexistant mais que les Africains ont été « réduits en esclavage », qu'ils le sont « devenus ». Un éditeur laisse entendre qu'ils n'ont pas toujours été dans cette situation mais qu'ils ont d'abord été « capturés » puis « emmenés *comme* esclaves en Amérique »⁹², mais c'est le seul. Or, oublier de préciser qu'avant ce statut servile ils étaient des êtres humains comme les autres est regrettable. Cette omission laisse entendre que l'Afrique était une immense réserve d'esclaves où venir se servir ! On passe aussi à côté d'une des dimensions essentielles de l'esclavage : l'acte de déshumanisation absolue que représente le passage du statut d'homme à celui d'esclave, autrement dit de bien meuble.

⁸⁵ Bonaparte est nommé par 9 manuels de lycée allant de 2001 à 2006.

⁸⁶ Bertrand-Lacoste 2001, Bréal 2001 et 2005, Magnard 2001, Nathan Marseille 2001.

⁸⁷ Magnard 2001, Belin 2006, Hatier 2006, Nathan 2005.

⁸⁸ Dans la gravure de J. Grasset de Saint-Sauveur sur le *Marchand d'esclaves de Gorée* présentée dans le Bordas et dans l'autre gravure présentant le même genre de scène dans le SEDRAP CM2 1997.

⁸⁹ Dans le Magnard 1996.

⁹⁰ Dans le SEDRAP CM2, 1997.

⁹¹ Tous deux sont dans le SEDRAP CM2 1997, le premier apparaissant dans un document d'époque.

⁹² Dans les manuels Hatier.

- Après les nouveaux programmes :

- Pour le primaire :

Les protagonistes se diversifient et des nuances apparaissent. Pour le primaire, les négriers africains, à défaut d'être partout, sont bien plus présents qu'avant et leur place dans ce commerce est parfois précisée. Ils sont évoqués sous différents vocables : « négriers africains »⁹³, « marchands d'esclaves »⁹⁴, « rois africains »⁹⁵, « chefs locaux »⁹⁶, « chefs de tribus »⁹⁷ chargés de la capture. De ce fait, la participation de protagonistes africains n'est plus occultée, même si elle n'est pas encore systématiquement ni complètement évoquée, loin de là. Ainsi, les manuels insistent sur la seule complicité des dirigeants et occultent l'implication d'ethnies entières dans la traite. Pourtant, Bernard Gainot souligne qu'il « faut abandonner l'idée péjorative de « chefs complices » (...) Ce sont des populations entières qui étaient victimes ou bénéficiaires de la traite »⁹⁸. Malgré tout, l'implication des Africains dans l'organisation de la traite est désormais prise en compte pour le primaire, même si ce n'est que partiellement.

Bien sûr, les Africains sont avant tout évoqués comme esclaves. Mais là aussi, on note une importante évolution puisque les esclaves n'existent plus seulement en tant que tels. En primaire, ils retrouvent leur « humanité » lorsque plusieurs manuels les présentent comme des « hommes, des femmes, des enfants »⁹⁹, des « frères, [...] sœurs, [...] amis, [...] amants »¹⁰⁰. Il est question de « parents »¹⁰¹, de « mères » et de « leurs petits enfants »¹⁰². Ils ne sont plus seulement des « esclaves », ils le sont « devenus ». Ce sont des « captifs (...) vendus ou échangés comme esclaves »¹⁰³. Un esclave trouve même une identité, il s'agit d'Oludah Equiano. Son témoignage, rare et précieux, est reproduit pas moins de 11 fois et donne à entendre la voix des victimes, mais seulement en primaire.

Ce changement de vocable est important car en leur redonnant un statut d'être humain, en rappelant qu'ils avaient une vie d'Homme, c'est tout le contraste avec la condition d'esclave qui est souligné. La déshumanisation des esclaves saute particulièrement aux yeux lorsque qu'un manuel de primaire, par le biais des documents, restitue le vocabulaire de l'époque dans son contexte. Ainsi, au détour d'une annonce de vente d'habitation de l'île de Saint-Domingue, affichée à Angers en 1788, on peut lire :

« Le mobilier consiste dans environ 175 nègres, négresses, mulâtres, mulâtresses, négrillons, négrillonnes ; différents bestiaux au nombre de plus de 200 »¹⁰⁴.

Plus loin, un gérant de plantations de la Martinique plaide auprès du propriétaire, pour qu'il mette sur l'habitation « douze nègres, douze mulets et douze bœufs »¹⁰⁵. Avec ce type d'extraits, on donne à voir le statut d'esclave, sa condition de chose, de bête et non pas d'homme c'est pourquoi il est dommage qu'un seul manuel de primaire¹⁰⁶ seulement se saisisse de cette occasion.

⁹³ Hachette Livre 2005.

⁹⁴ Hachette Education 2002.

⁹⁵ Hachette Livre 2003 et *Les savoirs de l'école, Guide pédagogique*, Hachette Education, 2003 ; *Guide pédagogique*, Hatier 2003 entre autres.

⁹⁶ *Les Dossiers Hachette*, Hachette Livre 2006.

⁹⁷ Idem, p 88-89.

⁹⁸ B. Gainot, « Histoire et historiographie de l'esclavage et de ses abolitions », *Historiens et Géographes*, n°396, p 32.

⁹⁹ Hachette Education 2002, Hachette Livre 2003.

¹⁰⁰ Hachette Livre 2003.

¹⁰¹ Hatier 2003.

¹⁰² Hachette Livre 2003.

¹⁰³ Nathan, 2007.

¹⁰⁴ Hachette Education 2002.

¹⁰⁵ Idem.

¹⁰⁶ Il existe également une reproduction d'une annonce de vente de « négresse » dans une fiche complémentaire du manuel d'Education civique, Nathan 2002, Cycle 3.

Par ailleurs, au sein même du statut servile, quelques nuances apparaissent dans les manuels de primaire, en fonction du moment, du lieu... Il y a les « transportés »¹⁰⁷ qui voyagent par bateau. A l'issue d'un long voyage en mer, ils deviennent aux yeux des négriers des « esclaves malades » ou « en bonne santé »¹⁰⁸, donc plus ou moins rentables. Sur les plantations, on trouve ceux qui travaillent la terre et ceux qui font autre chose, comme la cuisine. Bien sûr, les esclaves domestiques sont très rarement évoqués, de même que ceux qui travaillent dans les mines. D'ailleurs, la seule gravure sur le travail dans les mines de pierres précieuses qui était présente avant 2002 a disparue¹⁰⁹ dans l'édition postérieure. Ainsi, même si l'on peut regretter qu'elles ne soient pas systématiques, des différenciations s'ébauchent à l'intérieur même du groupe des esclaves et on peut percevoir furtivement que le sort réservé aux uns et aux autres n'est pas le même. Un guide pédagogique va dans ce sens et fait remarquer que :

« La situation des esclaves était très variable. L'esclavage urbain permettait la promotion d'une minorité d'esclaves. Sur les terres, les maîtres accordaient souvent des responsabilités à leurs esclaves dans l'intérêt de la production et l'affranchissement en libérait certains. »¹¹⁰

Enfin, pour la première fois, des esclaves révoltés apparaissent. Quelques manuels¹¹¹ mentionnent des « fugitifs ». Des documents viennent en appui : une gravure sur le châtiment réservé aux fugitifs et un extrait de *La Case de l'oncle Tom*. Certains guides pédagogiques¹¹² insistent aussi sur l'existence de « nègres marrons ». Bien sûr, on est encore loin d'une généralisation à tous les manuels mais ces efforts sont notables.

- Pour le lycée :

Rappelons encore une fois que la traite n'est pas au programme de seconde, mais seulement son abolition. Il est donc logique que l'implication de certaines ethnies africaines dans le commerce d'esclaves soit peu évoquée. Une seule référence explicite existe dans un manuel de lycée lorsqu'il évoque en Afrique, des échanges d'esclaves « fournis par leurs propres congénères »¹¹³. On peut voir également sur une gravure du XIXe Siècle un mulâtre qui garde des esclaves enchaînés¹¹⁴ sans qu'aucune question ne vienne attirer l'attention des élèves sur ce point. Pour le reste, on trouve dans deux livres de professeur une mention « des Africains »¹¹⁵ qui animaient eux-mêmes des itinéraires de traite et « des populations noires » qui « participèrent activement à ce commerce, en rassemblant les esclaves sur les côtes avant de les vendre aux Européens »¹¹⁶.

Evidemment, la figure la plus évoquée est celle de l'esclave mais à la différence du primaire, il est fait assez peu de cas de son humanité. Comme on pouvait s'y attendre, étant donné les programmes, les manuels ne s'attardent pas particulièrement pour décrire ce qu'il était avant d'être réduit à ce statut. C'est comme si le point de vue retenu était toujours celui du maître, pour qui n'existe que le captif. D'ailleurs, aucun témoignage d'esclave n'est étudié au lycée, ce qui permettrait de renverser la perspective. Par ailleurs, on ne s'intéresse pas davantage au travail de l'esclave qui est rarement décrit¹¹⁷ ou aux différenciations qui peuvent s'opérer entre esclaves.

Ainsi, il est très clair que le lycée s'intéresse plus à l'abolition qu'à la traite elle-même. De ce fait, on voit apparaître de nouvelles figures qui n'existent pas en primaire mais sont très

¹⁰⁷ Les manuels Hatier.

¹⁰⁸ Hachette Education 2002.

¹⁰⁹ Elle ne figure plus dans la nouvelle édition du Hatier.

¹¹⁰ *Les Ateliers Hachette, Guide pédagogique*, Hachette Livre, 2005.

¹¹¹ Hachette Education 2002 et les manuels Hatier.

¹¹² Chez Hachette notamment.

¹¹³ Magnard 2001.

¹¹⁴ Nathan Marseille 2001 et 2006.

¹¹⁵ Livre du professeur Hachette Education 2006.

¹¹⁶ Livre du professeur Nathan 2006.

¹¹⁷ On mentionne dans le Belin 2001 et 2006 des esclaves travaillant dans les mines. Il est aussi question de domestiques (Belin 2001) ou de cultivateurs (Nathan 2005).

présentes au lycée : celles de l'ancien esclave ou l'affranchi¹¹⁸, du libre de couleur¹¹⁹ et même de l'ancien esclave devenu citoyen¹²⁰. A ce propos, un extrait des registres de l'état-civil de la Guadeloupe de 1848 est proposé par le Hatier 2006. Enfin, on voit même apparaître certaines fois des « députés de couleur »¹²¹.

En dernier lieu, et comme on pouvait l'escompter vu le programme, on trouve mention d'esclaves révoltés. Mais en réalité, c'est la figure de Toussaint Louverture qui domine largement¹²² derrière celles de Dessalines¹²³. Celles de l'esclave insurgé¹²⁴, du fugitif¹²⁵, du nègre marron¹²⁶ restent anecdotiques.

2. Quels lieux ?

➤ En Europe :

- Avant les nouveaux programmes :

- Pour le primaire :

Dans les manuels, il n'est question la plupart du temps que de l'Europe, de l'Afrique et de l'Amérique, sans plus d'information. Les puissances négrières européennes sont peu détaillées : un seul manuel cite les 5 principaux Etats concernés¹²⁷ tandis qu'un autre nomme quelques ports européens¹²⁸. Ces précisions sont uniquement fournies par des cartes¹²⁹ même si la plupart d'entre elles restent imprécises. Elles mentionnent globalement l'Europe ou bien uniquement la France avec parfois le port de Nantes.

- Après les nouveaux programmes :

- Pour le primaire :

Quelques manuels et certains guides pédagogiques se font plus précis quand aux pays concernés, avec ou sans le recours d'une carte¹³⁰. Il est question de l'Espagne, du Portugal, des Pays-Bas, de la France mais chose curieuse, plus rarement du Royaume-Uni. Ainsi, la géographie européenne de la traite est davantage précisée mais ce progrès cache une lacune. La hiérarchie des puissances négrières n'est jamais véritablement présentée¹³¹. C'est dommage car même si « les puissances maritimes de l'Europe participèrent toutes à l'activité négrière » seuls « quatre pays assurèrent plus de 90% de l'ensemble de la traite atlantique : le Portugal, avec 4,650 millions de

¹¹⁸ Dans Belin 2001, Bordas 2001, Nathan Le Quintrec 2001 et 2005, Hatier 2006, Nathan 2006 sans compter les livres de professeur.

¹¹⁹ Belin 2001, Bréal 2001, Magnard 2005, Hatier 2006, Nathan 2006.

¹²⁰ Belin 2001, Nathan Le Quintrec et Magnard 2001, Bréal 2005, Hatier 2006, Magnard 2005, Nathan 2005 et 2006.

¹²¹ Magnard 2001 et 2005. Il s'agit de JP Belley, premier député noir à la Convention.

¹²² Il apparaît dans 8 manuels, sans compter les livres de professeur.

¹²³ Nathan, Le Quintrec 2001.

¹²⁴ Dans le livre de professeur Nathan Le Quintrec 2001 et chez Belin 2001.

¹²⁵ Nathan Le Quintrec 2001 et 2005 et Nathan 2006.

¹²⁶ Dans le livre du professeur Nathan Le Quintrec 2001.

¹²⁷ Il s'agit du Royaume-Uni, des Provinces Unies, de la France, de l'Espagne et du Portugal, cités par le Magnard 1996.

¹²⁸ Londres, La Haye, Nantes, La Rochelle, Lisbonne dans le SEDRAP CM2 1997.

¹²⁹ Ils sont 4 à en proposer : Magnard 1996, SEDRAP CM2 1997, Bordas 1997, Nathan 1997.

¹³⁰ Hachette Education 2002, Hachette Livre 2005 et *Guide pédagogique, Les Savoirs de l'école*, Hachette Education, 2003 ; *Guide pédagogique*, Magellan, Hatier, 2003 et 2004, Nathan 2007.

¹³¹ Le Nathan 2007 distingue quand même les puissances par la chronologie. Il évoque d'abord le rôle des Espagnols et Portugais puis l'entrée dans le trafic des Anglais, qu'il date « à partir de 1620 » puis des Français « vers 1670 ». Ainsi, on retrouve les quatre principales puissances négrières, à défaut de pouvoir estimer leur poids respectif.

captifs transportés, suivi de l'Angleterre (2,6 millions), de l'Espagne (1,6 million) et de la France (1,25 million) »¹³².

Pour ce qui est des ports, la plupart des cartes sont plus complètes qu'avant : le port de Nantes est de loin celui qui est le plus cité, viennent ensuite Bordeaux, La Rochelle, Lisbonne, Anvers et une série d'autres ports¹³³ mentionnés une seule fois. Cette volonté de préciser la géographie portuaire est louable. Malgré tout, son résultat pose problème. En effet, on peut se demander pourquoi le port de Liverpool qui est le premier port européen de la traite avec 4894 expéditions¹³⁴ soit « autant que tous les ports français réunis »¹³⁵ n'est absolument jamais cité. Le deuxième port, Londres (2704 expéditions), qui apparaissait une fois dans les manuels d'avant 2002¹³⁶ disparaît ensuite des manuels. Bristol, troisième port (2064 expéditions) n'est jamais nommé non plus. En revanche, Nantes (1714 expéditions), quatrième port européen est cité à 4 reprises. Celui de Lisbonne (92 expéditions) trouve également une place alors qu'il n'est que 15^{ème} dans la hiérarchie européenne et le port d'Anvers, cité deux fois dans les manuels, a un rôle si secondaire qu'il n'est même pas classé. Ainsi, les ports européens proposés par les manuels ne sont pas les plus significatifs du commerce négrier. Les ports français, de loin les plus cités, sont surreprésentés au regard du rôle qu'ils ont effectivement tenu. Les autres sont sous représentés. Ce déséquilibre s'explique en partie par le fait que l'on privilégie un point de vue national. Mais il gêne une mise en perspective historique globale et donne par ailleurs une vision tronquée de la hiérarchie portuaire européenne.

- Pour le lycée :

La géographie de la traite est peu évoquée dans l'ensemble ce qui est logique étant donné le programme. Quelques manuels seulement s'y attachent¹³⁷, parfois avec quelques erreurs. Ainsi, le Nathan Le Quintrec 2001 explique la domination du commerce au XVIII^e siècle par l'Angleterre et la France or, si l'on en croit D. Eltis¹³⁸, la France est la troisième puissance négrière à cette époque, après l'Angleterre et le Portugal. De la même façon, quelques ports sont cités mais pas les plus pertinents. On retrouve presque les mêmes oublis¹³⁹ et la même surreprésentation des ports français que pour le primaire¹⁴⁰.

¹³² M. Dorigny et B. Gainot, *Atlas des esclavages, Traites, sociétés coloniales, abolitions de l'Antiquité à nos jours*, Editions Autrement, 2006, p 19.

¹³³ Comme Le Havre, Marseille, Rouen, Saint-Malo.

¹³⁴ D'après M. Dorigny et B. Gainot, op. cité p 24.

¹³⁵ *Ibidem*.

¹³⁶ SEDRAP CM2 1997.

¹³⁷ Belin 2001, Bréal 2001, Magnard 2001, Nathan Le Quintrec 2001 et 2005 et Nathan 2006.

¹³⁸ « The volume of the Transatlantic Slave Trade : A Reassessment », *William and Mary Quarterly*, 58, 2001, cité par O. Pétré-Grenouilleau, *Les traites négrières*, N° 8032, La Documentation photographique, p 29.

¹³⁹ Liverpool est tout de même cité par Magnard 2001 et Nathan 2006, Londres apparaît dans Magnard 2001 et Nathan Le Quintrec 2001. Bristol n'est jamais nommé.

¹⁴⁰ Nantes et Bordeaux sont cités plus de quatre fois chacun par exemple.

➤ En Afrique

- Avant les nouveaux programmes :

- Pour le primaire :

La localisation de la traite est toujours limitée à l'Afrique occidentale et la plupart du temps au Sénégal et/ou à Gorée. Ce sont d'ailleurs les seuls lieux identifiés, à l'exception de la Guinée qui apparaît sur une carte. On peut se demander où est la pertinence historique de ce choix lorsqu'on sait que la traite a bien davantage touché l'Afrique centrale, le Golfe du Bénin et le Golfe du Biafra ou la Côte de l'Or. Bien sûr, si on s'intéresse uniquement au rôle de la France dans ce commerce négrier, alors l'intérêt porté au Sénégal est plus compréhensible... Un manuel présente en plus une carte des « grands secteurs de traite » en Afrique¹⁴¹. Elle a le mérite de localiser de façon très détaillée les différents lieux de la traite africaine, mais uniquement sur la côte occidentale, la seule représentée. Le commerce d'esclave sur la côte orientale de l'Afrique, par l'océan Indien, n'est jamais mentionné.

- Après les nouveaux programmes :

- Pour le primaire :

Pour ce qui est de l'Afrique, seules les cartes apportent des précisions ou presque¹⁴². Les guides pédagogiques ne donnent pas de complément d'information, à la différence de ce qui s'est fait pour l'Europe. Il est toujours question du Sénégal et de la Guinée. Gorée est toujours le port le plus cité mais il est accompagné par Elmina, Sao Tomé ou Luanda qui ont effectivement compté. D'autres régions comme l'Afrique occidentale, l'Afrique centrale avec le Congo notamment, la Côte des Esclaves (c'est-à-dire le Golfe du Bénin) et des royaumes noirs sont mentionnés ponctuellement. Enfin, pour la première fois, une carte fait état de la traite en Afrique centre-orientale, vers les îles de l'océan indien¹⁴³. Bien sûr, toutes les cartes sont loin d'être précises et complètes mais elles permettent de dresser un tableau général de l'ensemble des lieux de la traite occidentale en Afrique. Cependant, comme pour l'Europe, la hiérarchie n'est pas donnée. L'Afrique centrale, qui représente 44,18% du nombre total des départs d'esclaves de la traite atlantique n'est pas particulièrement évoquée dans les manuels. Et il en est de même pour la baie du Bénin (18,4% de la traite) et celle du Biafra (13,8%)¹⁴⁴. A l'inverse, la Sénégalie, bien plus largement évoquée par le biais de Gorée n'équivaut en réalité qu'à 4,5% des départs d'esclaves¹⁴⁵.

- Pour le lycée :

Etant donné les prescriptions officielles, il y a encore moins de manuels pour évoquer ce thème. Finalement, quelques ports seulement sont évoqués à deux reprises : Gorée¹⁴⁶, Ouidah¹⁴⁷, Luanda¹⁴⁸ et Sao Tomé¹⁴⁹ ce qui reflète d'ailleurs un peu mieux la géographie réelle de la traite. Comme pour le primaire, un seul manuel¹⁵⁰ évoque le commerce en Afrique centre-orientale et à destination des îles de l'océan Indien.

¹⁴¹ SEDRAP CM2 1997.

¹⁴² Particulièrement dans *Les Ateliers Hachette*, Hachette Livre 2006, et *Les Dossier Hachette*, Hachette Livre 2006 et Hatier 2006.

¹⁴³ *Les Ateliers Hachette*, Hachette Livre 2006.

¹⁴⁴ D'après Olivier Pétré-Grenouilleau, *op. cit.*, p 194.

¹⁴⁵ Ces calculs sont faits à partir des chiffres donnés par Olivier Pétré-Grenouilleau, *op. cit.*, p 194.

¹⁴⁶ Nathan Le Quintrec 2001, Nathan 2006.

¹⁴⁷ Nathan Le Quintrec 2001, Nathan 2006

¹⁴⁸ Nathan Le Quintrec 2001 le représente sans le citer et Belin 2001 le nomme mais avec une erreur : Luango.

¹⁴⁹ Belin 2001 et Nathan Le Quintrec 2001 (où il est représenté sans être nommé).

¹⁵⁰ Belin 2001.

➤ En Amérique

- Avant les nouveaux programmes :

- Pour le primaire :

Enfin, le continent américain est lui aussi présenté de façon indifférenciée. Souvent, on a juste une mention de l'Amérique et des Antilles à laquelle s'ajoute parfois la Guyane, sans plus d'information. Une seule carte va un peu plus loin et détaille les colonies et comptoirs français en Amérique¹⁵¹. Mais d'autres territoires, comme le sud des Etats-Unis ou le Brésil, sont totalement oubliés. Il en est de même avec les flèches représentant le trafic commercial qui arrivent toutes uniquement aux Antilles.

- Après les nouveaux programmes :

- Pour le primaire :

Pour l'Amérique, on constate une nette évolution. Désormais, sur les cartes, en plus des Antilles, les Etats-Unis et le Brésil sont régulièrement nommés et désignés par des flèches. Des ports apparaissent aussi pour la première fois, comme Salvador de Bahia, Caracas, Carthagène, Veracruz, La Havane, La Nouvelle-Orléans, Charleston... La mention du Brésil et de ses ports permet ainsi de sortir du circuit classique du commerce triangulaire qui ne donne pas à voir, à lui tout seul, l'ensemble de la traite atlantique. Enfin, dans certains manuels ou guides pédagogiques¹⁵², il est précisé que ces territoires sont des colonies et qu'elles sont sur la côte. Ainsi, là encore, le tableau des différents lieux de la traite est assez complet si l'on consulte l'ensemble des manuels mais l'oubli principal est une fois de plus la hiérarchie qui n'apparaît jamais. Pourtant d'après Olivier Pétré-Grenouilleau¹⁵³, le Brésil accueille plus de 41% des esclaves et l'ensemble des Antilles, toutes colonies confondues 45%, tandis que les Etats-Unis en ont reçus un peu moins de 4%.

- Pour le lycée :

Encore une fois, peu de manuels évoquent ce thème¹⁵⁴. La plupart du temps, c'est de façon très générale. On parle de « colonies », du « Brésil » ou des « Antilles »¹⁵⁵. Deux manuels¹⁵⁶ seulement nomment quelques ports¹⁵⁷ et jamais les mêmes.

3. Quelles causes ?

- Avant les nouveaux programmes :

- Pour le primaire :

La traite négrière est placée dans le contexte de la mise en valeur des terres découvertes au XVIe siècle, notamment par le biais des plantations. D'ailleurs, la traite est toujours présentée au sein d'un développement chronologique, en lien avec ce siècle de découvertes, ou bien avec le XVIIIe siècle. Ainsi, l'esclavage est justifié par la nécessité d'exploiter ces nouvelles terres.

¹⁵¹ Bordas 1997.

¹⁵² Hachette Education 2002, Hachette 2003, 2005 et *Les Dossiers Hachette*, 2006 ; *Guide pédagogique, Les Savoirs de l'école*, Hachette Education, 2003 ; *Guide pédagogique*, CM2, Magellan, Hatier, 2004, Nathan 2007.

¹⁵³ Op. cité p 165.

¹⁵⁴ Bréal 2001, Magnard 2001, Nathan Le Quintrec 2001 et 2005 et Nathan 2006.

¹⁵⁵ Mentionnées quatre fois.

¹⁵⁶ Bréal 2001 et Nathan Le Quintrec 2001.

¹⁵⁷ Pernambouc, Bahia, La Havane, New York, Boston.

Mais le choix des esclaves d'origine africaine plutôt que des Indiens ou d'une main d'œuvre européenne reste la plupart du temps inexpliqué. Seuls deux éditeurs¹⁵⁸ évoquent l'extermination des Indiens et suggèrent ainsi le besoin d'un recours à une main d'œuvre extérieure. Dans un livre à destination des maîtres¹⁵⁹, on précise aussi la nécessité pour les armateurs qui ramenaient les produits tropicaux en Europe de remplir les cales de leurs bateaux également à l'aller. Cet argument semble peu convaincant puisque le commerce en droiture permettait de répondre à cet impératif de rentabilité économique. Surtout, aucun manuel ne répond aux interrogations suivantes : pourquoi choisir des esclaves et non pas des ouvriers ? Pourquoi des Africains et non pas des gens venus d'ailleurs, d'Europe par exemple ? La question, pourtant fondamentale, reste sans réponse. Ainsi, le recours aux esclaves venus du continent africain est présenté comme une évidence puisqu'on ne prend même pas la peine de l'expliquer. Cette absence de justification est regrettable. Quel sens faut-il y voir ? Et surtout, quelle conséquence cela peut-il avoir ? Certains silences de l'école contribuent à alimenter des préjugés. Comme le dit Olivier Pétré-Grenouilleau, « il faudrait être très attentif à la manière de présenter les choses, afin d'éviter de renforcer les clichés habituels »¹⁶⁰.

- Après les nouveaux programmes :

- Pour le primaire :

Là encore, les liens entre la mise en valeur des terres nouvellement découvertes et la traite négrière sont toujours soulignés. Il est clairement dit que les esclaves viennent pour travailler et répondre aux besoins en main d'œuvre. Dorénavant, les ouvrages qui signalent le lien avec l'extermination des Indiens sont plus nombreux¹⁶¹. On mentionne même parfois l'interdiction de leur mise en esclavage et leur remplacement par les Africains¹⁶².

D'autres causes peuvent être ponctuellement abordées au gré de certains manuels ou guides. Il est par exemple question de « l'augmentation toujours croissante des surfaces cultivées et de la taille moyenne des exploitations [qui] nécessitent un nombre supplémentaire de travailleurs. »¹⁶³. La résistance plus importante des Africains en termes de santé, est également évoquée¹⁶⁴. Il est encore fait mention des cales vides, des bateaux qu'il faut remplir.

Un manuel¹⁶⁵ a le mérite de faire apparaître le rôle joué par les représentations. Il évoque celles que les Européens avaient des populations noires au XVI^e siècle. On peut y lire qu'à « cette époque, les Européens considèrent que les populations noires d'Afrique sont inférieures à eux ». Même si le lien de cause à effet n'est pas explicitement tracé avec l'esclavage, il est suggéré. Cependant, si l'on en croit Olivier Pétré-Grenouilleau, en réalité, « rien n'était encore complètement déterminé (...). Les représentations de l'Afrique et des Africains en Europe étaient encore ambivalentes et flexibles » à cette date. Il semble même que cela soit « l'essor de la traite et la cristallisation des sociétés coloniales sous l'effet de la révolution sucrière qui, finalement, poussèrent véritablement au racisme à l'encontre des Noirs, en l'institutionnalisant »¹⁶⁶. Il s'agirait donc plutôt de montrer en quoi l'esclavage a pu alimenter le racisme et non pas l'inverse.

¹⁵⁸ Hatier (1997 et 2000) et Nathan 1997.

¹⁵⁹ *Guide du maître, Histoire Cycle 3*, Magnard 2004.

¹⁶⁰ O. Pétré-Grenouilleau, « L'école, les traites négrières et l'esclavage », dans *Le Monde de l'éducation*, Janvier 2006, n° 343, p 21.

¹⁶¹ Magnard 2004 ; *Cahier d'exercices*, Cycle 3 CM1, Magellan, Hatier CM1 ; *Guide pédagogique, Les Savoirs de l'école*, Hachette Education, 2003 ; *Guide pédagogique*, CM1, Magellan, Hatier, 2003 ; *Guide du maître, Histoire Cycle 3*, Magnard 2004, Nathan 2007.

¹⁶² Par exemple le Nathan 2007 explique que suite à la disparition massive des Indiens et à l'interdiction de leur mise en esclavage par le pape en 1537, les Africains les ont remplacés.

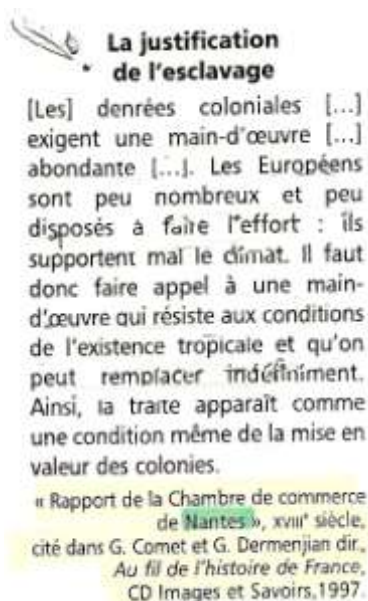
¹⁶³ *Guide pédagogique, Les Savoirs de l'école*, Hachette Education, 2003.

¹⁶⁴ Dans le *Guide pédagogique, Les Savoirs de l'école*, Hachette Education, 2003 et le *Guide pédagogique*, CM1, Magellan, Hatier, 2003.

¹⁶⁵ Magnard 2004.

¹⁶⁶ O. Pétré-Grenouilleau, *Les Traités négrières, Essai d'histoire globale*, Gallimard, 2004, p 65-66.

Enfin, un manuel¹⁶⁷ propose de chercher les causes du recours aux esclaves africains par le biais d'un document datant du XVIII^e siècle, un « Rapport de la Chambre de commerce de Nantes ».



Il pose deux questions pertinentes : « Quelles sont les raisons invoquées pour justifier l'esclavage ? Pourquoi les Européens ne font-ils pas eux-mêmes le travail ? » Certes, les arguments invoqués n'épuisent pas le sujet et n'apportent rien de plus que ce que l'on peut trouver dans d'autres manuels. Il convient aussi de les mettre à distance et de les critiquer. Pourtant, c'est l'unique document sur ce thème dans tous les manuels. Il est surtout le seul à rappeler par ses questions qu'il était possible d'avoir recours à une autre main d'œuvre que celle des esclaves africains. C'est le seul également à tenter d'expliquer pourquoi cela n'a pas été le cas.

Ainsi, à l'exception de ce manuel, les raisons du recours à des esclaves et à des Africains ne sont pas plus expliquées qu'avant 2002. Cela continue d'être présenté comme une évidence ce qui était loin d'être le cas. En conséquence, on peut regretter le silence sur les engagés européens qui ont pu un temps travailler dans les plantations. Un autre oubli est dommageable : l'emploi d'une main d'œuvre d'esclaves africains utilisée précocement par le Portugal et l'Espagne dans les plantations des îles de l'Atlantique et du Golfe de Guinée¹⁶⁸. C'est pourtant cette première utilisation qui semble avoir accoutumé ces Etats à l'usage d'une main d'œuvre servile. Plus tard, ils n'ont eu qu'à renouveler cette expérience en Amérique lorsqu'ils ont du faire face à la pénurie¹⁶⁹. En aucun cas il ne s'agit d'être exhaustif, mais plutôt de donner à sentir aux élèves un peu de la complexité de cette histoire. Il s'agit aussi d'éviter, à force de ne pas expliquer les raisons du choix des Africains, un raccourci regrettable entre Noirs et esclaves.

- Pour le lycée :

Cette question reste assez peu abordée étant donné les prescriptions officielles¹⁷⁰. Elle l'est d'ailleurs de moins en moins à partir de 2005¹⁷¹. Malgré tout, on trouve quand même quelques indications. On retombe alors sur les causes les plus fréquemment évoquées en primaire, à savoir la disparition des Indiens pour cause d'épidémies, de mauvais traitements et de massacres¹⁷² parfois appuyée par des documents comme dans le Belin 2001 et 2006. On trouve aussi la volonté de mettre

¹⁶⁷ Hachette Livre 2005.

¹⁶⁸ On peut peut-être y voir une allusion dans le *Guide pédagogique, Ateliers Hachette*, CM1 Cycle 3, Hachette 2005 lorsqu'il précise, en analyse du rapport de la chambre commerce de Nantes, que l'on « a recours aux Africains, mise en esclavage de longue date ». A moins que cela ne fasse allusion aux traites orientales ou internes à l'Afrique.

¹⁶⁹ Voir sur ce point Olivier Pétré-Grenouilleau, *Les Traités négrières... op.cit.*, 2004, p 58-67.

¹⁷⁰ 7 manuels au total sur 17.

¹⁷¹ Deux manuels en font mention contre 5 pour les éditions précédentes.

¹⁷² Belin 2001, Brodas, 2001, Nathan Le Quintrec et Marseille 2001, Belin 2006.

en valeur le nouveau Monde, d'en développer les exploitations minières et les grandes plantations¹⁷³. Un ouvrage¹⁷⁴, explique le recours à « une main d'œuvre noire » par le fait qu'elle était « considérée résistante et apte aux plus durs travaux ». Deux ouvrages (un manuel¹⁷⁵ et un livre de professeur) rappellent que « l'esclavage et la traite reposent sur un sentiment de supériorité des Européens sur les Africains, et l'idée selon laquelle les Noirs ne sont pas vraiment des hommes »¹⁷⁶. Mais il s'agit ici de justifier plus que d'expliquer. Ainsi, l'essentiel des manuels ne s'interroge pas véritablement sur le choix du recours à des esclaves plutôt qu'à des travailleurs, sur le choix des Africains plutôt que d'autres peuples.

4. Le commerce triangulaire :

- Avant les nouveaux programmes :

- Pour le primaire :

L'idée d'un commerce triangulaire, bien qu'insuffisante pour rendre compte de toute la traite occidentale, n'est pas toujours apparente, loin de là. Certains manuels¹⁷⁷ évoquent les « navires [qui] sillonnaient les mers et rapportaient des produits du monde entier »¹⁷⁸ mais ne présentent pas les échanges triangulaires ou à proprement parler. Le lien n'est pas établi entre les achats d'esclaves et de marchandises. Ces manuels se contentent de dire que les Européens « ont capturé des milliers d'Africains »¹⁷⁹ ou bien il est question des « Espagnols qui font venir des esclaves d'Afrique noire »¹⁸⁰ sans autre précision. Ainsi, il n'est pas question d'échanges commerciaux encore moins de commerce triangulaire. A ce titre, l'une des cartes proposées par l'un de ces manuels est révélatrice. Elle représente le « grand commerce français ». Les esclaves ainsi que certains produits coloniaux sont représentés par contre les produits exportés depuis l'Europe ne sont pas indiqués. On ne peut donc pas parler de commerce triangulaire. D'ailleurs, la légende ne le mentionne pas mais évoque plutôt les « route[s] maritime[s] du grand commerce français »¹⁸¹.

Cependant, les trois manuels les plus complets sur l'esclavage¹⁸² présentent tous le commerce triangulaire de façon approfondie. Chacun d'eux offre une carte qui, bien que lacunaire, traduit l'échange entre les trois continents. Cependant, aucun n'évoque le commerce négrier en droiture mené par les Européens dans l'océan Indien ou l'Atlantique sud.

Ces trois ouvrages sont aussi les plus complets sur les types de produits échangés. La pacotille est évoquée deux fois et le plus souvent, on mentionne des tissus et des armes. Le tabac, le sucre, le café sont les principaux produits cités à destination de l'Europe.

- Après les nouveaux programmes :

- Pour le primaire :

Un seul manuel évoque le commerce dans l'océan Indien¹⁸³ mais sans parler de commerce triangulaire ou « en droiture » car les échanges de marchandises ne sont jamais représentés.

Par contre, désormais, les manuels, cahiers d'exercices et guides pédagogiques abordent le commerce triangulaire à l'exception de quelques uns¹⁸⁴. Ceux qui ne le font pas se contentent de

¹⁷³ Bordas et Magnard 2001, Nathan 2005.

¹⁷⁴ Magnard 2001.

¹⁷⁵ Hatier 2006.

¹⁷⁶ Livre du professeur Nathan 2006.

¹⁷⁷ Hatier (1997 et 2000) et Nathan 1997.

¹⁷⁸ Hatier 1997 et 2000.

¹⁷⁹ *Idem*.

¹⁸⁰ Nathan 1997.

¹⁸¹ Nathan 1997.

¹⁸² Magnard 1996, Bordas 1997 et SEDRAP CM2 1997.

¹⁸³ *Les Ateliers Hachette*, Hachette Livre 2006.

mentionner les achats d'esclaves et rien de plus. Les autres évoquent plus ou moins complètement le trafic de marchandises et d'esclaves entre les différents continents. Parfois, une des branches de l'échange manque comme dans ce manuel où le trajet de retour entre l'Amérique et l'Europe est oublié :

« Ils achetaient des hommes et des femmes, contre des marchandises sans valeur et des armes à feu, puis les emmenaient comme esclaves en Amérique pour les faire travailler dans les grandes plantations : c'est ce qu'on appelle le commerce triangulaire. »¹⁸⁵

On remarquera au passage qu'il est fait mention du peu de « valeur » que pouvaient avoir ces marchandises. Le même genre d'idée se trouve aussi dans un guide pédagogique, exprimé de cette façon :

« Les chasseurs [africains] d'esclaves (...), piégés par le système négrier, (...) cherchaient en fin de compte à en tirer des avantages, *modestes au regard des bénéfices totaux de la traite*, puisque les esclaves leur étaient échangés contre des fusils, de la poudre, des eaux-de vie, de la verroterie, de la quincaillerie »¹⁸⁶.

Pourtant, cette vision d'un commerce qui repose sur un échange marchand déséquilibré au profit des Européens est erronée. Souvent induite par le terme de « pacotille » qui aujourd'hui désigne des produits de faible valeur, il serait anachronique de transposer cette idée à l'époque. De même, l'échange ne doit pas se mesurer uniquement en termes de valeurs commerciale ou financière, ce serait se confiner à une stricte échelle de valeurs européennes. D'une part, il faut rappeler que ce sont les Africains qui désignaient aux Européens les produits à apporter et non l'inverse. Ainsi, « les négriers occidentaux se trouvaient en position d'infériorité par rapport aux vendeurs africains »¹⁸⁷. D'autre part, ces produits, aux yeux des Africains, renvoyaient à « un système de valeurs original. Le consommateur africain estimait les produits en fonction de leur usage (...). Dotés d'un pouvoir de différenciation à la fois symbolique, social, économique et parfois militaire, les objets importés marquaient et consolidaient les pouvoirs »¹⁸⁸. Ainsi, il n'est pas possible de tenir seulement compte de la valeur marchande de ces objets sauf à se positionner dans une vision uniquement européen centrée.

Par ailleurs, le détail des biens échangés n'est pas toujours spécifié et il est souvent question de « marchandises », de « pacotilles » parfois de « nombreuses richesses ». La plus grande partie des manuels se contente de nommer deux ou trois produits. Rares sont les ouvrages plus précis, mais l'effort d'exhaustivité est parfois à souligner. Ainsi, à l'occasion d'une définition du terme de « pacotilles », on trouve des « armes, outils, tissus, barils de poudre, fusils, alcool, laine, casseroles, coquillages, verroterie, miroirs... »¹⁸⁹. Le même manuel énonce également une série de produits tropicaux, « or, argent, sucre, rhum, mélasse – sirop de la canne à sucre, cacao, tabac ». Le détail des produits, quand il existe, se fait souvent par le biais des cartes, nombreuses sur ce sujet¹⁹⁰. De plus, quelques uns des documents présentés permettent aussi d'aborder la question de façon pertinente. Il s'agit notamment de la fameuse gravure du *Marchand d'esclaves de Gorée* dans laquelle on observe que le négrier africain possède une pique et fume du tabac, deux exemples de produits échangés. Surtout, un cahier d'exercices¹⁹¹ présente l'instructif récit du capitaine d'un bateau négrier, La Licorne. Il rapporte le voyage depuis l'Afrique jusqu'au retour à Bordeaux, la

¹⁸⁴ SEDRAP 2003, Magnard 2004, Hachette Livre 2003.

¹⁸⁵ Hatier 2006.

¹⁸⁶ *Guide pédagogique, Les Ateliers Hachette*, Hachette Livre, 2006.

¹⁸⁷ Olivier Pétré-Grenouilleau, *Les Traités négrières, La documentation photographique*, n°8032, p 30.

¹⁸⁸ Olivier Pétré-Grenouilleau, *Les Traités négrières, Essai d'histoire globale*, Gallimard, 2004, p 124.

¹⁸⁹ Hachette Livre 2005.

¹⁹⁰ 6 cartes dans différents manuels et cahiers d'activités.

¹⁹¹ *Cahiers d'exercices, Les Ateliers Hachette*, CM1, 2005.

vente de ses esclaves et l'achat de denrées qui s'en suit. Les questions proposées permettent de retracer tout à la fois les étapes du commerce triangulaire et l'achat des marchandises.

- Pour le lycée :

Cette question n'étant pas au programme, un seul manuel représente le commerce dans l'océan indien par le biais d'une carte mais sans y revenir d'une autre façon. Le commerce en droiture n'est jamais mentionné.

D'une façon générale, le commerce triangulaire est assez peu évoqué¹⁹² et il a tendance à l'être de moins en moins au fil des éditions¹⁹³. La plupart des manuels qui en rendent compte traitent bien des trois branches du commerce triangulaire¹⁹⁴. La moitié de ces ouvrages prennent le temps de détailler les produits échangés¹⁹⁵ de façon assez complète. On retrouve encore à deux reprises¹⁹⁶ l'idée erronée selon laquelle les produits apportés en Afrique sont de « faible valeur ».

5. La question des chiffres et de la chronologie :

- Avant les nouveaux programmes :

- Pour le primaire :

Le phénomène de la traite n'est pas quantifié ou presque dans les manuels¹⁹⁷. Quand il l'est, c'est pour être largement sous-évalué puisque il est question de « milliers » d'esclaves. Un seul guide pédagogique est plus précis sur cette question quand il indique (à juste titre mais en contradiction avec ce qui est dit dans le manuel de l'élève) qu'on « peut estimer qu'une dizaine de millions de Noirs ont été déportés vers les Amériques »¹⁹⁸.

Par ailleurs, la montée en puissance numérique de la traite au XVIIIe apparaît rarement. Cette fois, un guide explique que « le trafic du « bois d'ébène » connut son apogée au XVIIIe siècle »¹⁹⁹ et un autre prend l'exemple des Antilles qui « à la fin du XVIIe siècle (...) comptent 40 000 esclaves » puis « 500 000 »²⁰⁰ en 1789. Mais ce sont les seuls à donner des indications aussi claires.

La chronologie de la traite reste floue elle aussi. Elle apparaît indirectement car ce thème est placé le plus souvent dans un chapitre sur le XVIIIe siècle. C'est aussi le siècle dont il est le plus souvent question lorsqu'il s'agit de présenter une carte. Parfois, on peut déduire que la traite débute au XVIe siècle puisqu'on explique que c'est à partir de là que les Européens exploitent leurs nouveaux territoires. Mais le début et la fin de la traite ne sont jamais clairement stipulés à l'exception d'un manuel qui précise (de façon exagérée d'ailleurs) que « la traite française commence en 1673 »²⁰¹. Un seul guide pédagogique indique qu'entre « le XVe et le XIXe siècles, les Européens pratiquèrent une « traite atlantique »²⁰².

¹⁹² Dans 6 manuels seulement sur 17.

¹⁹³ 4 manuels en 2001 et seulement 2 ensuite.

¹⁹⁴ Sauf le Magnard 2001 qui occulte le retour des produits depuis l'Amérique jusque vers l'Europe et la Nathan Marseille 2001 qui, ne mentionne le commerce triangulaire que dans le livre du professeur et se contente d'évoquer dans le manuel la vente des esclaves transportés depuis l'Afrique en Amérique.

¹⁹⁵ Nathan Le Quintrec 2001 et 2005, Nathan 2006.

¹⁹⁶ Magnard 2001 et livre du professeur Nathan 2006.

¹⁹⁷ A trois reprises seulement, chez Hatier 1997 et 2000 et Bordas 1997.

¹⁹⁸ Bordas 1997.

¹⁹⁹ *Ibidem*.

²⁰⁰ Magnard 1996.

²⁰¹ SEDRAP CM2 1997.

²⁰² Bordas 1997.

- Après les nouveaux programmes :

- Pour le primaire :

La plupart des éditeurs proposent une évaluation quantifiée de la traite, soit dans leur manuel, soit dans leur guide pédagogique²⁰³. En moyenne, il est question d'au moins 11 millions d'esclaves, ce qui est exact. Quelques ouvrages se font moins précis (« des millions »²⁰⁴) ou donnent des chiffres « farfelus » (« 30 millions d'Africains ont été enlevés et emmenés en Amérique et aux Antilles »²⁰⁵).

De plus, les manuels ne s'intéressent pas, sauf un²⁰⁶, au développement considérable de la traite au XVIIIe siècle. Le seul à tenter de la quantifier parle de « 6000 esclaves par an » au XVIe siècle puis « près de 40 000 hommes par an au début du XVIIe siècle et des centaines de mille à la fin du XVIIIe siècle ». Le problème est que tous ces chiffres, même s'ils traduisent bien le changement de rythme, sont surévalués. D'après Marcel Dorigny et Bernard Gainot²⁰⁷, il est plus question de « 20 à 30 000 par an entre 1630 et 1640 » et « le record absolu a été atteint en 1829, avec plus de 100 000 captifs transportés » mais c'est la seule fois où ce seuil a été franchi, on est donc loin des « centaines de mille » évoqués.

Pour ce qui est de la chronologie, désormais tous les ouvrages en proposent une qui débute le plus souvent avec le XVIe siècle et s'achève au XIXe siècle. Cependant, ce dernier siècle n'est pas encore systématiquement évoqué au contraire du XVIIIe siècle.

Par ailleurs, certaines dates précises apparaissent, avec plus ou moins d'intérêt. Par exemple, le Code Noir en 1685 est noté plusieurs fois²⁰⁸. Le sens de ce texte, qui vise à fixer un statut de l'esclave et à le protéger de certains abus est assez bien expliqué. Par contre, sa portée relativement limitée puisqu'il n'a guère été respecté n'est pas exposée. Un manuel mentionne l'année 1789 pendant laquelle le port de Nantes aurait « expédié 88 navires négriers »²⁰⁹ ce qui peut permettre une intéressante mise en perspective historique au moment où les révolutionnaires font voter la *Déclaration des droits de l'homme et du citoyen*. Il est aussi fait mention de 1664, date de création en France de la Compagnie des Indes²¹⁰, de 1673, présentée comme les débuts de la traite française²¹¹ et de 1716 quand « le roi ouvre la traite des Noirs à qui le veut »²¹². Mais ces dates n'ont pourtant pas eu un impact significatif sur le trafic d'esclaves. Enfin, un même éditeur propose « 1530, début de la traite des Noirs » et 1548, interdiction de la mise en esclavage des Indiens²¹³. Or, la première date semble douteuse tandis que la seconde n'est pas particulièrement pertinente puisque dans ces années là, de nombreux textes pontificaux vont traiter de ce sujet alors pourquoi choisir celui-ci plutôt qu'un autre ?

- Pour le lycée :

Même si le sujet n'est pas directement dans le programme, un peu moins de la moitié des éditeurs proposent une quantification de l'esclavage. Ce thème est cependant de moins en moins pris en compte par les manuels²¹⁴. Dans l'ensemble, ces évaluations (autour de 12 millions) sont

²⁰³ Sauf l'éditeur Hachette qui ne donne pas d'évaluation globale dans son manuel de 2003 ni dans celui de 2006, ni SEDRAP 2003.

²⁰⁴ Hachette Livre 2005.

²⁰⁵ *Guide pédagogique, Magellan*, Hatier, CM2, 2004.

²⁰⁶ Il s'agit du *Guide pédagogique Les Savoirs de l'école*, Hachette Education, 2002.

²⁰⁷ *Atlas des esclavages, Traites, sociétés coloniales, abolitions de l'Antiquité à nos jours*, Editions Autrement, 2006, p 20.

²⁰⁸ Hachette Livre 2003 et 2005, Hatier 2004.

²⁰⁹ Hachette Livre 2003.

²¹⁰ Hachette Education 2002.

²¹¹ Nathan 2007.

²¹² Hachette Livre 2003.

²¹³ *Guide pédagogique* Hatier 2003 et Hatier 2006.

²¹⁴ 7 manuels au total évoquent ce thème dont 2 seulement en 2006.

conformes aux estimations des historiens²¹⁵ sauf dans deux manuels où elles paraissent surévaluées avec plus de 15 millions d'esclaves²¹⁶.

Par ailleurs, quelques manuels²¹⁷ essaient de distinguer des rythmes de traites ou des périodes. Dans ces cas là, le XIXe échappe toujours à la périodisation, sans que l'on puisse expliquer pourquoi. Auparavant, on distingue les XVIe, XVIIe et XVIIIe siècles. La quantification proposée par le Magnard 2001 semble assez pertinente. Au contraire, celle proposée par le Nathan 2005 paraît erronée car elle multiplie par trois les échanges de captifs sur certains siècles (ex : 900 000 esclaves annoncés pour le XVIe contre moins de 300 000 d'après Olivier Pétré-Grenouilleau²¹⁸).

D'une manière générale, l'amplitude chronologique de la traite est peu évoquée²¹⁹ et là encore, plus le temps passe, moins le sujet est pris en compte²²⁰. Lorsque c'est le cas, cette chronologie s'étend au minimum sur 3 siècles, du 16^e au 18^e. La plupart du temps, le 15^e siècle et parfois le 19^e siècle sont oubliés. Seul le Bréal 2001 est complet en plaçant le début de la traite vers 1450 et en la faisant s'achever vers 1850.

Enfin, une seule date revient à plusieurs reprises dans les manuels²²¹, il s'agit du Code noir de 1685. Là aussi, on présente son rôle de définition du statut juridique de l'esclave. Parfois²²², on précise à juste titre son objectif de limiter les abus des maîtres mais il n'est jamais expliqué que sa portée a somme toute été assez limitée puisqu'il n'a guère été respecté, notamment par les maîtres.

6. Le mode d'asservissement des esclaves :

- Avant les nouveaux programmes :

- Pour le primaire :

Ce sujet n'est absolument pas évoqué, ni dans les manuels ni dans les livres de maîtres ou cahiers d'activités.

- Après les nouveaux programmes :

- Pour le primaire :

Ce thème reste globalement assez peu traité. Deux éditeurs seulement s'y intéressent²²³. Tous deux utilisent les mêmes extraits de *La Véridique histoire d'Olaudah Equiano*. De ce fait, le type de capture abordé est uniquement celui du rapt ou de la razzia ce qui est pour le moins limitatif. En effet, les méthodes d'asservissement d'êtres humains sont plus nombreuses et variées : «capture à la guerre, kidnapping, règlement de tributs et d'impôts, dettes, punition pour crimes, abandon et vente d'enfants, asservissement volontaire et naissance (...). La pauvreté, la famine pouvaient contraindre certains individus à se vendre ou bien à vendre une partie de leur entourage»²²⁴.

²¹⁵ Celles-ci se situent entre 11 et 12, 7 millions d'après O. Pétré-Grenouilleau, *Les traites négrières. Essai d'histoire globale*, p 163- 164.

²¹⁶ Bordas 2001, Nathan 2006. Le Magnard 2001 donne une fourchette large qui va de 12 millions à 15 millions d'esclaves.

²¹⁷ Magnard 2001, Nathan Le Quintrec 2001 et 2005.

²¹⁸ Op. Cité p 165.

²¹⁹ Par 6 manuels seulement sur 17.

²²⁰ Plus que 2 manuels en 2005-2006, contre 4 auparavant.

²²¹ 7 fois dont la moitié sous la forme d'un document.

²²² Magnard 2001 et Nathan 2005.

²²³ Hachette Education 2002 et Hatier (2003 et 2006).

²²⁴ O. Pétré-Grenouilleau reprend ici les « principales catégories de réduction en esclavage répertoriées par Orlando Patterson », op. cité, p 97.

Dans ces mêmes ouvrages, il est aussi question du trajet des esclaves depuis leur lieu de capture jusque sur la côte où ils sont vendus et embarqués sur les navires. Une gravure²²⁵ vient même parfois en appui du récit d'Olaudah Equiano puisqu'elle montre des captifs attachés qui avancent sous bonne garde de négriers africains.

- Pour le lycée :

Ce sujet est laissé de côté, à l'exception de rares manuels qui, s'éloignant de la demande institutionnelle, permettent de l'aborder indirectement par le biais de documents²²⁶. A l'occasion de l'énoncé des arguments des partisans de l'esclavage, on apprend que « l'esclave à l'origine fut prisonnier » et que, en raison du « droit de la guerre », « il appartient au vainqueur » de lui accorder « la vie en échange de la liberté »²²⁷. On suggère ainsi que l'esclave est un captif « pris à la guerre »²²⁸, peut-être même lors de razzia. Ce mode de capture est aussi le seul évoqué par un livre de professeur²²⁹. Par ailleurs, dans un des documents précédemment cité²³⁰, on peut également lire que dans certains cas, grâce « au droit naturel d'aliénation », « l'esclave lui-même » peut se donner ou se vendre. Ce sont les deux seuls modes d'asservissement qui apparaissent, même s'ils ne concentrent pas l'attention des éditeurs dont les questions invitent seulement à pointer les arguments des défenseurs de l'esclavage.

7. La vente et l'achat d'esclaves :

- Avant les nouveaux programmes :

- Pour le primaire :

Un seul document permet d'aborder le sujet, le *Marchand d'esclaves de Gorée*²³¹. Il n'est donc jamais fait mention des tractations commerciales en Amérique. Ce document est toutefois très intéressant comme on l'a déjà vu. Il montre également que le troc pouvait porter sur un petit nombre d'esclaves (ici 2). Cependant, il est loin d'épuiser le sujet.

- Après les nouveaux programmes :

- Pour le primaire :

Presque tous les éditeurs, par le biais du manuel, du cahier d'activités ou du guide pédagogique²³² abordent désormais le sujet et cela d'une façon relativement complète. Mais, cette fois-ci, il s'agit principalement de la vente en Amérique car un seul manuel²³³ propose la gravure du *Marchand d'esclaves de Gorée* déjà évoquée²³⁴. Selon les documents exposés, la perspective varie. Le récit d'Olaudah Equiano²³⁵ ou un tableau d'Edmond Morin de 1861 sur *La vente d'Esclaves à*

²²⁵ Hatier 2003 et 2006. Il convient aussi de mentionner la présence d'une gravure du même ordre chez le Magnard 2004 mais sans mention d'aucune source ni question. Le manuel d'Education civique Nathan 2008, Cycle 3 propose lui aussi une lithographie avec quelques questions.

²²⁶ Nathan Le Quintrec 2001, Bertrand-Lacoste 2001 et Magnard 2005.

²²⁷ C. Bernard, *Questions de philosophie sur l'esclavage*, 1834.

²²⁸ Guillaume Snelgrave, *Nouvelle Relation de quelques endroits de Guinée et du commerce d'esclaves qu'on y fait*, 1735.

²²⁹ Livre de professeur Nathan Le Quintrec 2005.

²³⁰ C. Bernard. Op. cité.

²³¹ Bordas 1997.

²³² Par exemple, le Magnard 2004 le traite dans son *Guide pédagogique*, le Hachette Livre 2005 propose un document dans son Cahier d'activités. Seul SEDRAP 2003 et *Les Ateliers Hachette*, Hachette Livre 2006 n'en disent rien.

²³³ Hachette Education 2002.

²³⁴ Il faut ajouter que le manuel d'Education civique Nathan, 2002 cycle 3 propose une annonce de vente de négresse sur l'île Maurice ou l'île de la Réunion.

²³⁵ Dans le Hatier 2003 et 2006 notamment ainsi que dans le *Guide pédagogique* Magnard.

*Richmond*²³⁶ (Etats-Unis) permettent de montrer la répartition en lots (mêlant esclaves malades et en bonne santé), l'inspection des esclaves par les planteurs et le déroulement de la vente proprement dite avec son tumulte. Mais l'intérêt du témoignage par rapport au tableau réside dans le point de vue de l'esclave, que l'on découvre ici perdu, désespéré et effrayé. Enfin, moment dramatique, la séparation des esclaves issus d'une même famille ou des amis une fois la vente conclue, est aussi abordée par Olaudah Equiano. Un autre récit, celui de Bernardin de Saint-Pierre dans son *Voyage à l'île de France*²³⁷, donne à voir les mêmes sentiments. Bien qu'il s'intéresse lui aussi aux esclaves, il n'a pas le même intérêt qu'un témoignage direct d'esclave. Par ailleurs, il en apprend moins sur la vente proprement dite que le premier récit.

D'autres documents mettent plus l'accent sur l'ignominie fondamentale qu'il y a à vendre des êtres humains, désormais réduits à la condition de chose, de « bête » ou d'« objet ». Il en est ainsi des textes tirés de *l'Encyclopédie* ou de Condorcet, proposés dans un *Cahiers d'Activités*, ou bien celui d'un gérant de plantations de la Martinique qui conseille au propriétaire « de mettre dans le courant de l'année, sur votre habitation (...) douze nègres, douze mulets et douze bœufs » et pour ce faire d'acheter « au premier négrier (...) qui viendra douze têtes de nègres »²³⁸.

Enfin, le rapport du capitaine de La Licorne²³⁹, déjà évoqué auparavant, est le seul à aborder la question du paiement (mode de paiement, délais, somme obtenue).

- Pour le lycée :

Comme ce thème ne figure pas dans les programmes, quelques manuels seulement abordent ce sujet²⁴⁰ dont deux seulement avec précision. Un petit nombre de documents viennent en appui mais de façon plus ou moins pertinente. Le Magnard 2001 propose deux gravures de ventes d'esclaves qu'il a placées sur une carte du commerce triangulaire en illustration. Malheureusement, les dimensions sont petites et ne permettent pas d'en tirer un réel profit, sans compter que l'une des deux gravures a été coupée de moitié. Aucune source ou information ne nous renseigne sur ces deux documents et aucune question n'invite l'élève à s'y intéresser. Pour achever le tout, la vente en Afrique a été placée sur le continent américain et la vente en Amérique (aux Caraïbes d'ailleurs en réalité) a été placée en Afrique... Autant dire qu'on s'interroge sur l'intérêt de ces deux documents.

Par contre, deux manuels présentent plusieurs documents suffisamment intéressants pour permettre d'aborder véritablement la question. Rappelons tout de même que la majorité des questions ne s'intéressent pas à la vente et à l'achat mais à la façon dont les esclaves sont considérés, répondant ainsi à l'approche programmatique. Deux documents sont des gravures représentant des marchés d'esclaves au 19^e siècle²⁴¹. On y voit la domination des Blancs (acheteurs et organisateurs des ventes) et les différents types d'esclaves proposés. A ce propos, la gravure du Nathan 2005 montre une répartition des esclaves en trois groupes distincts (hommes valides puis femmes et enfants et enfin malades, personnes âgées). On y voit aussi la déshumanisation des esclaves réduits à l'état de chose, de bête dont on regarde les dents, la constitution etc. Le troisième document est un témoignage²⁴² rapporté par Listré, un avocat nantais à Saint-Domingue en 1777 qui fait lui aussi bien percevoir cette déshumanisation. On y découvre l'entrave à la liberté puisque les esclaves arrivaient avec une « fourche au col ayant un long manche avec lequel on les conduisait » auquel on « substituait un collier de fer ». On y apprend le prix de « la cargaison » et ce qui faisait varier les cours, à savoir « la concurrence et la défectuosité », ainsi que le type de « Nègre ». Par exemple, « un beau Nègre pièce d'Inde (...), bien fait, sans infirmité, ayant toutes ses dents, (...) s'achetait, en 1777, 50 pièces ».

²³⁶ Dans le Hatier 2003 et 2006.

²³⁷ Dans Hachette Livre 2003.

²³⁸ Tous ces documents sont tirés du Hachette Education 2002 et de son *Cahier d'activités*.

²³⁹ Dans le *Cahiers d'Activités* du Hachette Livre 2005.

²⁴⁰ Belin 2001, Magnard 2001, Bertrand-Lacoste 2001, Nathan 2005 et 2006.

²⁴¹ Nathan 2005 et 2006.

²⁴² Nathan 2005.

Enfin, un dernier article de *L'Encyclopédie*, rédigé par Jaucourt²⁴³ fustige lui aussi l'ignominie de la vente d'êtres humains mais il n'en dénonce pas les ressorts comme le font les trois documents précédemment cités et il ne nous apprend rien du déroulement des ventes.

8. Le voyage :

- Avant les nouveaux programmes :

- Pour le primaire :

Le sujet n'est pas abordé ou presque. En effet, un seul manuel²⁴⁴ l'évoque en partie grâce au rapport d'un certain Théophile Conneau et à une coupe de la cale d'un navire négrier, sans mention de la source d'ailleurs. Or, on sait que ce genre de document est souvent réalisé par le courant abolitionniste lui-même. Il s'agit donc probablement d'un document de propagande qu'il faut donc manier avec précaution. L'accent est d'ailleurs mis sur la technique du « rangement » des esclaves qui permet d'en transporter un maximum. Les dimensions du navire et sa contenance sont données. Il est question de 450 à 600 esclaves ce qui est excessif et confirme l'hypothèse d'un document de propagande²⁴⁵. Malgré les précautions qui doivent donc être prises, ces documents soulignent les seules préoccupations économiques des négriers et l'entassement dans lequel les esclaves faisaient cette traversée. Cependant, cela n'épuise pas le sujet, loin de là. Rien n'est dit sur les conditions de vie des esclaves ou des équipages, le taux de mortalité à bord, les risques auxquels ils étaient confrontés...

- Après les nouveaux programmes :

- Pour le primaire :

Cette fois, le thème est abordé par l'ensemble des manuels ou presque²⁴⁶. Les documents sont plus nombreux également. Ils permettent de brosser un tableau assez complet du voyage à bord. Une gravure du XVIIIe décrit une scène d'embarquement vers l'Amérique²⁴⁷. Deux ouvrages précisent le nombre d'esclaves transportés par bateau, avec plus ou moins de réussite d'ailleurs. Il est question de « 600 » esclaves au plus « sur les plus grands bateaux »²⁴⁸ ou bien d'une moyenne de 600²⁴⁹, ce qui est faux comme on l'a déjà vu. Un rapport d'un capitaine de bateau²⁵⁰ donne un exemple concret avec « 395 nègres » transportés dans La Licorne.

La durée du trajet est aussi évoquée mais curieusement, elle semble variable d'un ouvrage à l'autre. Le trajet total « d'Europe à Europe, prenait près de 16 à 18 mois »²⁵¹ mais le temps nécessaire pour rallier l'Amérique depuis l'Afrique demande « en moyenne deux mois et demi »²⁵² pour les uns et « environ trois semaines »²⁵³ pour les autres.

Par ailleurs, quelques ouvrages détaillent tout ou partie de l'organisation du bateau, essentiellement pour souligner qu'il répond aux impératifs de rentabilité économique, à savoir « faire entrer le plus d'esclaves possible »²⁵⁴. Certains documents²⁵⁵ viennent en appui de cette idée,

²⁴³ Bertrand-Lacoste 2001.

²⁴⁴ SEDRAP CM2 1997.

²⁴⁵ En réalité, la moyenne tournait plus autour de 350 à 400 esclaves d'après Olivier Pétré-Grenouilleau, op. cité, p 136.

²⁴⁶ Sauf SEDRAP 2003 et Magnard 2004. Le Hachette Livre 2005 ne le traite que par l'intermédiaire du *Guide pédagogique* mais de façon approfondie.

²⁴⁷ Nathan 2007.

²⁴⁸ *Guide pédagogique Les Ateliers Hachette*, CM1, 2005.

²⁴⁹ Hachette Livre 2003.

²⁵⁰ Dans le *Cahier d'exercices*, *Les Ateliers Hachette*, CM1, Hachette Livre, 2005.

²⁵¹ *Guide pédagogique. Les Savoirs de l'Ecole*, Hachette Education, 2002.

²⁵² Hachette Livre 2003.

²⁵³ Hachette Livre 2005.

²⁵⁴ *Guide pédagogique. Les Savoirs de l'Ecole*, op. cité.

notamment la coupe d'un navire négrier du XVIII^e²⁵⁶ qui fait surgir « la rationalisation savante opérée dans le « rangement » des esclaves et dans l'exploitation maximum de l'espace »²⁵⁷. A ce propos, il y a souvent une confusion dans le vocabulaire entre les cales du bateau où étaient stockées les marchandises et l'entrepont et le faux-pont où étaient logés les esclaves. Cette confusion est d'ailleurs entretenue par une gravure du XIX^e qui ne montre pas le faux-pont justement²⁵⁸.

Enfin, les conditions de vie des esclaves sont aussi largement abordées dans le cours ou les documents. Il est question des chaînes, du manque d'hygiène et de nourriture, des mauvais traitements, de l'odeur pestilentielle, des maladies, de l'épuisement, de la mortalité quelques fois. L'état d'esprit des esclaves apparaît par le biais du témoignage d'Olaudah Equiano pour l'essentiel. On y trouve le désespoir, la peur.

Par conséquent, le thème du voyage est assez bien traité par l'ensemble des manuels de primaire même si on peut regretter qu'aucun document ne donne aussi à voir le point de vue de l'équipage négrier. Confrontés au témoignage d'Olaudah Equiano, cela aurait le mérite, entre autre, de montrer le fossé qui séparerait ces différents acteurs.

- Pour le lycée :

Le thème est très peu traité comme on peut s'y attendre. Il transparait au travers de documents dans deux manuels de 2001²⁵⁹. Aucune question n'invite les élèves à s'y intéresser. Un des documents²⁶⁰ a seulement une fonction illustrative (et encore). Placé au milieu d'une carte du commerce triangulaire afin d'en illustrer une des branches, il ne dispose que d'une bien petite dimension et d'aucune source ou information qui puisse le rendre utile. Dans le cours du manuel, on peut juste lire que les esclaves étaient « entassés dans les bateaux » et rien de plus. Un autre document²⁶¹ est un peu plus pertinent. Il s'agit d'une aquarelle illustrant une lettre de Bernardin de Saint-Pierre sur l'esclavage et présentant une coupe de la cale d'un navire. On y voit des esclaves entassés, accroupis et enfermés sous le pont. Mais là aussi, le point de vue n'est pas de s'intéresser au voyage lui-même mais à l'utilisation de cette aquarelle pour dénoncer les conditions inhumaines faites aux esclaves, conformément au programme. D'ailleurs, elle ne nous apprend rien de plus sur les conditions du voyage. Un second document tiré du même manuel nous informe que des « chaînes » servaient à attacher les esclaves sur les navires. En dehors de cela, le silence sur ce thème reste entier.

9. La plantation ou l'habitation :

- Avant les nouveaux programmes :

- Pour le primaire :

Aucun manuel n'explique la composition d'une plantation ou son organisation. Un seul document aurait pu en donner un aperçu, c'est la gravure d'une *Sucrierie aux Antilles*²⁶². En arrière plan se dresse ce qui semble être l'habitation principale tandis qu'au premier plan, apparaissent des cases à esclaves. Seulement, rien dans le manuel ou le guide pédagogique n'attire l'attention sur ce thème. La légende de la gravure est même mal traduite puisque le n°10 est légendé « Café » alors

²⁵⁵ Il y a également une gravure du XIX^e siècle publiée dans le Hatier 2003.

²⁵⁶ Dans Hachette Education 2002.

²⁵⁷ *Guide pédagogique. Les Savoirs de l'Ecole*, op. cité.

²⁵⁸ Dans Hatier 2003.

²⁵⁹ Magnard 2001 et Nathan Le Quintrec 2001.

²⁶⁰ Magnard 2001.

²⁶¹ Nathan Le Quintrec 2001.

²⁶² Dans Magnard 1996.

qu'en réalité il s'agit de « cases de nègres ». C'est dire l'intérêt porté par les auteurs du manuel sur cette question...

- Après les nouveaux programmes :

- Pour le primaire :

Ce thème n'est pas davantage étudié ou presque. Un guide pédagogique²⁶³ s'arrête un moment sur les « champs » et « potagers » qui étaient attribués aux esclaves pour qu'ils subviennent à leur alimentation.

Seul un manuel²⁶⁴ revient brièvement sur les « cases très pauvres », les « quelques planches et (...) la paille » qui servaient de lit aux esclaves. Il propose ensuite²⁶⁵, à l'aide de ces informations et de la gravure citée précédemment, de raconter la vie des esclaves dans une sucrerie et notamment de revenir sur leur logement.

En dehors de cela, rien. Pourtant, plusieurs documents pouvaient permettre de s'emparer un temps soit peu du sujet. Il en est ainsi de la gravure de la sucrerie proposée à plusieurs reprises, ou encore d'une annonce d'habitation à vendre, affichée dans la ville d'Angers en 1788²⁶⁶. Elle est particulièrement intéressante car elle détaille la répartition des terres et leur superficie, les principaux bâtiments (maison principale, corps de logis, magasins, hôpital, sucrerie, raffinerie, tonnellerie, moulins), sans compter le nombre d'esclaves et d'animaux. Ainsi, les supports pour aborder ce thème existaient mais les différents ouvrages ne s'en sont pas saisis.

- Pour le lycée :

C'est le silence complet sur ce thème ou presque, même dans les livres à destination des professeurs. Cela n'a rien de surprenant étant donné les prescriptions du programme. C'est seulement au détour d'un document que l'on apprend que les esclaves avaient des « cases et jardins »²⁶⁷ sur « l'habitation ».

10. Le travail et les conditions de vie :

- Avant les nouveaux programmes :

- Pour le primaire :

L'évocation du travail des esclaves est rare. Elle se fait uniquement par le biais de 3 documents, plus ou moins bien exploités. Un éditeur présente à plusieurs reprises²⁶⁸ une gravure avec des esclaves qui « cherchent des pierres précieuses sous la surveillance des Blancs ». Mais ce document n'est pas exploité, ni dans le cours, ni sous forme de questions et il est d'ailleurs mal légendé puisqu'il montre en réalité le lavage des diamants au Brésil. Tout cela est d'autant plus regrettable que c'est le seul document à montrer autre chose que le travail dans une plantation.

Sinon, un court extrait du *Candide* de Voltaire²⁶⁹ nous apprend que les esclaves travaillaient « aux sucreries », auprès d'une « meule » dangereuse pour leurs doigts²⁷⁰.

²⁶³ *Guide pédagogique, Les Ateliers Hachette*, CM1 Cycle 3, Hachette, 2005.

²⁶⁴ Hachette Education 2002.

²⁶⁵ Dans le *Cahier d'activités. Les Savoirs de l'histoire*, Hachette Education, 2003.

²⁶⁶ Dans le Hachette Education 2002.

²⁶⁷ Belin 2001.

²⁶⁸ Hatier 1997 et 2000.

²⁶⁹ Bordas 1997.

²⁷⁰ La question du manuel est la suivante : « D'après Voltaire, quelles sont les conditions de vie et de travail dans les plantations ? ».

Un seul manuel²⁷¹ explique précisément le fonctionnement d'une sucrerie par la fameuse gravure sur le sujet qui date de 1667. Le cahier d'activités de l'élève, même s'il ne revient pas sur le travail de la terre, détaille la transformation de la canne à sucre au sein de la plantation (étapes de fabrication du sucre, organisation du travail...) et le guide pédagogique revient sur l'exploitation de la canne à sucre et le système économique de la plantation.

En revanche, la plupart des manuels se contentent de dire que les esclaves travaillent dans les plantations. Parfois, on apprend que ce sont des plantations de sucre ou de tabac et c'est tout.

Les mauvais traitements infligés aux esclaves ainsi que la misère (ici vestimentaire) dans laquelle ils étaient maintenus apparaissent uniquement dans l'extrait du *Candide* de Voltaire et donnent d'ailleurs lieu à une question sur les conditions de vie des esclaves. Dans le guide pédagogique du même éditeur, l'analyse de ce document permet de revenir sur l'existence du Code Noir qui visait, sans grand succès, à réglementer le traitement des esclaves. Aucun autre manuel n'aborde ces questions. On peut donc dire que des pans entiers de l'esclavage ne sont pas abordés alors même qu'ils sont une des spécificités de l'esclavage.

- Après les nouveaux programmes :

- Pour le primaire :

Le thème du travail est davantage évoqué même si certains manuels le laissent encore de côté²⁷². Les documents proposés sont aussi plus nombreux.

Le travail au sein des plantations est le plus étudié. Un document de B. Frossard²⁷³, le seul à évoquer la durée du travail, fait mention du labour depuis l'aube jusqu'à la nuit. Le travail de la canne à sucre est de loin le plus abordé, y compris par les guides pédagogiques. On retrouve toujours des gravures²⁷⁴, dont celle de la sucrerie aux Antilles qui permet²⁷⁵ de détailler les différentes étapes de la fabrication du sucre²⁷⁶. Une annonce à Angers d'une plantation à vendre²⁷⁷ fournit aussi des indications indirectes mais utiles puisqu'on retrouve la mention de carreaux de terres plantées en sucre, d'une sucrerie, d'une raffinerie, d'une tonnellerie et de deux moulins. La culture d'autres produits apparaît de ci de là mais de façon plus anecdotique²⁷⁸. Pour le reste, un seul document montre qu'il existait d'autres types de travaux sur la plantation. Il s'agit d'un extrait du témoignage d'Olaudah Equiano²⁷⁹ qui raconte que son travail consistait à désherber et désempierrier puis à « éventer pendant son sommeil » son maître malade. Il se souvient aussi d'une esclave cuisinière. C'est la seule mention d'un travail domestique sur l'habitation et c'est à ce titre très intéressant. Il est cependant dommage que le guide pédagogique n'en profite pas pour souligner les hiérarchies qui découlaient des différents types de tâches confiées aux esclaves.

Pour ce qui est du travail dans les mines, il est oublié désormais. La gravure proposée avant 2002 a disparu et une seule référence aux mines a été trouvée, seulement dans un guide pédagogique²⁸⁰. Enfin, l'esclavage urbain est uniquement présenté dans un guide pédagogique²⁸¹ sans que les métiers occupés par les esclaves ne soient précisés. Il est cependant noté que ce type d'esclavage « permettait la promotion d'une minorité d'esclaves ».

²⁷¹ Magnard 1996.

²⁷² Hachette Livre 2003, SEDRAP 2003, Magnard 2004.

²⁷³ Hachette Education 2002.

²⁷⁴ Dans le Nathan 2007 par exemple.

²⁷⁵ Chez Hachette Education 2002 et Hachette Livre 2005.

²⁷⁶ Notamment dans les cahiers d'activités et guides pédagogiques.

²⁷⁷ Hachette Education 2002.

²⁷⁸ Dans l'annonce d'une plantation à vendre citée plus haut, il est aussi dit que certains carreaux de terres pourraient être plantés en café. Enfin, une gravure d'une plantation de tabac des colonies anglaises dans *Les Dossiers Hachette*, Hachette Livre 2006 permet de voir les champs au loin et au premier plan, des esclaves qui s'affèrent à préparer des tonneaux. Dans sa légende, il est aussi question des plantations de coton.

²⁷⁹ Hatier 2003 et 2006.

²⁸⁰ Dans le *Guide pédagogique*, CM2, Magellan, Hatier, 2004.

²⁸¹ *Guide pédagogique, Les Ateliers Hachette*, CM1 Cycle 3, Hachette, 2005.

Ainsi, la diversité du travail des esclaves (lieux, métiers et tâches) est loin d'être complètement abordée. L'attention est portée sur la plantation²⁸² et même sur le travail de la canne à sucre plus que tout le reste. Cela rend compte de façon lacunaire de la réalité de la vie des esclaves, notamment dans les colonies d'Amérique du Nord où la culture du sucre était bien moins représentée que celle du tabac ou du coton.

Quant aux durs traitements imposés aux esclaves, presque tous les manuels les évoquent. Les documents sur le sujet ne manquent pas²⁸³. Une gravure montre un esclave, pieds et poings liés, en train de se faire fouetter²⁸⁴. Le fouet ou le bâton apparaissent aussi dans des gravures, notamment celle de la *Sucrierie aux Antilles*, mais aussi dans un témoignage de Benjamin Frossard²⁸⁵. Les « colliers de fers » ou les « muselières » sont également mentionnés²⁸⁶. Les manuels et guides pédagogiques insistent donc sur ce thème, précisant que les « exécutions, supplices (fouet, tortures multiples) sont monnaies courantes »²⁸⁷, que les « conditions de vie des esclaves étaient effroyables »²⁸⁸. Parfois, à l'évocation des mauvais traitements, on glisse vers une dimension civique, pour ne pas dire morale, à travers la question suivante « Que penses-tu de la manière dont les esclaves étaient traités ? »²⁸⁹.

Certains manuels abordent aussi la misère et la pauvreté dans laquelle les esclaves vivaient. Il est également question de l'épuisement provoqué par les « travaux exténuants et dégradants, des heures durant sous un soleil de plomb »²⁹⁰ et de la mortalité qu'ils engendrent²⁹¹.

Enfin, l'absence de droits et de libertés est soulignée dans plusieurs ouvrages. Différents documents donnent à voir l'impossibilité pour l'esclave d'avoir une autorité parentale puisque son enfant ne lui appartient pas²⁹². Un extrait d'un texte de Victor Schœlcher insiste aussi sur le fait qu'il n'est pas non plus permis à l'esclave « d'user de son temps et de sa personne en toute liberté » ou de disposer « du droit le plus naturel, le droit de se déplacer »²⁹³. Le Code noir²⁹⁴ informe aussi de l'absence de droit de propriété pour les esclaves.

- Pour le lycée :

Quelques manuels²⁹⁵ seulement survolent ce thème qui lui non plus ne figure pas dans les programmes. Le travail est donc très peu détaillé. Une seule gravure représentant des esclaves dans une mine est présentée dans deux éditions différentes par le même manuel²⁹⁶. Pour le reste, il est seulement question de travail dans les « plantations », dont on précise parfois les cultures (« canne à sucre, indigo, tabac, coton »). « Un domestique » établi ensuite comme « cireur de bottes sur le Port-aux-vins »²⁹⁷ est le seul représentant d'un travail en dehors des champs ou des mines.

Le statut de l'esclave, son état de marchandise, d'être humain privé de tous ses droits mêmes les plus élémentaires est développé par quelques manuels²⁹⁸, notamment par le biais de certains articles du Code noir. On y note le statut de « meuble » (art. 44), l'obligation d'être catholique (art.

²⁸² Conformément au programme.

²⁸³ On pourrait aussi évoquer l'extrait du *Candide* de Voltaire, dans le Nathan 2007 par exemple.

²⁸⁴ Hatier 2003 et 2006.

²⁸⁵ Hachette Education 2002.

²⁸⁶ *Idem*.

²⁸⁷ Dans *Guide pédagogique, Les Savoirs de l'Ecole*, Hachette Education, 2003.

²⁸⁸ Hatier 2003.

²⁸⁹ Hatier 2003.

²⁹⁰ *Guide pédagogique, Les Savoirs de l'Ecole*, Hachette Education, 2003.

²⁹¹ Le même guide pédagogique donne une estimation chiffrée de la mortalité sur une plantation.

²⁹² Le Code noir dans le Hachette 2005, le roman d'Harriet Beecher Stowe, *La case de l'oncle Tom*, dans le Hatier 2004 et 2006 ainsi qu'un extrait *Des colonies françaises. Abolition immédiate de l'esclavage* de V. Schœlcher dans Hachette Livre 2004.

²⁹³ Hachette Livre 2004.

²⁹⁴ Hachette Livre 2005.

²⁹⁵ 6 au total : Belin 2001, Bertrand-Lacoste 2001, Magnard 2001, Nathan Le Quintrec et Marseille 2001 et Belin 2006.

²⁹⁶ Belin 2001 et 2006.

²⁹⁷ Belin 2001.

²⁹⁸ Nathan Le Quintrec 2001 et 2005 et Nathan 2006 ainsi que 2 livres de professeur : Nathan Le Quintrec et Marseille 2001.

2), l'absence de droit parental (art. 12), l'interdiction de s'assembler (art. 16), l'impossibilité de disposer de biens personnels (art. 28).

Il est à noter que seul le Nathan 2005 présente également les articles du *Code noir* qui tentaient de maîtriser les abus des maîtres en leur conférant certaines obligations, comme l'attribution d'une quantité de nourriture définie (art. 22) et en donnant la possibilité aux esclaves d'entamer des poursuites contre leur maître en cas de non respect de ces obligations (art. 26). Il est dommage que cette dimension du *Code Noir* ne soit pas plus présentée même si par ailleurs, on sait que cela n'a pas fonctionné. Ce que le même manuel ne manque pas de rappeler quand il propose un texte de Bernardin de Saint-Pierre soulignant justement l'impossibilité de faire respecter ce *Code noir* du fait que les « juges sont souvent les premiers tyrans ». C'est ainsi une manière de souligner l'arbitraire total dans lequel les esclaves étaient placés.

En dernier lieu, il est un point sur lequel insistent plusieurs manuels²⁹⁹ : les mauvais traitements et les châtiments imposés aux esclaves. Ce n'est pas étonnant puisque c'est dans la logique du programme. Ils soulignent ici un des arguments des abolitionnistes pour combattre l'esclavage. De ce fait, on trouve plus de douze documents sur ce thème, dont 5 gravures représentant des esclaves enchaînés au moyen de différents procédés (cangue, colliers, et fers) ou battus. Les articles du *Code noir* (art. 33, 34, 35, 38) qui définissent les châtiments réservés aux esclaves coupables de fuite, de vol, etc. sont également proposés à plusieurs reprises³⁰⁰. Enfin, un extrait de l'acte d'accusation d'un ancien régisseur d'une habitation de Guyane, cité par Victor Schœlcher³⁰¹ détaille par le menu l'ensemble des sévices subis par trois esclaves (dont l'un est décédé). Le régisseur ayant été acquitté, on comprend très bien l'impunité totale avec laquelle les maîtres agissaient ainsi que la violence et la dureté des conditions de vie qui pouvaient être faites aux esclaves. Un livre de professeur atteste aussi de la faible espérance de vie des esclaves et des « taux de mortalité très supérieurs aux taux de natalité »³⁰².

11. Résistances individuelles d'esclaves :

Il n'est ici question que des luttes, comme le marronnage ou le suicide, dont la finalité est d'échapper à l'esclavage. Celles qui ont pour objectif d'abolir l'esclavage seront traitées plus tard, en même temps que les abolitions.

- Avant les nouveaux programmes :

- Pour le primaire :

Ces luttes d'esclaves sont totalement occultées.

- Après les nouveaux programmes :

- Pour le primaire :

Ce thème est relativement peu traité. Moins de la moitié des manuels aborde la fuite ou le suicide des esclaves. Un témoignage d'Olaudah Equiano³⁰³ montre le refus de s'alimenter sur le navire à destination de l'Amérique. Il dit même qu'il aurait « volontiers sauté par-dessus bord » s'il avait pu enjamber le filet³⁰⁴. La fuite apparaît à plusieurs reprises, notamment dans l'extrait du

²⁹⁹ 7 sur 17 en font part : Nathan Le Quintrec et Marseille 2001, Magnard 2001, Belin 2006, Bréal 2005, Nathan 2005 et 2006.

³⁰⁰ Nathan 2001, 2005 et 2006.

³⁰¹ Dans *Histoire de l'esclavage pendant les deux dernières années* de 1847 dans Nathan Le Quintrec 2001.

³⁰² Livre de professeur Nathan Le Quintrec 2001.

³⁰³ Hatier 2003 et 2006.

³⁰⁴ Ce dernier passage a été supprimé du Hatier 2006. Seul reste l'extrait montrant le refus de s'alimenter.

roman *La Case de l'oncle Tom*³⁰⁵, où l'héroïne préfère fuir au Canada car son fils a été vendu par son maître. Les mutineries sur les navires sont aussi mentionnées avec notamment celle sur le navire anglais l'Amistad.

Les motivations des auteurs de tels actes ne sont abordées que par un manuel³⁰⁶. C'est aussi le seul à ne pas traiter le sujet que par le biais d'un document. Il est dit que les esclaves se révoltent pour « échapper à cette vie très dure », « aux brimades ». Le terme de « nègres marrons » est même employé. La fréquence et le nombre de révoltes ne sont pas donnés mais on peut lire qu'elles « éclatent aussi souvent que les forces physiques des esclaves et l'audace d'affronter la peur permanente le permettent »³⁰⁷ ce qui laisse entendre que les esclaves ne se sont pas restés des victimes passives.

Souvent, les risques encourus par ces esclaves en fuite ou révoltés sont présentés en même temps. Olaudah Equiano se fait fouetter pour son refus de s'alimenter. Les supplices réservés à ceux qui se sont enfuis sont aussi précisés³⁰⁸ comme dans une gravure³⁰⁹ qui montre le châtiment réservé aux esclaves fugitifs³¹⁰.

- Pour le lycée :

C'est le silence absolu sur ce thème ou presque, ce qui est conforme au programme. Un seul manuel³¹¹ informe que « la population esclave est loin d'être soumise : malgré les répressions brutales, les fuites et les marronnages sont fréquents ». Un document présente aussi des fers et des colliers pour « esclaves fugitifs »³¹² mais c'est davantage pour dénoncer « la situation des esclaves dans les colonies françaises » que pour évoquer leur insoumission et les modalités de leurs révoltes.

12. Quelles conséquences ?

- Avant les nouveaux programmes :

- Pour le primaire :

Seuls les quelques manuels³¹³ qui ont approfondi le thème de la traite abordent ce sujet. Ils insistent tous sur la « prospérité » des ports et des négociants européens induite par le commerce négrier. L'accent est mis sur les bénéfices obtenus. On peut même lire que « le commerce triangulaire laisse le plus souvent à l'armateur des bénéfices considérables de 300 à 400% »³¹⁴. Or, d'une part ces bénéfices sont très largement surévalués. En effet, d'après Marcel Dorigny et Bernard Gainot, « une expédition « heureusement menée » pouvait procurer un profit de 100 à 150% »³¹⁵, on est donc loin de ces bénéfices record. On sait par ailleurs que pour Nantes par exemple, le taux de profit moyen était plus aux alentours de 6%, soit « un rendement modeste ». D'autre part, aucun des manuels ne souligne une « réalité de base de la traite : son côté aléatoire, qui faisait son principal attrait »³¹⁶. Pourtant, comme le rappelle Olivier Pétré-Grenouilleau, « ce qui attire les armateurs, ce n'est donc pas l'idée de gagner, en moyenne, quelques dixièmes d'intérêt de

³⁰⁵ Hatier 2004 et 2006.

³⁰⁶ Hachette 2002.

³⁰⁷ *Les Savoirs de l'école. Guide pédagogique*, Hachette Education, 2003.

³⁰⁸ Dans le Hachette 2002 et le guide pédagogique du même éditeur.

³⁰⁹ Hachette 2002.

³¹⁰ Il a déjà été dit cependant qu'en réalité, la gravure d'époque a été mal légendée et qu'elle représente plutôt les entraves qui permettaient d'éviter les évasions.

³¹¹ Magnard 2001.

³¹² Nathan Le Quintrec 2001.

³¹³ Magnard 1996, Bordas 1997, SEDRAP CM2 1997.

³¹⁴ *Les Guides Magnard, Les chemins de l'histoire à l'école*, Histoire Cycle 3, Magnard, 1997.

³¹⁵ Dans *l'Atlas des esclavages*, op. cit., p 25.

³¹⁶ *Idem*.

plus, par rapport à de plus classiques investissements, c'est l'espoir de faire parfois un « gros coup » et de réaliser ainsi de fortes plus-values »³¹⁷.

Par ailleurs, un seul guide pédagogique³¹⁸ a le mérite de s'interroger sur les conséquences de la traite pour l'Afrique. Il évoque les difficultés qu'ont les historiens pour chiffrer « la ponction humaine sur l'Afrique » et pose le problème d'un lien avec le « sous-développement » actuel de ce continent. La réflexion va encore plus loin lorsqu'il suggère aux « pays qui ont exploité la main d'œuvre déportée » de ne pas se poser la question de la dette de l'Afrique mais plutôt celle « de leur dette envers l'Afrique ». On voit ici poindre les enjeux inhérents à ce type de sujet. Il convient d'ajouter que certains raccourcis entre traite et sous-développement restent encore à prouver au niveau scientifique et sont largement débattus par les historiens.

Enfin, les conséquences pour les planteurs ou pour l'Amérique ne sont jamais évoquées.

- Après les nouveaux programmes :

- Pour le primaire :

Quantitativement, ce thème est à peine mieux étudié qu'avant 2002³¹⁹, par contre, son développement gagne quelque peu en qualité bien que cela soit inégal.

Les conséquences financières pour l'Europe restent les plus étudiées. Il est encore question de l'enrichissement des ports, des négriers, du développement de l'économie. La plupart du temps, les informations restent imprécises. On évoque une « source de revenus inestimables », ou le « grand rôle » joué par ce commerce dans l'économie. Un seul manuel en approfondit les raisons en expliquant que « les ports négriers et de vastes régions fabriquent la pacotille, transforment et revendent les produits tropicaux. Grâce à cela l'économie se développe »³²⁰.

C'est davantage sur les conséquences en Afrique que la qualité s'améliore. La ponction démographique est plus présente, notamment par le biais de document. Un extrait d'un article de l'*Encyclopaedia Universalis* fait même état de « 50 à 80 millions d'Africains perdus » puisqu'il prend en compte non seulement les « transportés » mais aussi « les morts sur les routes, les morts au cours des razzias, les victimes des effets de ces razzias »³²¹. Même s'il faut rester prudent sur les chiffres³²², le document a le mérite d'attirer l'attention sur les effets démographiques induits par la traite en Afrique. Cependant, la nouveauté réside dans la prise en compte des autres conséquences, même si ce n'est que par les guides pédagogiques. Par exemple, l'enrichissement des « multiples intermédiaires locaux et indigènes de la traite »³²³ est noté. On voit aussi poindre les effets sur les sociétés tribales avec « la peur » engendrée par la traite et le « renforcement des identités ethniques, chacun cherchant à se protéger des razzias en cherchant refuge auprès des siens »³²⁴. Parfois, le constat est plus généraliste : « la traite des Noirs, millénaire, a entravé le développement, tant économique que culturel, des sociétés concernées »³²⁵. En tout cas, la prise en compte de ces nouvelles thématiques, bien qu'imparfaite, est louable.

En revanche, il n'y a toujours aucune prise en compte des conséquences de la traite pour l'Amérique ou presque. Un seul manuel mentionne les progrès de l'économie « dans les colonies »³²⁶. Pourtant, on pouvait au moins s'intéresser aux bénéfices financiers pour les planteurs,

³¹⁷ O. Pétré-Grenouilleau, *Les traites négrières*, op. cit., p 326.

³¹⁸ *Terres d'histoire, Livre du maître, Cycle 3 CM*, Bordas 1997/2002.

³¹⁹ 5 manuels ou guides pédagogiques seulement l'étudiant.

³²⁰ Hachette Livre 2005.

³²¹ Dans Hatier 2003 et 2006.

³²² Olivier Pétré-Grenouilleau estime pour sa part que le « déficit démographique (...) se situerait, pour l'ensemble du continent noir, et sur au moins mille trois cents ans (VII^e-XIX^e siècle), entre 40,6 (...) et 56 millions de personnes », dans *Les traites négrières*, op. cit, p 384.

³²³ *Guide pédagogique, Les Savoirs de l'École*, Hachette Education, 2003.

³²⁴ *Guide pédagogique*, Magellan, Hatier, CM1, 2003.

³²⁵ *Guide pédagogique*, Les Ateliers Hachette, CM2, 2006.

³²⁶ Hachette Livre 2005.

à la spécialisation de l'économie ainsi qu'à l'impact de l'esclavage sur la démographie américaine.

- Pour le lycée :

Même si ce thème n'est pas explicitement dans le programme, les conséquences pour l'Europe sont abordées³²⁷ par quelques ouvrages. La conséquence principale semble être l'enrichissement supposé « spectaculaire ». Qui s'enrichit ? D'après les manuels, les ports bénéficient d'une « exceptionnelle prospérité »³²⁸ sans que les raisons en soient toujours bien expliquées. Le « monopole (« l'exclusif ») »³²⁹ de ces activités est la seule raison invoquée. Un document³³⁰ permet d'observer la trace de cette richesse sur les bâtiments et le port de la Rochelle. En dehors des ports eux-mêmes, il est question des « fortunes » bâties parmi la bourgeoisie, dans « les grandes dynasties de marchands et de banquiers »³³¹, en raison des « importants profits »³³² dégagés. Un manuel³³³ attire également l'attention sur l'enrichissement de l'Etat grâce aux exportations et sur « le rayonnement international »³³⁴ que cela lui confère en période de forte compétition européenne. Enfin, il rappelle l'intérêt d'avoir des denrées coloniales en Europe.

Les conséquences sur l'Afrique ne sont jamais vraiment expliquées. Un seul manuel évoque « l'hémorragie humaine du continent africain »³³⁵ et un livre de professeur précise que la traite a « durablement affaibli les sociétés d'Afrique noire », en entraînant notamment des « guerres et des razzias encouragées par les négriers »³³⁶. Pour l'enseignement professionnel, un manuel³³⁷ explique également que la traite des Noirs est en partie à l'origine du sous-peuplement de certains espaces et du retard économique du continent.

Les conséquences sur l'Amérique ne sont quasiment jamais évoquées non plus. Une fois, elles sont sous-entendues dans la bouche d'un esclavagiste convaincu, Snelgrave, qui affirme que la traite « a fait tant de bien aux colonies anglaises ».

On peut tout de même regretter ce silence sur l'Afrique et surtout l'Amérique car pour bien saisir les enjeux de l'abolition de l'esclavage, il semble important de comprendre l'impact qu'a pu avoir la traite sur chacun de ses acteurs justement.

13. Question de vocabulaire :

- Avant les nouveaux programmes :

- Pour le primaire :

Le mot « esclave » n'est défini dans aucun des manuels. C'est d'autant plus préjudiciable que certains manuels³³⁸ laissent à penser que l'esclavage est seulement le moyen d'obtenir une main d'œuvre forcée. Ainsi, l'idée selon laquelle l'esclave est un instrument, un mobilier dont le maître dispose à sa guise disparaît entièrement. C'est d'autant plus gênant que ces mêmes manuels ne font aucune mention des mauvais traitements infligés aux esclaves, renforçant de la sorte l'hypothèse selon laquelle ce ne sont que des travailleurs contraints...

³²⁷ Par 4 manuels : Magnard 2001, Nathan Le Quintrec 2001, Nathan Marseille 200, Nathan Marseille 2006 et 3 livres de professeur : Nathan Marseille 2001 et 2006 et Nathan Le Quintrec 2001.

³²⁸ Livre du professeur Nathan Marseille 2001.

³²⁹ Idem.

³³⁰ Nathan 2006.

³³¹ Nathan Marseille 2001.

³³² Livre du professeur Nathan Le Quintrec 2001.

³³³ Nathan 2006.

³³⁴ Livre du professeur Nathan 2006.

³³⁵ Nathan Marseille 2001.

³³⁶ Livre du professeur Nathan Le Quintrec 2001.

³³⁷ B. Alain-Chevalier (dir.), Histoire-géographie, Terminale Bac Pro, Belin, Paris, 2001.

³³⁸ Hatier 1997 et 2000.

Le mot « armateur », pourtant employé n'est pas défini.

Quant au mot « plantation », il n'est explicité qu'à deux reprises et les termes de « pacotille » et de « commerce triangulaire » ne sont définis qu'une fois seulement. Le mot « traite » est totalement absent.

- Après les nouveaux programmes :

- Pour le primaire :

L'évolution du vocabulaire traduit en partie l'évolution des thématiques prises en compte par les manuels. Les expressions « commerce triangulaire » et « Traite des esclaves »³³⁹ sont désormais expliquées par une partie des manuels³⁴⁰. Des mots apparaissent, comme « marronnage »³⁴¹, « razzias »³⁴² ou « négrier »³⁴³ traduisant un intérêt croissant, même s'il est ponctuel, pour de nouveaux thèmes.

En revanche, pour le reste, il n'y a pas de grande différence avec la période précédente. Le mot « esclave » reste peu défini³⁴⁴. Cependant, il est intéressant de noter qu'un manuel propose aux élèves de rédiger leur propre définition du mot en s'aidant des définitions proposées par le *Dictionnaire raisonné* de Diderot et d'Alembert et par l'*Encyclopédie Larousse du XXème siècle*. Enfin, un autre ouvrage³⁴⁵, sans définir clairement le mot, incite les élèves à réfléchir sur ce qu'est un esclave. Pour les y aider, il présente « un document », assorti de questions, qui en réalité n'est autre qu'un texte produit vraisemblablement par les auteurs du manuel, et plus ou moins inspiré par le *Code Noir*. D'ailleurs, il y est fait référence lorsqu'il est dit que celui-ci « définit ce qu'est un esclave ». Ce procédé, pour le moins douteux, semble peu pertinent. Quant à définir le statut d'esclave, autant le faire avec un véritable document historique.

Par ailleurs, les termes de « plantation » et de « pacotille » ne sont guère plus expliqués qu'auparavant³⁴⁶. Plus gênant, la définition de « pacotille » est parfois inexacte et porteuse d'un contresens regrettable. En effet, il est dit que des « objets de peu de valeur »³⁴⁷ sont désignés sous ce vocable. Or ce sens est erroné et anachronique, le terme de pacotille désignant un ensemble de produits, sans tenir compte de leur valeur. On a vu précédemment qu'il était important d'éviter certains clichés peignant les négriers africains comme de « naïfs » vendeurs. Il semble donc nécessaire de corriger ce genre d'erreur. Ce manuel, dans une édition postérieure, semble avoir tenté de le faire puisqu'il a supprimé la définition de pacotille et sa mention dans le cours. Cependant, dans la leçon, ce terme a été remplacé par « marchandises sans valeur »...

Enfin, il est dommageable de ne pas trouver la définition du mot « commandeur » pourtant utilisé par les manuels.

- Pour le lycée :

Dans l'ensemble, il y a peu de définitions. L'expression « Traite négrière », la plus récurrente, est expliquée quatre fois³⁴⁸. Elle est la plupart du temps incomplète car uniquement centrée sur la traite atlantique menée par les Européens. Seul le Nathan 2005 rappelle que la traite a aussi été mise en place par les Arabes au VIIe siècle. Pour le reste on trouve une série de mots qui

³³⁹ Parfois, seul le mot traite est défini.

³⁴⁰ A cinq reprises, sans compter sa mention dans le manuel d'Education civique Nathan 2002.

³⁴¹ Dans Hachette Education 2002.

³⁴² Dans Hatier 2003 et 2006.

³⁴³ Dans Hachette Livre 2005 et Nathan 2007.

³⁴⁴ Trois fois seulement, dans Hachette Livre 2003, Hatier 2003, *Les Ateliers Hachette*, Hachette Livre, 2006. Il faut aussi ajouter sa définition dans le manuel d'Education civique Hatier 2008.

³⁴⁵ Hachette Livre 2003.

³⁴⁶ Respectivement 2 et 3 fois.

³⁴⁷ Hatier 2003.

³⁴⁸ Nathan Marseille 2001, Bertrand-Lacoste 2001, Magnard 2005, Nathan 2005.

n'apparaissent qu'une seule fois comme « le commerce triangulaire »³⁴⁹, « marronnage »³⁵⁰, « nègre », « négrier », « pacotille » (avec la même erreur d'analyse qu'en primaire), « indigo », « quaker » ou « philanthrope ». Finalement, l'essentiel du vocabulaire est centré soit sur la traite, le commerce, soit sur les acteurs éventuels de son abolition.

III) Révoltes, protestations et lente abolition de l'esclavage :

- Avant les nouveaux programmes :
 - Révoltes d'esclaves et contestations :

- Pour le primaire :

Les révoltes d'esclaves ou les mouvements abolitionnistes, pas plus que leurs protagonistes, ne sont évoqués. Les allusions aux critiques faites par les philosophes des Lumières sont très rares. Un seul éditeur aborde cette question à travers son guide pédagogique à destination de l'enseignant³⁵¹. L'analyse de l'extrait du *Candide* de Voltaire est l'occasion d'un rappel de cette dénonciation de l'esclavage par les philosophes des Lumières. Pourtant, un manuel avait l'occasion d'en parler puisqu'il présente l'esclavage à l'intérieur d'un thème sur « le Siècle des Lumières », mais il n'en dit rien³⁵².

- L'abolition de 1794 :

- Pour le primaire :

Très rares sont les ouvrages³⁵³ à suggérer son existence et c'est toujours par le biais d'une question invitant les élèves à chercher les dates de l'abolition. La République française, à l'origine du décret de 1794 n'est citée qu'une seule fois dans un guide pédagogique³⁵⁴. C'est le même qui fait aussi état du rétablissement de 1802 sans précision de son auteur. Dans tous les cas, le contexte n'est pas du tout expliqué.

- L'abolition de 1848 :

- Pour le primaire :

La majorité des ouvrages concernant les CM2³⁵⁵ traitent de l'abolition de l'esclavage de 1848 et c'est toujours en moins de 70 signes. Deux d'entre eux³⁵⁶ y font référence par une question invitant les élèves à chercher cette date. Un cahier d'activité³⁵⁷ étend la recherche à l'abolition de l'esclavage et de la traite, en France et dans le monde. La correction proposée aux élèves mentionne donc l'abolition de la traite de 1815 puis l'abolition de l'esclavage en Angleterre et aux Etats-Unis, en plus de celle de la France.

³⁴⁹ Nathan 2005 et Livre du professeur Nathan 2006.

³⁵⁰ Magnard 2001 et Livre du professeur Nathan Le Quintrec 2001.

³⁵¹ Chez Bordas 1997.

³⁵² SEDRAP CM2 1997.

³⁵³ Cahier d'activités SEDRAP et Bordas 1997.

³⁵⁴ *A nous le monde ! Le guide*, CM2 Cycle 3. 3^{ème} année, SEDRAP, 1997.

³⁵⁵ 5 manuels sur 8 exactement. Les trois qui ne l'abordent pas sont Magnard 1996, Bordas 1997, Hachette Education CM2 2000.

³⁵⁶ Cahier d'activités SEDRAP et Bordas 1997.

³⁵⁷ Celui du SEDRAP.

Victor Schœlcher, auteur du décret d'abolition de 1848, est seulement mentionné dans deux manuels³⁵⁸.

Le contexte de l'abolition de 1848 est maladroitement et incomplètement posé. Le plus souvent, les manuels se contentent de signaler qu'« en 1848, [...] l'esclavage fut supprimé dans les colonies »³⁵⁹. Le seul contexte historique proposé pour expliquer cet événement est celui des progrès de la démocratie et des libertés sous la IIe République. D'ailleurs, l'abolition de l'esclavage est toujours traitée dans un chapitre sur la IIe République et les progrès des libertés. Ainsi, l'abolition enseignée présente une vision très hexagonale dans laquelle la République généreuse octroie la liberté à ses esclaves... L'unique document présenté sur ce thème est d'ailleurs un tableau de F. A. Biard datant du XIXe siècle à la gloire de cette rhétorique républicaine.

L'abolition n'est jamais replacée dans un temps plus long qui dresserait un tableau des révoltes et des formes de contestation de l'esclavage à travers le temps. De plus, l'esclavage est généralement traité en CM1 et son abolition en CM2. La discontinuité historique est donc systématique.

- Après les nouveaux programmes :
 - Contestations jusqu'au XVIIIe siècle :

- Pour le primaire :

Les contestations au XVIIIe siècle sont évoquées dans un tiers des manuels. Un seul mentionne des contestations dès le XVIe siècle³⁶⁰. Les contestataires sont désignés sous le vocable de « philosophes », « d'écrivains », de « prêtres » et quelques uns sont nommés, comme Condorcet, les abbés Grégoire et Raynal, Voltaire, Diderot et d'Alembert. La Société des Amis des Noirs, née en 1788 est évoquée par un manuel³⁶¹. Les documents proposés en appui permettent aux élèves de comprendre l'argumentaire des contestataires. D'une part, le traitement inhumain imposé aux esclaves est dénoncé notamment dans les textes de Voltaire. D'autre part, la contradiction entre le principe d'égalité, les droits naturels et l'esclavage est abondamment évoquée dans les textes de Diderot, de *l'Encyclopédie* ou de Condorcet.

- Pour le lycée :

Le sujet étend clairement au programme, le thème est plus largement évoqué par les manuels de lycée. Cela commence par la dénonciation de l'esclavage au temps de l'humanisme qui se limite pourtant à trois manuels³⁶². Ils proposent des extraits de Bartolomé de Las Casas dénonçant le sort réservé aux Indiens. Il ne s'agit pas à proprement parler d'une contestation de l'esclavage des Noirs mais on y trouve quelques arguments qui seront réutilisés par la suite avec cette finalité. Las Casas soutient l'idée que l'humanité est une et que tous les hommes sont semblables. On trouve aussi le mythe du « bon sauvage », pur et dénué de toute perversion massacré par l'homme blanc, soi-disant civilisé.

Ensuite, presque tous les manuels de lycée sauf un³⁶³ évoquent le rôle joué par les philosophes des Lumières. La moitié des ouvrages cherche à approfondir ce thème en proposant des documents, surtout des textes des grands dénonciateurs de l'époque : Brissot, Jaucourt, l'abbé Raynal, Condorcet, Bernardin de Saint Pierre, Voltaire ou Montesquieu et parfois l'emblème de la Société des Amis des Noirs. La même proportion de manuels fait part de la création en 1788 de la Société des Amis des Noirs.

³⁵⁸ SEDRAP CM2 1997 et Hachette Livre 1997.

³⁵⁹ Hatier 2000.

³⁶⁰ Hachette 2005.

³⁶¹ Hachette 2002.

³⁶² Belin 2001 et 2006 et Bordas 2001.

³⁶³ Hatier 2001 et 2006.

L'argumentaire des contestataires est aussi développé de façon plus approfondie que pour le primaire. L'inhumanité du sort réservé aux esclaves est à nouveau dénoncée notamment par une aquarelle³⁶⁴ présentant la coupe d'un navire négrier et l'entassement des esclaves transportés comme des marchandises ou dans un cahier de doléances de Champagny³⁶⁵. On trouve également l'idée selon laquelle le genre humain est un et donc que l'esclave est un homme comme un autre, notamment chez l'abbé Raynal ou Condorcet. Or, si l'esclave est un homme, plus rien ne justifie qu'on le traite ainsi. C'est l'argument que l'on trouve par exemple dans un tableau qui a servi de modèle pour l'emblème de la Société des Amis des Noirs. Il représente un esclave enchaîné, à genou, qui implore les mains jointes en criant « ne suis-je pas un homme et un frère ? ». L'argumentaire reprend ainsi les idées des philosophes, et notamment les droits naturels et les principes de liberté et d'égalité. Ainsi, l'esclave ne l'est pas par essence, par nature puisque c'est un être humain comme un autre, mais par contrainte.

Apparaissent aussi, et c'est nouveau par rapport au primaire des arguments économiques. Les abolitionnistes tiennent compte du poids économique de la traite et de l'esclavage et cherchent à y apporter des solutions. Par exemple, l'Abbé Raynal propose prudemment de substituer une main d'œuvre libre à la main d'œuvre esclave et de développer ces cultures en Afrique plutôt qu'en Amérique. Ainsi, « il n'est pas nécessaire de faire le sacrifice de productions que l'habitude nous a rendues si chères »³⁶⁶.

Les manuels de lycée permettent aussi d'évoquer les nuances entre contestataires. Certains revendiquent l'abolition de l'esclavage³⁶⁷, d'autres de la traite seulement. Les uns réclament son immédiateté, les autres l'envisagent comme un long processus. Par exemple, Brissot³⁶⁸ cherchant à éclaircir le point de vue de la Société des Amis des Noirs affirme qu'il n'est pas question pour elle de « détruire tout d'un coup l'esclavage » mais de s'en prendre à la traite seulement et ceci pour plusieurs raisons : éviter la ruine des colonies, avoir le temps de préparer les Noirs car « ils ne sont pas encore mûrs pour la liberté » (par manque de culture et non pas à cause de leur nature). Leur idée est que la fin de la traite va adoucir le sort des esclaves puisque les planteurs ne pouvant plus s'en procurer de nouveaux « traiteront mieux les leurs ».

Deux manuels³⁶⁹ élargissent aussi la perspective en proposant quelques références à l'abolition hollandaise et/ou anglaise et notamment à la création de la Société pour l'abolition de la traite des Noirs. Le Magnard insiste notamment et à juste titre sur le rôle joué par les quakers et par les mouvements religieux et philanthropiques.

Quelques manuels³⁷⁰ nuancent les dénonciations de l'époque des Lumières et s'intéressent aussi aux opposants de l'abolition. Ils citent notamment le Club Massiac, défenseur des « intérêts des planteurs et des armateurs »³⁷¹ ou rappellent qu'un débat s'est effectivement ouvert au XVIIIe siècle mais que « la plupart des contemporains de Montesquieu ou Voltaire ne voient aucun scandale dans le traitement inhumain réservé aux esclaves »³⁷².

➤ Luttres d'esclaves pour l'abolition à la fin du XVIIIe siècle :

- Pour le primaire :

Les révoltes d'esclaves, pourtant décisives dans la lutte pour l'abolition, ont été oubliées quasi systématiquement dans les manuels puisqu'un seul³⁷³ développe ce thème. Par contre, le sujet

³⁶⁴ Elle illustre une lettre de Bernardin de Saint-Pierre sur l'esclavage en 1769 dans Nathan Le Quintrec 2001.

³⁶⁵ Bréal 2005.

³⁶⁶ Dans Nathan Le Quintrec 2001.

³⁶⁷ Condorcet l'envisage avant même la suppression de la traite.

³⁶⁸ Bréal 2001.

³⁶⁹ Bréal et Magnard 2001.

³⁷⁰ Magnard, Bordas et Bertrand-Lacoste 2001 et Belin 2006.

³⁷¹ Magnard 2001.

³⁷² Belin 2006.

³⁷³ Hachette Education 2002.

est tout de même relayé par plusieurs guides pédagogiques³⁷⁴. L'un d'entre eux mentionne clairement le « silence des sources » sur ce sujet. « Les récits de révoltes sont souvent rédigés par des personnes partageant le préjugé de couleur ou des personnes parlant pour les révoltés »³⁷⁵. Ces difficultés expliquent sans doute en partie le choix des éditeurs de traiter ce sujet plutôt par le biais du guide pédagogique que par celui du manuel.

Malgré tout, les informations apportées restent pour une bonne part imprécises. Par exemple, il est question des « premiers mouvements d'hostilités à la traite (...) à la fin du XVIII^e siècle, avec de grandes révoltes dans les colonies et l'émergence des idées d'égalité »³⁷⁶.

Le seul manuel à aborder le sujet est assez précis sur l'une de ces insurrections, celle de Saint-Domingue, aux Antilles en 1791. Les motivations avancées sont d'obtenir l'abolition de l'esclavage « au nom de la *Déclaration des droits de l'homme* ». Le héros qui apparaît pour la seule et unique fois est Toussaint Louverture³⁷⁷ présenté comme le meneur de la révolte des esclaves. Son portrait est même proposé aux élèves. On le voit en général d'armée. Une biographie est donnée également dans le guide pédagogique du même éditeur. L'issue victorieuse de la révolte est annoncée puisqu'« ils obtiennent [l'abolition] en 1793 ». Le décalage entre cette abolition anticipée à Saint-Domingue et celle de la métropole en Février 1794 où le « gouvernement Robespierre donne liberté, égalité et citoyenneté » apparaît lui aussi et permet de montrer à quel point le rôle des esclaves a été important.

- Pour le lycée :

Le sujet est mieux pris en compte au lycée évidemment. La plupart des manuels évoquent les révoltes de Saint-Domingue à partir de 1791. Quelques fois, on a aussi une brève mention, jamais explicitée, de révoltes à la Guadeloupe et la Martinique. Ces rébellions sont principalement évoquées dans le cadre d'un bref rappel chronologique. Les dates proposées sont d'ailleurs plus ou moins précises. Par exemple, un manuel³⁷⁸ distingue le soulèvement des Libres de couleur et celui des nègres mais ce n'est pas habituel. Parfois³⁷⁹ on trouve un complément d'information dans le cours du manuel ou dans le livre du professeur³⁸⁰. Au total, seuls cinq documents sont proposés en appui de cette thématique. Il y a quatre gravures de Toussaint Louverture accompagnées de courtes biographies en légende et enfin une gravure colorisée³⁸¹ de la révolte des esclaves à Saint-Domingue en août 1791.

Finalement, le sujet est abordé mais ce qui est curieux, c'est que peu de manuels vont jusqu'au bout en précisant que l'île a obtenu la suppression de l'esclavage dès août 1793, grâce à ces révoltes. Seuls les livres de Magnard 2001 et 2005 rappellent que des commissaires de la République ont décrété la suppression de l'esclavage dès cette année là³⁸².

Revenons sur la figure dominante de la lutte des Noirs : Toussaint Louverture. Elle est évoquée par 11 manuels sur 17 et 6 documents lui sont consacrés. Il apparaît tantôt comme le chef de la révolte, tantôt comme le général de brigade de la République, tantôt comme l'ennemi de Napoléon qui conduira son pays à l'indépendance. Le seul autre personnage évoqué du côté des Noirs est Dessalines³⁸³.

➤ L'abolition de 1794 :

³⁷⁴ Quatre au total, les guides pédagogique du *Les Savoirs de l'école. Guide pédagogique*, Hachette Education, 2003 ; *Guide pédagogique*, Magellan CM1, Hatier, 2003 ; *Guide pédagogique*, Magellan CM2, Hatier, 2004 ; *Les Ateliers Hachette, Guide pédagogique*, CM2 Cycle 3, Hachette Livre, 2006.

³⁷⁵ *Les Savoirs de l'école. Guide pédagogique*, Hachette Education, 2003.

³⁷⁶ *Guide pédagogique*, Magellan CM1, Hatier, 2003.

³⁷⁷ Il est aussi mentionné dans le *Guide pédagogique*, Magellan CM2, Hatier, 2004.

³⁷⁸ Hatier 2006.

³⁷⁹ Chez Magnard 2005 par exemple.

³⁸⁰ Particulièrement celui du Magnard 2005.

³⁸¹ Magnard 2005.

³⁸² Rajoutons que le livre du professeur du Magnard 2005 donne de plus amples détails et que celui du Nathan Le Quintrec 2001 le fait aussi.

³⁸³ Dans le Nathan Le Quintrec 2001.

- Pour le primaire :

La plus grande part des ouvrages à destination des CM2³⁸⁴ mentionne l'abolition de Février 1794 sous la Révolution, sans donner plus de détail. Mais les débats de l'Assemblée pendant la période révolutionnaire sont largement occultés par les manuels. Un seul³⁸⁵ rend compte des hésitations des révolutionnaires en proposant de courts extraits des argumentaires des uns et des autres. Surgit alors le débat sur la nature même de l'esclave, qui tantôt justifie l'asservissement puisque « les esclaves sont incapables par nature de se suffire à eux-mêmes » ou tantôt invite à l'abolition puisque c'est l'esclavage lui-même qui est responsables de tous leurs « vices ». On voit poindre également le problème de l'égalité avec cette question récurrente : faut-il appliquer la *Déclaration des droits de l'homme et du citoyen* aux esclaves ? Quant aux arguments économiques du Club Massiac notamment, ils ne sont évoqués que par le biais d'un livre de professeur³⁸⁶.

Pour expliquer l'origine de cette abolition, c'est essentiellement la critique par la philosophie des Lumières que les manuels retiennent. Le rôle des esclaves eux-mêmes apparaît comme très secondaire. Enfin, aucun ouvrage ne souligne clairement celui joué par la guerre étrangère et les visées coloniales de l'Angleterre notamment. Pourtant, c'est entre autres pour éviter de perdre les colonies et avec l'espoir que les esclaves rejoindraient les rangs de l'armée révolutionnaire que l'abolition a été proclamée. La guerre avec la coalition contre révolutionnaire a donc précipité l'abolition mais cela n'apparaît pas dans les manuels. Seul un tableau représentant une *Allégorie de l'abolition de l'esclavage* de 1794 souligne l'espoir pour la République qu'en rendant la liberté aux esclaves, elle récupérerait « d'excellents défenseurs »³⁸⁷. Finalement, l'enseignement de l'abolition de 1794 ne diffère pas tellement de l'analyse de cette *Allégorie* proposée par le guide pédagogique : c'est « la mise en scène de la remise du « cadeau », de l'offrande, par une France généreuse qui (...) octroie cette liberté »³⁸⁸ à ses esclaves.

Quant aux conséquences de cette abolition, elles ne sont jamais évoquées.

- Pour le lycée :

Comme on peut s'y attendre vu le programme, tous les manuels de lycée à l'exception de deux³⁸⁹ font état de l'abolition de l'esclavage par la Convention en 1794. Seuls quelques manuels se contentent d'une brève mention dans une chronologie, sans donner plus d'explication mais la plupart d'entre eux accompagnent son évocation d'un ou plusieurs documents³⁹⁰. Celui qui revient le plus est le décret d'abolition du 16 pluviôse an II (4 février 1794). On trouve également à deux reprises³⁹¹ le dessin de Nicolas André Monsiau à la fin du XVIIIe siècle sur *L'Abolition de l'esclavage* qui a essentiellement une fonction illustrative.

Mais un tiers seulement des documents présentent l'argumentaire des abolitionnistes ou de leurs opposants³⁹², ce qui est dommage si l'on cherche à donner du sens, comme le demandent les programmes, à la « difficile abolition de l'esclavage ». Surtout que revenir sur l'argumentaire des uns et des autres permet de resituer cette abolition dans son contexte historique ce que les manuels font assez mal dans l'ensemble. Le rôle de l'abbé Grégoire dans le décret de 1794 n'est pas mis en évidence dans les manuels. De même, son rôle entre la première et la deuxième abolition ne sera

³⁸⁴ On peut ajouter aussi la Nathan 2007, à destination des CM1 et dans lequel l'abolition « provisoire » de 1794 est placée sur une frise.

³⁸⁵ Hachette 2002.

³⁸⁶ *Les Savoirs de l'école. Guide pédagogique*, Hachette Education, 2003.

³⁸⁷ *Les Savoirs de l'école. Guide pédagogique*, Hachette Education, 2003.

³⁸⁸ *Idem*.

³⁸⁹ Belin 2001 qui évoque curieusement l'abolition de la traite en 1815 mais ne donne pas de précision sur l'abolition de l'esclavage de 1794. On peut ainsi lire : « Malgré des débats autour de son abolition sous la Révolution, seule la traite est interdite en 1815 » et Hatier 2001.

³⁹⁰ Si bien qu'au total, on trouve une vingtaine de documents sur le sujet.

³⁹¹ Bréal 2005 et Hachette 2001.

³⁹² Notamment les discours de Mosneron de l'Aunay, Robespierre et Lacroix.

plus évoqué. Certains ouvrages ³⁹³ n'expliquent pas du tout la survenue de cette abolition. D'autres ³⁹⁴ se contentent de donner les dates de création de la Société des Amis des Noirs et des révoltes de Saint-Domingue dans une chronologie. Un tiers seulement ³⁹⁵ proposent une véritable étude des raisons de cette abolition, même si elle est rarement exhaustive. Le Bréal 2005 par exemple offre un dossier documentaire sur l'esclavage et la Révolution qui permet de détailler les argumentaires abolitionnistes (continuité des idées des Lumières, application de la *Déclaration des droits de l'homme et du citoyen* par exemple) et antiabolitionnistes (risque de pertes des colonies par des puissances étrangères ou par sécession des planteurs eux-mêmes). Cette étude ne dit rien, en revanche, du rôle joué par les esclaves révoltés eux-mêmes. Dans l'édition 2001, on trouve également un texte de Brissot défendant l'abolition de la traite plutôt que de l'esclavage ce qui permet de montrer que les positions des abolitionnistes sont variées sur le sujet. Notons que le Bordas 2005 présente lui aussi un dossier documentaire assez complet. On y trouve une chronologie détaillée qui montre à la fois les allers et retours législatifs et le rôle joué par les révoltes d'esclaves. Un document présente les enjeux propres à Saint-Domingue. Le texte de Brissot, déjà dans le Bréal 2001, montre l'argumentaire abolitionniste et le décret d'abolition s'accompagne d'une *Allégorie de l'abolition de l'esclavage de 1794* (peinture anonyme fin XVIIIe).

Quand aux conséquences de l'abolition, elles sont majoritairement ignorées par les manuels. Seul l'éditeur Magnard s'y intéresse ³⁹⁶. Il revient notamment sur la portée limitée de cette abolition et sur l'absence d'indemnisation des propriétaires. Il faut lire le livre du professeur pour apprendre que « ce décret sera appliqué à Saint-Domingue et à la Guadeloupe mais pas à la Martinique, occupée par les Anglais, ni dans les Mascareignes en raison de l'opposition des administrations locales ». Pourtant, cette application limitée de l'abolition de l'esclavage en 1794 semble décisive pour comprendre ensuite son possible rétablissement par Bonaparte dans l'ensemble des colonies.

➤ Le rétablissement de 1802 :

- Pour le primaire :

En même temps que l'annonce de l'abolition, les manuels évoquent tous le rétablissement de l'esclavage en 1802 par Bonaparte. Mais aucun ne prend la peine d'en expliquer les raisons. Seul un guide pédagogique propose une raison familiale pour le moins étonnante : « l'épouse de Napoléon Bonaparte, Joséphine, était fille de créoles antillais pour qui la fin de l'esclavage signifiait leur ruine au profit des autres îles » ³⁹⁷. Bonaparte aurait donc rétabli l'esclavage pour éviter la faillite de sa belle-famille ! A moins qu'on ne cherche ici maladroitement à expliquer que les planteurs antillais exerçaient une pression importante sur Bonaparte pour le rétablissement de l'esclavage.

- Pour le lycée :

Là encore, comme on pouvait s'y attendre, le sujet est traité par tous les manuels, sauf par ceux qui avaient déjà oublié l'abolition de 1794 ³⁹⁸. De la même façon que pour la première abolition, quelques manuels se contentent d'une brève mention dans une chronologie ³⁹⁹ mais la majorité accompagne l'information de un à trois documents ⁴⁰⁰. Celui qui revient majoritairement est le décret du 20 mai 1802. Un document présente le portrait de Joséphine de Beauharnais et sa biographie (plus étoffée d'ailleurs que celle proposée sur Toussaint Louverture), sans que l'on comprenne vraiment son intérêt.

³⁹³ Belin 2001 ou Nathan Le Quintrec 2001 et 2005 par exemple.

³⁹⁴ Belin 2006 par exemple.

³⁹⁵ Bertrand-Lacoste 2001, Bréal 2001 et 2005, Magnard 2001 et 2006, Nathan Marseille 2006. Certains livres de professeurs reviennent aussi sur ce sujet, comme par exemple le Nathan Marseille 2001 et le Magnard 2005.

³⁹⁶ Magnard 2001 et 2006 plus deux livres de professeur : Nathan Le Quintrec 2001 et Magnard 2005.

³⁹⁷ *Les Ateliers Hachette, Guide pédagogique*, CM2 Cycle 3, Hachette Livre, 2006.

³⁹⁸ Belin et Hatier 2001.

³⁹⁹ Par exemple Belin 2006.

⁴⁰⁰ Si bien qu'au total, on trouve là aussi 14 documents sur le sujet.

Malgré le nombre de documents fournis, moins de la moitié des manuels cherchent à donner les raisons de ce rétablissement et à le situer dans son contexte. Lorsqu'ils le font, c'est très imparfait. Seuls deux livres de professeurs⁴⁰¹ sont suffisamment précis pour s'en faire une idée complète. Les manuels se contentent d'un seul élément de justification ou de contextualisation. On « découvre », chez le même éditeur qu'en primaire d'ailleurs, que l'esclavage aurait été rétabli car Bonaparte était « sensible aux arguments de sa première femme, originaire des Antilles, Joséphine de Beauharnais »⁴⁰². Plus sérieusement, des manuels⁴⁰³ soulignent en quelques mots la pression des planteurs, l'envoi de troupes⁴⁰⁴ et la volonté de Bonaparte de briser l'exemple offert par l'insoumission de la partie française de Saint-Domingue sous l'autorité de Toussaint Louverture car pour Bonaparte « la liberté des Noirs serait tôt ou tard un point d'appui pour le pouvoir des Noirs dans le Nouveau Monde »⁴⁰⁵. Ce dernier argument est d'ailleurs un des rares à être appuyé par un document. Enfin, le rapport de Victor Dupuy au Corps législatif rend bien compte des mentalités qui président au rétablissement. Il est notamment question de « la différence remarquable entre l'homme civilisé et celui qui ne l'est point » et de la « sûreté des familles européennes, [qui] exigeaient impérieusement de grandes différences dans l'état-civil et politique des personnes »⁴⁰⁶.

➤ Luttres d'esclaves pour l'abolition au XIXe siècle :

- Pour le primaire :

Elles sont très rarement évoquées. On peut lire dans un guide qu'Haïti « est le premier Etat noir indépendant, né en 1804 de la révolte des esclaves ». Un seul manuel⁴⁰⁷ insiste sur les révoltes qui naissent dans toutes les colonies suite à la privation de la liberté.

- Pour le lycée :

Les deux-tiers des manuels mentionnent brièvement l'indépendance d'Haïti en 1804⁴⁰⁸ et la présentent comme le résultat d'une « révolte », d'un « soulèvement » ou encore d'une « guerre coloniale »⁴⁰⁹. La plupart du temps, cette référence est placée dans une chronologie.

Deux manuels⁴¹⁰ seulement développent un peu plus ce point. La Nathan Le Quintrec 2001 évoque l'affrontement entre les armées de Bonaparte et celles de Toussaint Louverture et Dessalines. Plus loin, il mentionne plus généralement les « nombreuses révoltes d'esclaves » qui éclatent suite au rétablissement de l'esclavage et qui sont « toutes très durement réprimées ». Le livre du professeur revient aussi sur le silence des sources autour de ces questions. Le Nathan Marseille 2001 propose lui un texte de Toussaint Louverture qui « répond » à l'envoi de troupes par Bonaparte. Il y réfute le droit de la France d'asservir les esclaves et annonce qu'ils demeureront libres ou bien périront. On voit donc clairement le lien entre révolte et refus de l'esclavage.

Mais, en dehors de cette révolte de Saint-Domingue, il n'y a rien sur les révoltes qui se multiplient pourtant dans les Antilles durant les années 1820-1830⁴¹¹. Seul le livre du professeur du Nathan Le Quintrec 2001 évoque cette part prise par les esclaves dans leur libération, soulignant que « l'abolition de l'esclavage est aussi leur propre victoire », qu'elle « s'est imposée grâce à

⁴⁰¹ Nathan Marseille 2001 et 2006.

⁴⁰² Hachette 2001.

⁴⁰³ Nathan Le Quintrec 2001 et 2005.

⁴⁰⁴ Bréal 2001, Hachette 2001, Magnard 2005 et Nathan Marseille 2006.

⁴⁰⁵ Nathan Marseille 2001.

⁴⁰⁶ Bertrand-Lacoste 2001.

⁴⁰⁷ Hachette Education 2002.

⁴⁰⁸ La Nathan Marseille 2001 fait une erreur de datation puisqu'il évoque l'établissement d'une république indépendante d'Haïti en 1797.

⁴⁰⁹ Belin 2006.

⁴¹⁰ Nathan Le Quintrec 2001 et Nathan Marseille 2001.

⁴¹¹ Voir par exemple sur ce point F. Federini, *L'abolition de l'esclavage de 1848, Une lecture de Victor Schœlcher*, L'Harmattan, Paris, 1998, p 53-54.

l'action des esclaves eux-mêmes et à leurs révoltes ». Il précise même que l'indépendance de Saint-Domingue a servi de « modèle ».

➤ L'abolition de 1848 :

- Pour le primaire :

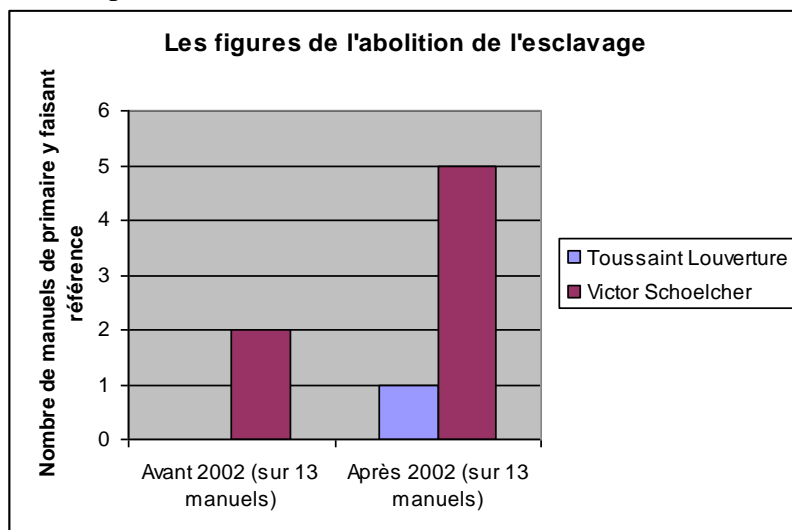
Quelques manuels⁴¹² opèrent une distinction entre l'abolition de la traite et celle de l'esclavage.

Le mouvement abolitionniste international est présenté dans quelques rares ouvrages. Il est notamment question de la « prise de conscience humanitaire, à laquelle s'ajoutèrent des préoccupations économiques » aux Etats-Unis et en Angleterre⁴¹³. Le contexte d'abolition liée à la guerre de Sécession aux Etats-Unis est même brossé. Par contre, le rôle joué par certains groupes religieux, notamment en Angleterre ou par le mouvement de masse des pétitions n'est jamais expliqué. Au final, l'abolition de la traite par la Grande-Bretagne en 1807 est citée à plusieurs reprises, celle des Etats-Unis aussi. Mais il est aussi fait référence au Chili, au Brésil...

Pour la France, presque tous les manuels de CM2⁴¹⁴ donnent la date de l'abolition définitive de l'esclavage en France mais peu proposent le texte du décret d'abolition⁴¹⁵.

Les origines de l'abolition sont suggérées mais pas véritablement évoquées. On a vu que le rôle joué par les révoltes d'esclaves était négligé par une grande partie des manuels et comme l'abolition de 1848 s'insère souvent dans un développement sur la République, elle semble aller de soi, puisque que « les libertés progressent ». Le tableau de François-Auguste Biard, intitulé *L'Abolition de l'esclavage 27 avril 1848*, document le plus largement proposé⁴¹⁶ (même à l'envers !) renforce d'ailleurs cette idée.

Les figures de l'abolition renforcent aussi cette glorification du rôle de la République. Toussaint Louverture, représentant des esclaves est laissé de côté tandis que Victor Schœlcher est désormais omniprésent.



L'abolition apparaît d'ailleurs comme le résultat du combat mené par Schœlcher puisqu'il est présenté encore quelques fois comme l'unique artisan de l'abolition de 1848⁴¹⁷. Souvent, une biographie est proposée mais les arguments avec lesquels il a si longtemps bataillé sont très

⁴¹² Hachette Education 2002, *Les Ateliers Hachette*, Hachette Livre 2006.

⁴¹³ *Les Ateliers Hachette, Guide pédagogique*, CM2 Cycle 3, Hachette Livre, 2006.

⁴¹⁴ Sauf SEDRAP CM2 2003. Il faut aussi préciser que les deux manuels d'Education civique qui abordent la thématique des traites et de l'esclavage mentionnent Victor Schœlcher et l'abolition de 1848.

⁴¹⁵ Hachette Education 2002 et Hatier 2004.

⁴¹⁶ A trois reprises.

⁴¹⁷ Dans le Hachette Livre 2004, Hatier 2004 et 2006.

rarement mentionnés. Un seul de ses écrits⁴¹⁸ est proposé. C'est l'occasion de découvrir ses attaques contre les mauvais traitements réservés aux esclaves, contre leur absence totale de droits, et l'injustice inhérente à leur statut, injustifiable à ses yeux.

Dans l'ensemble, le débat d'idées entre pro et anti esclavagistes n'est pas retranscrit. Aucun document ne donne le point de vue des esclavagistes du XIXe siècle et celui des abolitionnistes est supporté par les textes de Victor Schœlcher⁴¹⁹ et par un texte de Victor Hugo⁴²⁰.

Enfin, les conséquences de l'abolition sont à peine esquissées et rarement dans les manuels eux-mêmes. Un seul⁴²¹ rappelle qu'en même temps que la liberté, les esclaves ont eu la citoyenneté. Pourtant, rien n'est dit sur l'intégration politique et culturelle de ces nouveaux citoyens. Les indemnités versées aux planteurs en compensation ne sont mentionnées qu'à une seule reprise⁴²². C'est le silence complet sur la pénurie de main d'œuvre dans les plantations et le recours aux engagés. Une fois seulement il est question de la poursuite de la traite de façon illégale et clandestine tout au long du XIXe siècle. Un manuel⁴²³ tisse un lien, qui reste à discuter au niveau scientifique, entre la disparition effective de l'esclavage et le contrôle des richesses de l'Afrique au travers de la colonisation.

- Pour le lycée :

Conformément au programme, tous les manuels mentionnent l'abolition de 1848, même si trois le font avec des erreurs⁴²⁴. Le Hachette 2001 se contente de dire que « l'esclavage est définitivement supprimé en 1848 » sans rien ajouter. Mais c'est une exception car les manuels consacrent presque tous au sujet un dossier double page. Plus d'une cinquantaine de documents sont proposés au total. Cependant, le décret d'abolition du 27 avril 1848 et le tableau de F-A Biard, *L'abolition de l'esclavage dans les colonies françaises* représentent la moitié des documents à eux seuls. Cela rend bien compte des thématiques abordées puisque l'abolition est privilégiée au regard d'autres thématiques comme ses origines, ses conséquences ou encore l'argumentaire des uns et des autres pour l'obtenir ou la rejeter.

L'abolition française est replacée dans le contexte international par moins de la moitié des manuels, la plupart du temps par le biais de simples mentions dans une chronologie. C'est le cas anglais qui est le plus souvent abordé. Trois manuels⁴²⁵ seulement évoquent d'autres pays. Or, quand on sait que l'abolition anglaise de 1833 a redynamisé le courant abolitionniste français et a aussi servi d'exemple, on peut regretter que ce thème ne soit pas plus abordé. Un manuel⁴²⁶ seulement présente le modèle britannique en soulignant notamment le poids du mouvement abolitionniste anglais puis après l'abolition, le rôle de gendarme des mers joué par ce pays. Le choix anglais d'indemniser les propriétaires d'esclaves et la libéralisation progressive des esclaves, « après une période d'apprentissage » sont aussi évoqués. Mais cet ouvrage fait figure d'exception.

La moitié des manuels opère dans leur chronologie une distinction entre l'abolition de la traite et celle de l'esclavage. Mais ils sont seulement deux⁴²⁷ à expliquer qu'abolir la traite n'a permis que de réduire le trafic sans l'arrêter à cause « de la corruption et du laisser-faire de l'administration coloniale »⁴²⁸. Le dire permet pourtant de donner du sens à l'abolition de l'esclavage.

⁴¹⁸ Dans le Hachette Livre 2004.

⁴¹⁹ Le décret et un extrait *Des colonies françaises. Abolition immédiate de l'esclavage*. Dans Hachette Livre 2004.

⁴²⁰ L'extrait de *Seconde Lettre à l'Espagne* remplace le décret d'abolition publié par le Hatier 2004 dans l'édition de 2006.

⁴²¹ Hachette Education 2002.

⁴²² Dans le *Guide pédagogique, Istra Multilivre*, CM2, Hachette Livre, 2004.

⁴²³ Hatier 2003.

⁴²⁴ Le Bréal 2001 et 2005 évoquent « février » 1848 au lieu d'avril. Le Bertrand-Lacoste mentionne l'abolition du 4 mars 1848.

⁴²⁵ Nathan 2005, Bréal 2001, Magnard 2001.

⁴²⁶ Nathan 2005.

⁴²⁷ Magnard et Nathan 2001.

⁴²⁸ Nathan 2001.

Pour ce qui est des origines de l'abolition, nous avons vu précédemment que les révoltes d'esclaves des années 1820-1830 étaient largement oubliées et que le contexte international favorable était assez mal posé. Quant au rôle joué par le mouvement abolitionniste français, il est évoqué par moins d'un tiers des manuels⁴²⁹ seulement. Seule la création de la Société française pour l'abolition de l'esclavage en 1834 est mentionnée, la plupart du temps dans une chronologie. Il n'est jamais question du rôle joué par la Société de la morale chrétienne dans les années 1820. Pour ce qui est du mode d'action de ce mouvement abolitionniste, un seul manuel⁴³⁰ le détaille. On apprend alors que des pétitions et des journaux sont utilisés. Mais plusieurs manuels publient des documents qui illustrent bien cette idée puisqu'il s'agit d'une *Pétition* de la Société française pour l'abolition de l'esclavage adressée à la Chambre des députés en 1846⁴³¹ et d'un extrait de la revue *L'abolitionniste français*⁴³², organe de la même Société. On trouve aussi un discours de Lamartine lors d'un banquet républicain organisé en 1842⁴³³. Un livre de professeur⁴³⁴ rappelle également le rôle joué par la littérature et notamment par Victor Hugo ou Prosper Mérimée. Enfin, trois figures du mouvement abolitionniste français sont nommées : le duc de Broglie, Lamartine et Victor Schœlcher.

Il convient de s'attarder un peu sur la personne de Victor Schœlcher. Il est cité par 14 manuels sur 17 et 8 documents (2 portraits et 6 de ses textes) s'y réfèrent. Il est avant tout présenté comme un abolitionniste convaincu dont le rôle a été déterminant et comme l'homme de la Deuxième République, auteur du décret d'abolition. Mais deux manuels⁴³⁵ seulement évoquent son statut de président de la Commission pour l'abolition de l'esclavage mise en place par le gouvernement provisoire. Il est parfois⁴³⁶ précisé qu'il était sous-secrétaire d'Etat aux Colonies. On en apprend rarement plus. Les manuels sont silencieux sur ce qui l'a fait rejoindre cette cause ou encore sur son positionnement très radical⁴³⁷ pour l'époque. Mais sur ce dernier point, ses propres textes présentés par les manuels permettent de le comprendre et d'étudier certains de ses arguments sur lesquels nous reviendrons plus tard.

Enfin, d'après l'ensemble des manuels, l'abolition est évidemment le fruit de la Deuxième République ou du gouvernement provisoire. L'abolition est donc présentée comme une « mise en œuvre »⁴³⁸, une « victoire »⁴³⁹ des principes de la République, des valeurs révolutionnaires ou même de « l'esprit de 48 »⁴⁴⁰. Or, étant donné que les multiples facteurs qui ont abouti à l'abolition sont finalement assez peu expliqués comme on vient de le voir, cette présentation réductrice des faits devient gênante. Elle est d'ailleurs souvent illustrée par le tableau de F.-A. Biard, *Proclamation de l'abolition de l'esclavage aux Antilles*, de 1848 qui est reproduit par 14 manuels. C'est le document le plus utilisé et il est parfois le seul proposé⁴⁴¹. Pourtant, il est rarement questionné avec un esprit critique. Un seul exemple peut être fourni par le Bréal 2005 qui demande aux élèves de s'interroger sur ce qui permet à la IIe République de se définir comme « un régime généreux et fraternel » ! Précisons tout de même que le livre du professeur chez cet éditeur dit clairement que « ce tableau occulte un certain nombre de réalités historiques ». Le discours du commissaire de la République Sarda Garriga venant annoncer l'abolition à la Réunion en octobre 1848⁴⁴² témoigne lui aussi de l'état d'esprit de l'époque, à savoir la vision d'une France qui fait don de la liberté aux esclaves. Il ne manque pas d'y rappeler la « dette » qu'ont les esclaves vis-à-vis de la « France nouvelle ». Or, ce positionnement est lourd de sous-entendus. Comme le souligne

⁴²⁹ Belin 2001 et 2006, Bordas 2001, Magnard 2005 et Nathan Le Quintrec 2005.

⁴³⁰ Magnard 2005 et son livre du professeur.

⁴³¹ Belin 2001 et Belin 2006.

⁴³² Nathan 2005.

⁴³³ Idem.

⁴³⁴ Chez Magnard en 2005.

⁴³⁵ Bordas 2001 et Nathan Le Quintrec 2001.

⁴³⁶ Bréal 2001, Nathan Le Quintrec 2001 et 2005, Bordas 2005.

⁴³⁷ Seul le livre du professeur du Nathan Le Quintrec 2001 évoque ce positionnement très ferme.

⁴³⁸ Belin 2001.

⁴³⁹ Bordas 2001 par exemple.

⁴⁴⁰ Belin 2006.

⁴⁴¹ Chez Hachette-Education 2006.

⁴⁴² Bordas 2005.

Françoise Vergès, « s'il y a rappel constant de la dette, il devient impossible aux débiteurs de se détacher, de se construire de façon autonome par rapport au créateur, car toute émancipation [réelle] se construit sur un socle d'égalité »⁴⁴³.

Le décret du 27 avril 1848, abondamment présenté dans les manuels lui aussi, permet d'approfondir un peu les motivations du gouvernement provisoire. On retrouve effectivement l'idée qu'il existait une contradiction intolérable entre l'esclavage et les principes issus des Lumières, validés par la Révolution française, à savoir, la dignité humaine et les droits naturels. S'y trouve aussi en bonne place la contradiction avec les principes républicains de Liberté, d'Égalité et de Fraternité. Mais on voit poindre aussi le risque de troubles dans les colonies si l'abolition n'était pas décrétée en raison de possibles révoltes d'esclaves.

Un autre aspect pose problème, c'est le vide entre les deux abolitions. A croire qu'après le rétablissement de l'esclavage par Napoléon, il ne se passe plus rien jusqu'en 1848. Cette perspective renforce d'autant le rôle de la Deuxième République. Seul le Bordas 2001 évoque certaines lois abolitionnistes de la Monarchie de Juillet. Même si elles n'ont eu qu'un impact limité dans les faits, elles traduisent finalement la libéralisation du régime sous la Monarchie de Juillet mais aussi l'influence jouée par le modèle anglais et par les révoltes d'esclaves dans les années 1820-1830. Par ailleurs, pour la période de la Restauration, il conviendrait que les manuels expliquent pourquoi effectivement les idées abolitionnistes ne progressent pas. Cela permettrait de montrer à quel point la révolte de Saint-Domingue et sa perte pour la France, ont marqué les esprits et rendu impossible pour un temps la revendication abolitionniste. Par ailleurs, « l'abolitionnisme était (...) perçu à la fois comme une idéologie étrangère et comme l'un des avatars des idéaux universalistes d'une Révolution française qui n'était pas en odeur de sainteté chez les hommes de la Restauration au pouvoir »⁴⁴⁴.

L'argumentaire abolitionniste est assez complètement présenté mais seulement par un peu plus de la moitié des manuels⁴⁴⁵. Au total, ils proposent onze documents sur ce thème, dont six écrits de Victor Schœlcher. L'argumentaire antiabolitionniste est bien moins étudié. Trois documents seulement sont proposés⁴⁴⁶.

Les documents permettent de montrer que le mouvement abolitionniste conçoit désormais l'esclavage comme un crime⁴⁴⁷ puisqu'il atteint aux droits naturels et aux principes de liberté et d'égalité. Cela sous-entend que pour les abolitionnistes, l'esclave appartient à l'espèce humaine comme le démontrent très bien les écrits de Victor Schœlcher⁴⁴⁸ par exemple. A ce titre, il a le droit au respect de sa dignité, de ses droits et de ses libertés fondamentales. A leurs yeux, l'esclavage n'a donc pas de légitimité puisqu'il les enfreint.

Par ailleurs, les documents rendent bien compte de certaines divergences au sein du mouvement abolitionniste. Le discours de Lamartine proposé par le Nathan 2005 témoigne d'une tendance abolitionniste qui refuse l'abolition immédiate de l'esclavage, jugeant que les Noirs ne sont pas prêts, non pas par nature, comme le soutiennent les planteurs, mais en raison de l'esclavage même qui les a privés de leur humanité. On peut y lire qu'il faut « introduire graduellement, lentement, prudemment le Noir dans la jouissance des bienfaits de l'humanité (...) sous la tutelle de la Mère Patrie, comme un enfant pour la compléter, et non pas comme un sauvage, pour la ravager ! ». On trouve ici une réponse à l'argumentaire des opposants de l'abolition qui assurent que « toute réforme (...) seraient également funeste et à la race africaine, qu'elle replongerait dans la barbarie, et à la race française, qu'elle livrerait à la spoliation et au massacre »⁴⁴⁹. A l'inverse, la

⁴⁴³ F. Vergès, *Abolir l'esclavage : une utopie coloniale. Les ambiguïtés d'une politique humanitaire*, Paris, Albin Michel, 2001, p 14, citée par Olivier Pétré-Grenouilleau, *Les Traités négrières*, op. cité, p 282.

⁴⁴⁴ O. Pétré-Grenouilleau, *Les Traités négrières*, op. cité, p 271.

⁴⁴⁵ 9 manuels sur 17.

⁴⁴⁶ Il y a un extrait de C. Bernard, *Question de philosophie sur l'esclavage* chez Bordas 2001 et Magnard 2005 qui fait l'inventaire de tous les arguments qui servent de justification au maintien de l'esclavage. Par ailleurs, on trouve un extrait des débats au Conseil colonial de la Martinique du 15 Novembre 1839 chez Hatier 2006.

⁴⁴⁷ Dans la *Pétition* organisée par la Société pour l'abolition de l'esclavage proposée par Belin 2001 et 2006 ou dans les textes de Victor Schœlcher chez Bordas 2005 par exemple.

⁴⁴⁸ Chez Nathan Le Quintrec 2001, Magnard 2005, Hatier 2006 ou encore Nathan 2006.

⁴⁴⁹ Extraits des Débats au Conseil colonial de la Martinique chez Hatier 2006.

Pétition de la Société pour l'abolition de l'esclavage réclame « l'émancipation immédiate » car le crime « pèse sur la conscience du pays »⁴⁵⁰.

En outre, les écrits de Victor Schœlcher publiés par certains manuels montrent sa radicalité. En plus des arguments précédemment évoqués, on y découvre une dénonciation implacable de la violence utilisée à l'encontre des esclaves. Par exemple, l'extrait de l'acte d'accusation d'un ancien régisseur, tiré de son *Histoire de l'esclavage pendant les deux dernières années*⁴⁵¹, décrit l'ensemble des sévices subis par les esclaves et jamais sanctionnés puisque leur auteur a été acquitté. « Il retourne ainsi aux Blancs l'argument de la barbarie que ces derniers emploient à l'égard des esclaves »⁴⁵². Pour Victor Schœlcher, on ne peut violer le droit naturel et la liberté de l'homme, c'est une question de principe. Par conséquent, pour lui, il ne peut y avoir de « colonies si elles ne peuvent exister qu'avec l'esclavage »⁴⁵³. Et il en déduit que « l'homme a le droit de reprendre par la force ce qui a été enlevé par la force, l'adresse ou la trahison ; et pour l'esclave, comme pour le peuple opprimé, l'insurrection est le plus saint des devoirs »⁴⁵⁴. De cette façon, il souligne le risque qu'il y a pour la France de perdre ses colonies si elle maintient à tout prix l'esclavage. Or, depuis la perte de Saint-Domingue, c'est une question très vive qui influence le débat. Les opposants de l'abolition soutiennent que celle-ci aboutira à la perte des colonies. Schœlcher retourne donc encore une fois l'argument. Ainsi, au travers de ses quelques textes, il est possible de souligner à quel point Victor Schœlcher était engagé et adoptait des positions très fermes sur ces questions.

L'application de l'abolition et ses conséquences sont peu analysées et par moins d'un tiers des manuels. Pourtant le décret d'abolition de l'esclavage qu'ils proposent si souvent le permet. En effet, l'article 5 aborde le problème de l'indemnisation des anciens maîtres et l'article 6 évoque la représentation parlementaire des colonies, donc la question des droits politiques des anciens esclaves. Mais moins de la moitié des manuels qui proposent le texte du décret publient l'article 5 et deux⁴⁵⁵ publient l'article 6. L'occasion est donc manquée.

Parmi les manuels qui prennent en compte ce sujet, notons tout de même que plusieurs⁴⁵⁶ évoquent ces thématiques de l'indemnisation des anciens maîtres et des droits politiques des esclaves, avec même parfois un document en appui. Le Bordas 2005 réalise même un dossier documentaire sous-titré « Comment passe-t-on du principe de l'abolition à son application ? » dans lequel les problèmes d'application sont détaillés, sauf la question de l'indemnisation. Le Bertrand-Lacoste 2001 également publie des extraits du *Rapport* de la Commission pour l'abolition de l'esclavage au ministre de la Marine et des Colonies qui évoque le problème de la représentation parlementaire. Cela offre la possibilité de rappeler que ce choix de placer les colonies dans le droit commun par une représentation à l'Assemblée nationale permettait, selon V. Schœlcher, de contourner le pouvoir des créoles au sein des Conseils coloniaux et de s'assurer que les colonies seraient réglementées selon l'intérêt général et non l'intérêt privé des anciens maîtres. C'était aussi pour la Commission un acte de compensation pour les victimes de ce « crime de lèse-majesté »⁴⁵⁷ qu'est l'esclavage et un moyen de mettre fin au préjugé de couleur en posant les bases d'une nouvelle société coloniale. Par ailleurs, ce document permet de cerner la volonté de cette Commission qui était d'aller beaucoup plus loin que ce qui a été réellement fait. D'après elle, il convenait d'exproprier les colons pour redistribuer les terres et ainsi « assurer le travail aux colonies ». Cela constituait pour elle un « acte de réparation » parmi d'autres. On voit ainsi que dans

⁴⁵⁰ Belin 2006.

⁴⁵¹ Dans Nathan Le Quintrec 2001.

⁴⁵² F. Federini, *L'abolition de l'esclavage de 1848, Une lecture de Victor Schœlcher*, L'Harmattan, Paris, 1998, p 39-40.

⁴⁵³ Magnard 2005.

⁴⁵⁴ Extrait d'*Esclavage et colonisation*, chez Nathan Le Quintrec 2001 et Nathan Marseille 2006.

⁴⁵⁵ Nathan 2001 et Bordas 2005.

⁴⁵⁶ Le Bordas 2001 annonce qu'en 1849, les anciens propriétaires d'esclaves sont indemnisés. Le Belin 2001 publie le rapport du Commissaire Perrinon au ministre de la Marine en juillet 1848 qui évoque les malentendus à propos de la possession des cases et des jardins. Le Hatier 2006 propose un extrait du registre de l'état-civil de la Guadeloupe entre août et décembre 1848 qui montre l'attribution de noms patronymiques aux anciens esclaves et leur nouvelle qualité de citoyens.

⁴⁵⁷ Bertrand-Lacoste 2001.

l'esprit de la Commission, il n'était pas question de contraindre les anciens esclaves au travail, contrairement à ce que réclamaient les propriétaires et à ce qui a été fait, comme le montre un document⁴⁵⁸ proposé par le Bordas 2005. Dans ce même manuel, on perçoit aussi à quel point cette question du travail des anciens esclaves est un enjeu important grâce au discours du Commissaire de la République Sarda Garriga à la Réunion. La perspective est ici renversée puisque pour lui, ce n'est pas la République qui répare un crime, comme dans l'esprit de la Commission, mais les anciens esclaves qui ont désormais « une grande dette à payer à la société » qui les a libérés. Garriga s'empresse de leur rappeler qu'« être libre, ce n'est pas la faculté de ne rien faire, de désertier les champs et les industries ». S'adressant à eux, il leur parle en ces termes : « Si, devenus libres, vous restez au travail, je vous aimerai, la France vous protégera. Si vous le désertez je vous retirerai mon affection, la France vous abandonnera comme de mauvais enfants ». La menace n'est pas voilée. Ainsi, les documents de ces deux manuels se répondent et se complètent, permettant de saisir l'importance des problèmes d'application de l'abolition. Aucun pourtant n'évoque le remplacement des anciens esclaves noirs par une main d'œuvre sous contrat, généralement non européenne.

Enfin, le Nathan 2005⁴⁵⁹, bien que sans document, insiste aussi sur un point qui n'est jamais mentionné ailleurs : les difficultés d'intégration des anciens esclaves dans des sociétés coloniales « souvent marquées par le racisme ». Ces difficultés avaient d'ailleurs été pressenties par Victor Schœlcher qui pensait que pour réformer la société coloniale et mettre fin au préjugé de couleur, il fallait également favoriser « l'instruction et la promotion des gens de couleur dans les emplois publics »⁴⁶⁰ mais de cela, il n'est jamais question, ni dans les manuels, ni dans les livres à destination des enseignants.

IV) Une mise en perspective historique manquée :

Des traites « oubliées » :

Rappelons que les traites évoquées ci-dessous ne figurent pas explicitement dans les programmes de primaire et de lycée. Cependant, il convient de rappeler aussi que les manuels savent s'affranchir des programmes scolaires. Par exemple, la plupart des ouvrages de primaire ont abordé le thème de la traite occidentale bien avant 2002, c'est-à-dire avant son apparition dans les prescriptions officielles.

- Avant les nouveaux programmes :

- Pour le primaire :

La traite négrière orientale a été la première et la plus longue traite depuis le VIIe siècle jusqu'au début du XXe siècle et elle représenterait 17 millions de captifs⁴⁶¹. Elle n'est jamais mentionnée dans les manuels ou cahiers d'activités. Elle est évoquée une seule fois par le biais d'un livre destiné au maître⁴⁶². Il est précisé que :

« des documents fiables attestent l'existence depuis au moins 3 000 ans de traites « transahariennes » et « orientales » déportant des populations subsahariennes vers le Maghreb, l'Égypte, l'océan Indien ».

⁴⁵⁸ Document extrait de *L'Abolition de l'esclavage. Un combat pour les droits de l'homme*, 1998, d'après CH. Goergel, F. Vergès et A. Vivien.

⁴⁵⁹ La livre du professeur revient aussi sur le sujet.

⁴⁶⁰ F. Federini, *L'abolition de l'esclavage de 1848, Une lecture de Victor Schœlcher*, L'Harmattan, Paris, 1998, p 82.

⁴⁶¹ O.Pétre-Grenouilleau, *Les traites négrières. Essai d'histoire globale*, Gallimard, 2004. p 147.

⁴⁶² Bordas 1997/2002.

Mais aucun document, aucune légende ou leçon ne vient appuyer cette affirmation dans le manuel destiné à l'élève.

Quant à la traite africaine qui aurait concerné 14 millions de captifs⁴⁶³, il n'en est jamais question, ni dans les manuels et cahiers d'activités destinés aux élèves, ni dans ceux destinés aux enseignants.

- Après les nouveaux programmes :

- Pour le primaire :

Cette fois-ci, un éditeur, dans ses deux manuels,⁴⁶⁴ rappelle l'existence des traites orientales et interafricaines. Le premier ouvrage, dans la légende d'une carte présentant la traite atlantique, évoque la « traite saharienne » en ces termes :

« Depuis près d'un millénaire, des trafiquants d'esclaves arabes ramenaient vers les pays musulmans des esclaves noirs, à travers le Sahara ».

Plus loin dans la leçon, il est encore question de ces « autres traites plus anciennes, organisées par le monde musulman ». Le second ouvrage, assez étonnamment destiné au niveau CM2 présente une carte « des traites négrières dans le monde du VIIe au XIXe siècles ». On peut y voir notamment figurer la « traite orientale (monde musulman VIIe-XIXe siècles) » et la « traite interne à l'Afrique noire ». Cette carte semble malheureusement bien peu compréhensible pour des élèves de CM2 tant elle est confuse mais, elle a au moins le mérite de faire surgir les 2 traites habituellement passées sous silence. Cependant, dans ce même ouvrage, un document contemporain⁴⁶⁵ vient en appui de la carte puisqu'il revient sur les « dix siècles au moins (du IXe au XIXe) de mise en servitude au profit des pays musulmans ». Il donne même une évaluation chiffrée et localisée de cette traite avec « quatre millions d'esclaves exportés par la mer Rouge, quatre millions encore par les ports swahilis de l'océan Indien, neuf millions peut-être par les caravanes transahariennes ».

- Pour le lycée :

On trouve une mention de la traite négrière orientale dans les deux tiers des manuels de lycée. Peut-on dire pour autant que le sujet est abordé ? La réponse est non. Le sujet est évoqué dans le chapitre sur la Méditerranée au XIIe siècle, carrefour de trois civilisations. Mais en réalité il n'est pas développé en soi. Dans la très grande majorité des cas, on trouve la simple présence d'esclaves noirs venus d'Afrique sur une carte du commerce en Méditerranée. Cette localisation est très incomplète et ne s'accompagne que rarement d'un trajet. Par ailleurs, elle n'est relayée que deux fois dans le cours du manuel⁴⁶⁶ et très brièvement. On n'y apprend pas grand-chose de plus que sur la carte finalement. Le seul manuel⁴⁶⁷ à chiffrer et dater cette traite le fait dans son introduction d'une carte sur l'ensemble des traites négrières (traite interne à l'Afrique comprise). Il invite d'ailleurs à une mise en perspective puisqu'il propose aux élèves de « comparer l'importance des différentes traites ». Enfin, un seul ouvrage⁴⁶⁸ propose une miniature du XIIIe siècle sur les « marchands d'esclaves et changeurs » à Zabid, au Yémen, qui permet d'évoquer ce commerce pour lui-même. Mais là encore, il n'y a pas de relais dans le cours.

⁴⁶³ O. Pétré-Grenouilleau, *op. cité*, p 186.

⁴⁶⁴ *Les Dossiers Hachette*, Hachette Livre 2006 et *Les Ateliers Hachette*, Hachette Livre 2006.

⁴⁶⁵ D'Elikia M'Bokolo, « Manière de voir », « Pages occultées d'histoire », *Le Monde diplomatique*, août-septembre 2005

⁴⁶⁶ Chez Bordas 2001 et Hachette 2006.

⁴⁶⁷ Bréal 2001.

⁴⁶⁸ Belin 2001.

Au final, on peut tout de même regretter sur les raisons de l'absence des traites négrières orientale et interafricaine dans les manuels, même si elle s'explique par leur absence dans les prescriptions officielles. Cette fois-ci, les manuels les ont respectées scrupuleusement et, par conséquent, cette attention unique portée à la traite occidentale ne permet pas de rendre compte d'un phénomène historique qui a été bien plus global. Par ailleurs, à une époque où les enjeux mémoriels sont si importants, on peut s'interroger sur la pertinence de ces choix qui alimentent la victimisation et la culpabilisation des uns et des autres.

2. Une mise en perspective sur le temps long imparfaite :

- Avant les nouveaux programmes :

- Pour le primaire :

Rappelons-que les esclavages antique et contemporain ne figurent pas au programme de primaire. Par conséquent, le contexte historique, dans un temps long, n'est jamais posé car lorsque la traite négrière est abordée, il n'est pas fait de lien avec l'esclavage antique ou l'esclavage contemporain, celui-ci n'étant pas évoqué. L'esclavage n'est d'ailleurs jamais un thème proposé en soi. Il s'insère toujours dans un développement chronologique.

Reste donc à savoir ce qui est proposé aux élèves de CE2 sur l'esclavage antique, indépendamment de l'esclavage moderne. A cette date, un quart des manuels⁴⁶⁹ y font tout de même allusion. En effet, la figure de l'esclave apparaît indirectement au détour de certains documents sur le christianisme⁴⁷⁰ ou sur la civilisation gallo-romaine⁴⁷¹. Seul un guide pédagogique mentionne la présence d'esclaves à Athènes⁴⁷². Mais on ne peut donc pas considérer que l'esclavage antique est un sujet à part entière, sur lequel les élèves ont reçu un enseignement.

- Après les nouveaux programmes :

➤ L'esclavage antique :

- Pour le primaire :

La traite atlantique est rarement replacée dans un temps historique long. La plupart du temps, la traite est toujours présentée dans un développement chronologique sur les grandes découvertes ou le commerce au XVIIIe siècle⁴⁷³ dans lequel il est uniquement question de l'esclavage à cette époque et rien d'autre.

Un seul manuel⁴⁷⁴ rappelle que l'esclavage était très répandu dans l'Antiquité. Quelques guides pédagogiques⁴⁷⁵ viennent aussi l'évoquer et même préciser les sources d'approvisionnement en esclaves de l'époque. Ils esquissent ainsi quelques unes des particularités de l'esclavage moderne par rapport à l'esclavage antique puisqu'il est question notamment des différents modes de capture,

⁴⁶⁹ 4 sur 17.

⁴⁷⁰ Document de *L'Épître aux Colossiens*, III, 10-15 de Paul qui précise que pour les chrétiens, il n'y a pas de différence entre esclave et libre et un extrait de la *Lettre des chrétiens de Lyon adressée à des chrétiens d'Asie mineure* en 177 où Blandine est présentée comme une « jeune esclave chrétienne ».

⁴⁷¹ Un extrait de *La Guerre des Gaules*, de Jules César qui compare les gens du peuple à des « presque esclaves ». Seul un texte d'Apulée décrit brièvement les conditions de vie des esclaves chez les plus riches Gallo-romains.

⁴⁷² *Terres d'Histoire Histoire Géographie Education civique. Guide pédagogique*, Cycle 3 CE2. Bordas-Larousse, 1997.

⁴⁷³ A part une exception : *Les Ateliers Hachette*, Hachette Livre 2006. En début d'ouvrage, la méthode historique qui consiste à définir un sujet dans le temps et l'espace est expliquée aux élèves et illustrée grâce à l'exemple des traites négrières.

⁴⁷⁴ Hachette Livre 2005. Il faut aussi rappeler cette phrase dans un manuel d'Education civique : « L'esclavage existe depuis l'Antiquité », Hatier 2008.

⁴⁷⁵ *Guide pédagogique, Les savoirs de l'école*, Hachette Education, 2003 ; *Guide pédagogique, Magellan*, Hatier, CM1 et CM2, 2003 et 2004.

de l'ampleur du phénomène, mais aussi de son caractère systématique, massif, international et définitif.

Pour ce qui est de l'esclavage antique pour les élèves de CE2, le sujet est désormais plus pris en compte⁴⁷⁶ mais les thèmes n'ont pas évolués. Le sujet est toujours abordé par le biais du christianisme⁴⁷⁷ ou, plus souvent, par la civilisation gallo-romaine. Dans ce dernier thème, l'esclavage est mentionné au travers des échanges commerciaux, de l'approvisionnement en gladiateurs, du travail dans les villas gallo-romaines ou encore des différences de droits entre citoyens et esclaves. Quelques définitions d'esclaves sont proposées. Encore une fois, seul un guide pédagogique⁴⁷⁸ informe qu'Athènes, les esclaves n'étaient pas citoyens. Ainsi, même si le sujet est davantage pris en compte, on ne peut pas dire qu'il soit véritablement abordé.

- Pour le lycée :

Cette question est bien mieux traitée au lycée du fait qu'elle est clairement inscrite dans le programme de seconde. Rappelons que le professeur doit souligner « la conception restrictive de la citoyenneté que développe Athènes au Ve siècle et insister sur les limites de la démocratie athénienne (...) qui exclut (...) les esclaves »⁴⁷⁹. De ce fait, la mise en perspective est bien meilleure, surtout que les élèves abordent ces thématiques la même année.

Tous les manuels s'attachent donc à définir ce qu'est un esclave dans la cité des Athéniens. Ils s'appuient sur Aristote (*La Politique*) pour expliquer que l'esclave est « un outil animé » qu'il soit esclave de naissance ou par butin. L'enseignant peut ajouter que nul n'est à l'abri de l'esclavage. Les manuels précisent tous qu'il est acheté et peut être vendu. L'affranchissement possible est évoqué.

Beaucoup de manuels s'intéressent aussi aux conditions de vie des esclaves. Ils précisent⁴⁸⁰ que l'esclave peut être battu par son maître ou torturé lors de procès mais qu'il n'a pas droit de vie et de mort sur eux. Deux manuels⁴⁸¹ joignent en document un extrait du pseudo-Xénophon, détracteur de la démocratie, sur la licence dont jouissent les esclaves à Athènes.

La question du nombre des esclaves est aussi prise en compte par la plupart des manuels⁴⁸². Ils ont deux façons de l'aborder, par des chiffres ou par une proportion de la population. Certains manuels⁴⁸³ évoquent les fluctuations au fil des ans et reprennent les chiffres donnés par MC Amouretti et F. Ruzé dans *Le monde grec antique*, soit 30 à 40 000 en 480, 80 à 110 000 en 430 et 40 à 60 000 en 400. D'autres⁴⁸⁴ se contentent d'estimations qui varient entre 110 000 et 150 000 esclaves. Le manuel Bordas 2005 donne le chiffre de 40.5 % d'esclaves à Athènes au Ve siècle av. JC. et le manuel Hatier 2006 : 37 %.

Enfin, les manuels s'intéressent aussi aux fonctions dévolues aux esclaves. Certains manuels⁴⁸⁵ fournissent des documents montrant les esclaves travaillant dans les carrières (les mines du Laurion sont souvent citées), les esclaves pédagogues ... mais on insiste sur le fait qu'ils sont indispensables pour le fonctionnement de la démocratie, permettant aux citoyens de se consacrer à la politique.

➤ L'esclavage contemporain :

- Pour le primaire :

⁴⁷⁶ 8 manuels sur 12 l'abordent.

⁴⁷⁷ Avec les mêmes documents qu'avant 2002.

⁴⁷⁸ *Vers le monde. Guide pédagogique*, Cycle 3 CE2, Nathan, 2006.

⁴⁷⁹ Programme d'histoire de seconde, BO n°631 août 2000 hors-série.

⁴⁸⁰ Par exemple Nathan Le Quintrec 2005.

⁴⁸¹ Bertrand-Lacoste 2001 et Bordas 2005.

⁴⁸² Sauf le Bertrand-Lacoste 2001.

⁴⁸³ Hatier, 2006 et Nathan Le Quintrec 2005.

⁴⁸⁴ Bréal 2005, Belin 2006, Nathan Marseille 2006 et Magnard 2005.

⁴⁸⁵ Bréal 2001, Hachette 2001 par exemple.

Il existe de rares allusions à l'esclavage contemporain. Un manuel d'histoire⁴⁸⁶ suggère seulement son existence car il propose aux élèves (sans aucun support pour la réflexion) un débat intitulé « Peut-on imaginer qu'il serait possible aujourd'hui de traiter les êtres humains comme les esclaves d'autrefois ? ». Un autre ouvrage⁴⁸⁷ cite l'article 4 de la *Déclaration des droits de l'homme* de 1948 interdisant l'esclavage ou la servitude. Il propose en appui un document présentant un marché aux esclaves mais qui n'a rien de contemporain puisqu'il date probablement du 19^{ème} siècle. On peut noter au passage qu'aucune référence n'est donnée sur ce document. Un guide pédagogique⁴⁸⁸ informe également de l'existence de l'esclavage « aujourd'hui sous des formes multiples, dans les pays riches comme dans les pays en voie de développement ». Un seul ouvrage se fait un peu plus précis⁴⁸⁹ et permet une mise en perspective par rapport à l'esclavage moderne. Il donne une estimation chiffrée du nombre d'esclaves, nomme les régions du monde dans lesquelles il sévit et mentionne les formes qu'il peut prendre à notre époque. Malgré cela, dans l'ensemble, le sujet reste peu abordé en histoire et aucun document n'est utilisé.

Dans les deux seuls manuels d'Education civique qui abordent cette thématique⁴⁹⁰, on trouve cette fois-ci des documents sur le sujet : photographie, texte ou témoignage illustrant des exemples d'esclavage contemporain. Des références aux lois nationales ou internationales condamnant l'esclavage sont également données⁴⁹¹. Il en ressort une tentative louable de caractériser l'esclavage contemporain et d'en rechercher les causes, même si certains questionnements laissent sceptiques⁴⁹².

- Pour le lycée :

Son absence dans les programmes explique que l'on ne puisse trouver aucune information sur le sujet dans les manuels d'histoire géographie. Seul un livre de professeur⁴⁹³ invite à rechercher si l'esclavage existe encore actuellement dans le monde. Il propose ensuite comme éléments de réponse la date de l'abolition de l'esclavage, inscrite dans la *Déclaration universelle des Droits de l'homme* par l'ONU puis l'existence d'associations qui combattent deux formes actuelles d'esclavagisme : le trafic d'enfants dans les pays pauvres et le trafic d'adultes immigrés clandestins dans les pays riches.

Les manuels d'Education civique ne sont guère plus loquaces sur le sujet⁴⁹⁴. Un seul⁴⁹⁵ propose dans la thématique « Citoyenneté et travail » une réflexion intitulée « Faut-il réprimer le travail clandestin ? ». Un texte est alors proposé comme appui à la réflexion sur le travail clandestin et l'esclavage. On y trouve à la fois le témoignage d'une adolescente réduite en esclavage pendant plusieurs années et une série d'informations sur les formes de l'esclavage contemporain et sur la lutte menée par l'ONU et par un Comité contre l'esclavage moderne, contre ce fléau. Le livre du professeur⁴⁹⁶ revient également sur d'autres formes d'esclavage et sur les difficultés de poursuivre sur le plan judiciaire.

⁴⁸⁶ Hachette Livre 2003.

⁴⁸⁷ SEDRAP 2003.

⁴⁸⁸ *Guide pédagogique, Les savoirs de l'école*, Hachette Education, 2003.

⁴⁸⁹ Hachette Livre 2005.

⁴⁹⁰ Nathan 2002, Hatier 2008.

⁴⁹¹ Notamment un extrait de la loi Taubira de mai 2001 dans le Hatier 2008.

⁴⁹² Par exemple, on peut lire dans le Hatier 2008 cette invitation à débattre : « Etre obligé d'aller à l'école ou d'obéir aux adultes, est-ce de l'esclavage ? » ou ce questionnement introspectif : « Et moi ? M'arrive-t-il de traiter un camarade sans considération, d'exiger de lui des services comme s'il était « mon esclave » ? ».

⁴⁹³ Nathan Marseille 2001.

⁴⁹⁴ Rappelons tout de même que les enseignants ont une grande liberté de choix en ECJS étant donné que l'enseignement n'est pas magistral et que bien souvent les thèmes sont sélectionnés en fonction de l'intérêt que portent les élèves à telle ou telle question. Par conséquent, les manuels ne sont pas toujours présents dans les établissements ou même utilisés par les professeurs.

⁴⁹⁵ ECJS Seconde, M-H Baylac (dir.), Bordas, 2000.

⁴⁹⁶ ECJS Seconde, Livret du professeur, M-H Baylac (dir.), Bordas, 2000.

Au final, bien qu'étant justifiée par les prescriptions officielles, cette absence de référence à l'Antiquité dans le primaire ou à l'esclavage contemporain aussi bien en primaire qu'au lycée a deux conséquences. D'une part, les élèves de primaire abordent les traites négrières sans référence préalable. Finalement, ils ne savent pas grand-chose de l'esclavage antique, et encore moins de l'esclavage contemporain. Le traitement de l'esclavage à l'époque moderne ne peut donc s'appuyer sur rien si ce ne sont les représentations qui préexistent chez les élèves et qui sont en grande partie erronées. D'autre part, la spécificité des traites négrières n'est pas soulignée du fait de l'absence d'une histoire globale, une histoire inscrite dans un temps long. Pourtant, les documents d'application des programmes proposent d'étudier « une nouvelle forme d'esclavage avec la Traite des Noirs »⁴⁹⁷, ce qui suggère au moins de définir sa particularité par rapport aux anciennes formes de l'esclavage. On passe donc parfois à côté d'un des objectifs pourtant clairement affirmé par le programme.

V) En guise de conclusion :

Pour conclure, on peut donc dire que les thèmes et les supports abordés par la grande majorité des manuels de l'école primaire et du lycée permettent d'être globalement conformes aux programmes, malgré parfois des erreurs, des approximations ou des oublis dommageables. Mais les problématiques utilisées ne sont pas toujours les plus pertinentes pour rendre compte d'un phénomène historique aussi global sans occulter aucune de ses dimensions. Un des travers induit par les programmes est cette tendance à privilégier la perspective franco-française, hexagonale même, ce qui ne permet pas de rendre compte, avec la justesse historique qui conviendrait, de l'ampleur du phénomène. Les manuels s'intéressent essentiellement à la traite occidentale et délaissent les traites négrières orientales et internes à l'Afrique. Il n'y a pas de point de comparaison avec l'esclavage antique en primaire et l'esclavage contemporain est partout laissé de côté. Les résistances individuelles et collectives des esclaves ne sont pas prises en compte systématiquement. Par ailleurs, la diversité des statuts et des fonctions des esclaves aux Amériques, ne sont jamais mentionnées, au risque de proposer une image univoque de l'esclave.

Il faut également souligner à quel point les manuels rendent très peu compte de la parole des victimes de l'esclavage. Les témoignages d'esclaves sont rarement proposés. C'est regrettable car c'est un point de vue qu'il est important d'offrir aux élèves. Il faut évidemment rappeler que les témoignages sont peu nombreux et souvent limités au XVIIIe et XIXe siècles. Malgré tout, quelques uns existent et pourraient être davantage exploités.

⁴⁹⁷ Documents d'application, histoire-géographie, cycle 3, Scérén CNDP, octobre 2002.

Analyse de la place de l'esclavage et de la traite négrière dans les manuels scolaires du collège (1998-2006)

Benoit Falaize
Université de Cergy-Pontoise
(ex-chargé d'études et de recherches à l'INRP)

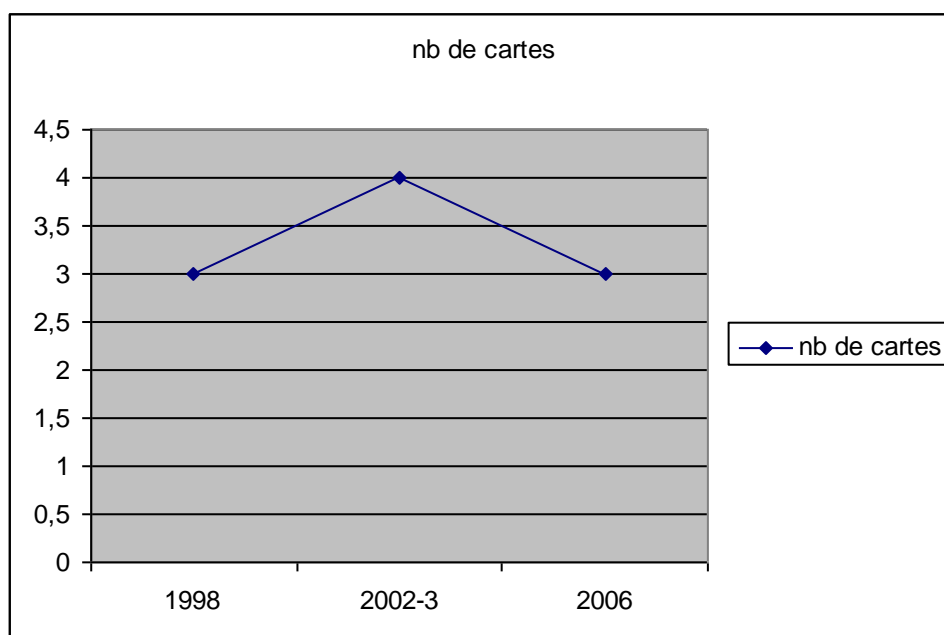
Trois générations de manuels scolaires de collège se sont succédés entre 1998 et 2006. Six éditeurs se sont partagés le marché de ce niveau d'études : Belin, Bertrand-Lacoste, Hachette, Hatier, Magnard et Nathan. Cette période est particulièrement marquée par une absence totale de changement de programme. Le nouveau programme de collège qui succède à celui de 1995 aura lieu à la rentrée 2011 pour les classes 4^{ème}. Là, l'esclavage et la traite y sont expressément indiqués comme thème d'études, contrairement aux précédents programmes.

Du même coup, il nous a paru intéressant de regarder l'évolution (ou non) de la place de ce thème d'études, non encore au programme. Nous avons fait le choix d'étudier l'ensemble de la production éditoriale dans son exhaustivité, pour chaque renouvellement de manuels (1998, 2002 et 2003, 2006) qui correspondent plus à des logiques concurrentielles de marché qu'à des modifications prescriptives. Chaque graphique doit être lu avec la référence du nombre de six manuels par période de production éditoriale.

Place des cartes

La carte du commerce triangulaire ou son schéma ont été les éléments centraux de l'ensemble de la production de manuels de 1945 à nos jours. S'il ne fallait garder qu'un document prioritairement dans un livre très allégé, c'était celui-ci.

Quelle place a-t-il de 1998 à 2006 ?

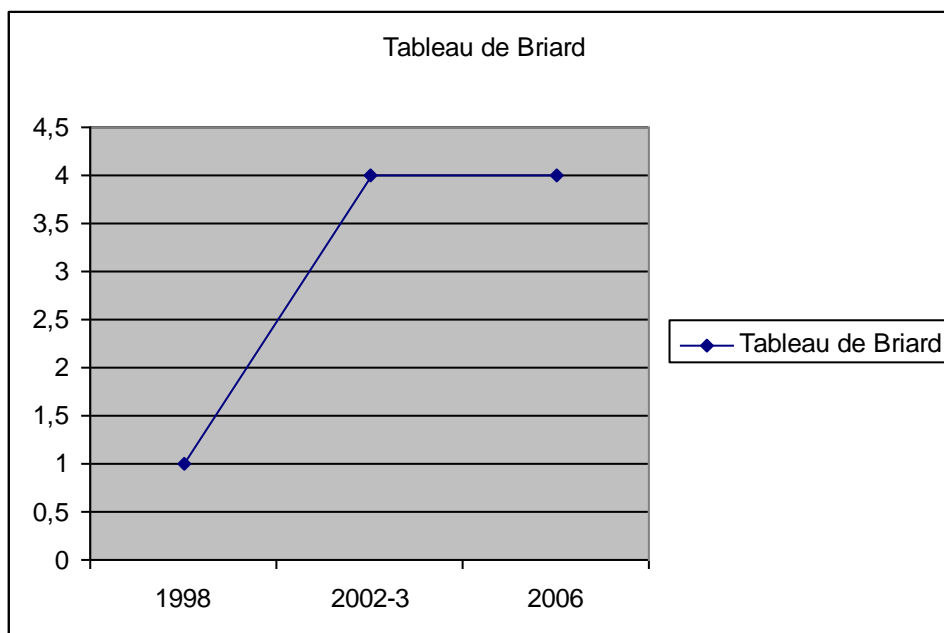


On le voit, la majorité ou au moins la moitié des manuels gardent la carte comme élément stable de présentation de la traite. Mais pas tous. Ce qui signifie que la référence première du thème de l'esclavage n'est pas la carte du commerce triangulaire.

Tableau de Briard



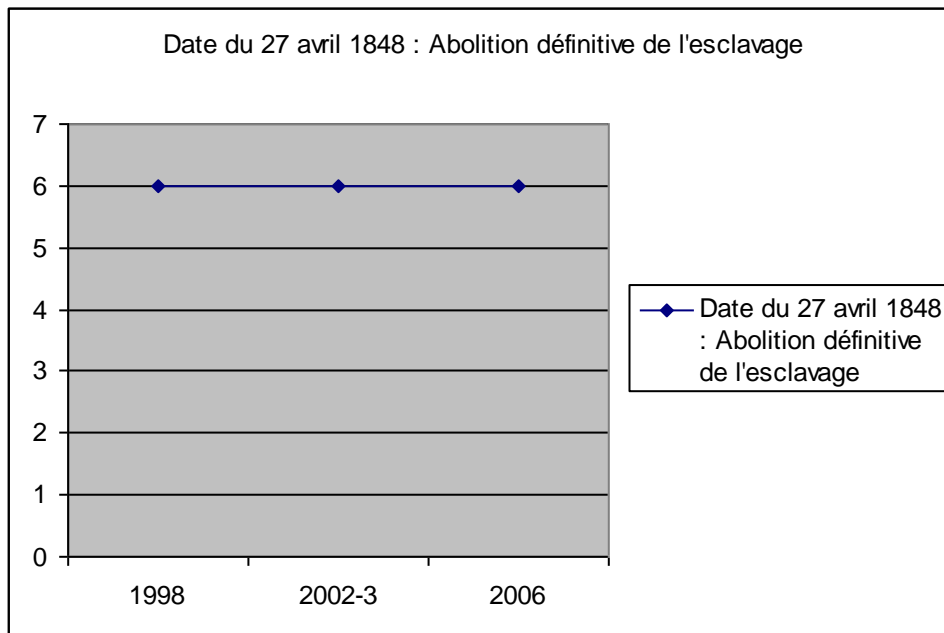
Une œuvre iconographique pourrait être retenue comme lieu patrimonial de l'histoire de l'esclavage. Qu'en est-il de fait ?



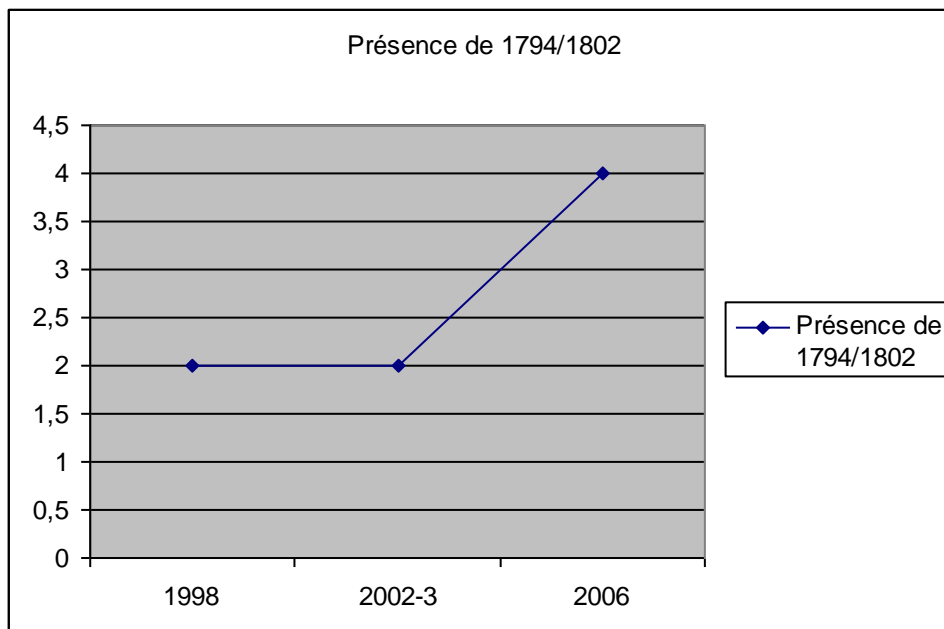
Au fur et à mesure des sorties d'édition, l'œuvre de Briard s'impose aux dépens d'autres. Il faudra voir dans les volumes à paraître en 2011 si les 6 éditeurs reprennent tous ou non ce tableau.

Une date phare : le 27 avril 1848

Si la carte du commerce triangulaire ou un tableau n'est pas le document central de l'édition scolaire, peut-être s'agit-il d'une date ? Et notamment celle de 1848.



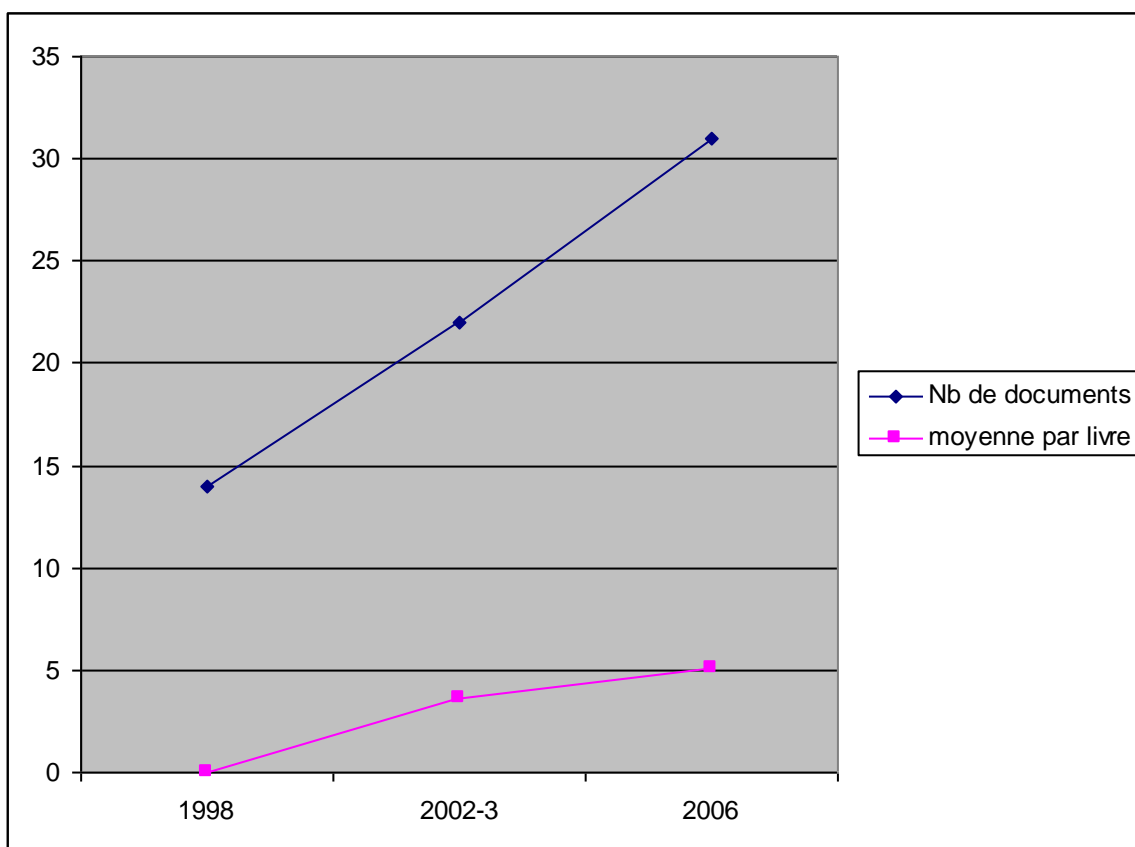
Clairement, tous les manuels publiés font référence à cette date, devenu seul lieu de mémoire scolaire de ces événements. Mais qu'en est-il de la première abolition, celle de 1794, et de la réintroduction de l'esclavage par Bonaparte ?



Même en 2006, plus en phase avec la recherche historique et les débats afférents, les manuels évoquent donc moins sur cette première abolition et surtout le rétablissement de 1802. Scolairement, dans l'écriture de l'histoire, il est sans doute facile de dire la victoire des Lumières, de la République, que ses attermoissements.

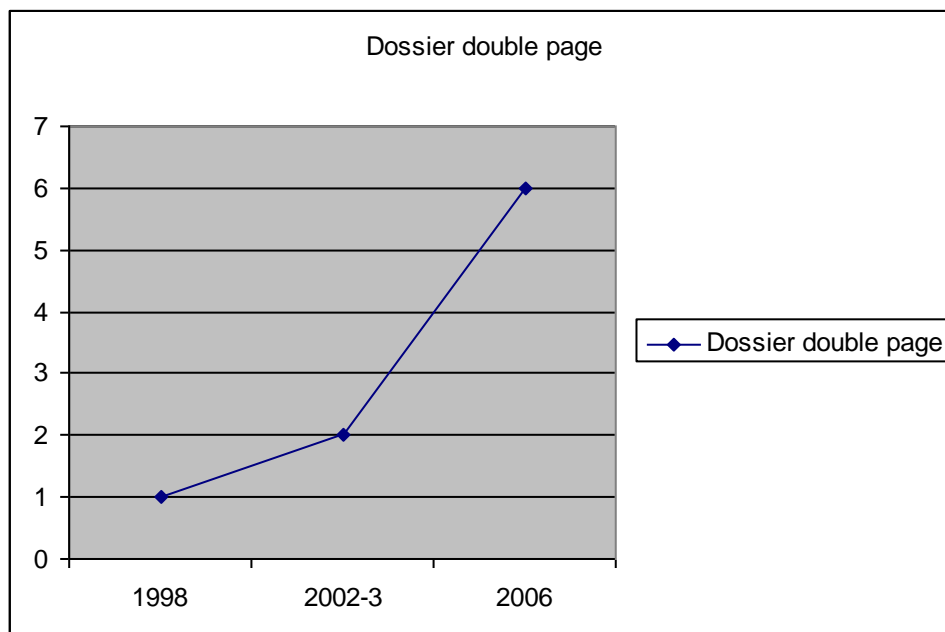
Une place sans cesse croissante

Comme on peut le voir avec la place iconographique de l'esclavage avec l'œuvre de Briard, l'évolution du nombre de documents ne cesse de s'élever au fur et à mesure des éditions.



Dans les éditions de 1998, il y avait 2,3 documents en moyenne par manuel qui renvoyaient à l'esclavage, 3,6 en 2002-2003 et plus de 5 (5,1) en 2006. Signe s'il en est du choix des auteurs et des éditeurs d'accorder plus d'importance à ce sujet.

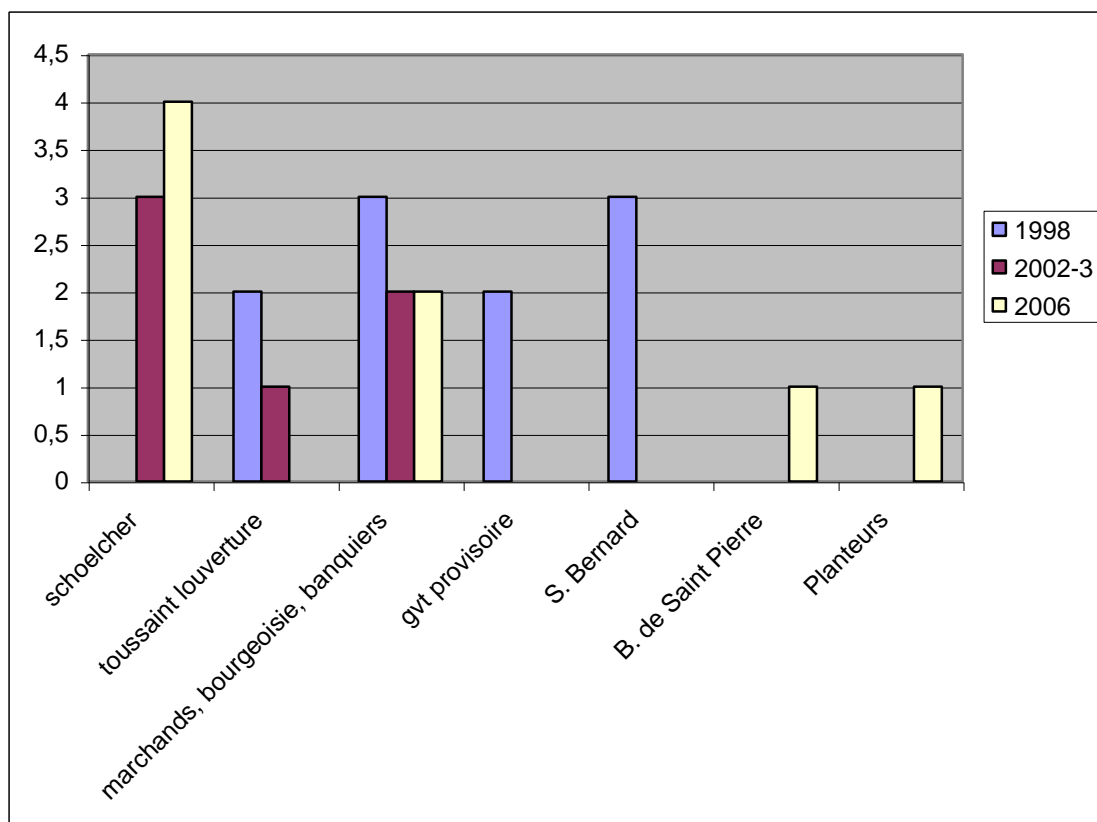
Du reste, le nombre des dossiers en « double page ne cesse lui aussi d'évoluer :



Si en 1998, seul un manuel (Magnard) accordait un dossier en double page sur le thème, tous les 6 éditeurs le font en 2006. Certains manuels voient la part réservée à l'esclavage exploser et passer de 25 signes (au sujet de l'abolition de 1848 à une double page complète.

Personnages clés

Nous avons relevé combien de fois chaque personnage était cité, qu'ils soit collectif, individuel ou institutionnel.



On remarque que Victor Schoelcher n'est pas cité une fois dans les manuels de 1998 et qu'en revanche, quatre manuels sur les six le présentent en 2006. Inversement, Toussaint Louverture était connu des élèves jusqu'en 1998, pour, progressivement disparaître de l'imagerie et du texte des manuels. En 2006, apparaissent les planteurs et Bernardin de Saint Pierre⁴⁹⁸, signes d'un renouvellement des connaissances sur ce sujet. Les seuls à être cités dans les trois séries de manuels sont les banquiers, marchands et l'ensemble de la bourgeoisie quelle soit nantaise ou bordelaise, et plus généralement indiquées comme étant des ports atlantiques.

La lecture exhaustive des manuels de collège parus entre 1998 et 2006 pour les classes de 4^{ème} apportent sensiblement les mêmes conclusions que la lecture faite par Carine Pousse sur les livres de l'école primaire et du lycée. En revanche, les manuels de collège témoignent plus encore de la capacité d'anticipation des auteurs et des éditeurs sur l'évolution des prescriptions⁴⁹⁹. C'est sans modification de programme que les livres changent de contenu, de forme et de volume sur le sujet de l'esclavage.

⁴⁹⁸ B. de Saint Pierre, *Esclaves des îles françaises, lettres sur les Noirs*, suivie de *La question coloniale au XVIII^e siècle*, présenté par Jean-Charles Pajou, Les Editeurs libres, 2006

⁴⁹⁹ Voir à ce sujet B. Falaize, F. Lantheaume, « Entre pacification et reconnaissance : les manuels scolaires et la concurrence des mémoires », in : P. Blanchard et I. Veyrat-Masson, *Les guerres de mémoires. La France et son histoire*, La Découverte, 2008

NANTES ET BORDEAUX :

DEUX CAS REGIONAUX

Bordeaux et la traite : une histoire au présent ?

Marguerite Figeac-Monthus

*Maître de conférences en Histoire Moderne
IUFM d'Aquitaine école interne de l'Université de Bordeaux IV/
Centre d'Etudes des Mondes Moderne et Contemporain-Université de Bordeaux III.*

Depuis le milieu des années 1970, la mémoire obsède nos sociétés contemporaines à tel point qu'elle ne cesse d'alimenter la réflexion des sociologues, des philosophes et des historiens qui s'interrogent sur le temps, le récit, l'oubli, la remémoration, la commémoration et leur rapport avec le passé, le réel, la vérité, l'imagination⁵⁰⁰. Eric Conan et Henry Rousso ont parlé à propos de Vichy d'un « passé qui ne passe pas »⁵⁰¹, Benjamin Stora a évoqué sur la mémoire de la guerre d'Algérie, « la gangrène et l'oubli »⁵⁰², Claude Liauzu a parlé des « mémoires souffrantes » et François Hartog a montré à quel point le présent façonne aujourd'hui le passé et combien son évocation l'emporte sur la mise à distance qui doit être essentielle pour l'historien⁵⁰³. Dans ce contexte, la mémoire de la traite négrière, de l'esclavage et de leurs abolitions correspond à un besoin social, à un devoir de la Nation vis-à-vis des communautés meurtries, envahies par le souvenir et animées par un besoin profond de commémoration.

La loi Taubira, votée le 10 mai 2001, a érigé en crime contre l'humanité la traite négrière transatlantique et l'esclavage qui en résulta. C'est d'ailleurs dans ce contexte de volonté de se remémorer le passé, que le Comité pour la mémoire de l'esclavage (CPME) fut institué en janvier 2004. La réflexion qu'il mena devait aboutir trois ans plus tard, à la remise d'un rapport au Premier Ministre dans lequel fut souligné la nécessité de prévoir dans les Plans Académiques de formation, des journées sur cette thématique, de produire et d'éditer des outils pédagogiques, de réfléchir à l'organisation de la journée du 10 mai, de prendre en compte cette question dans les nouveaux programmes scolaires. S'inscrivant dans cette perspective, le 10 mai 2006, Monsieur Hugues Martin alors Député-Maire de Bordeaux, après les fructueux échanges du Comité de Réflexion et de Proposition sur la Traite des Noirs qu'il institua, fit apposer quai des Chartrons, une plaque commémorative sur laquelle on peut lire :

⁵⁰⁰ M. Verlhac, *Histoire et mémoire*, Centre de documentation pédagogique de l'Académie de Grenoble, Grenoble, 1998.

⁵⁰¹ E. Conan et H. Rousso, *Vichy, un passé qui ne passe pas*, Folio,

⁵⁰² B. Stora, *La gangrène et l'oubli. La mémoire de la guerre d'Algérie*, Paris, Editions La découverte, 1998.

⁵⁰³ F. Hartog, *Les régimes d'historicité. Présentisme et expériences du temps*, Paris, Seuil, 2002.

« A la fin du XVII^e siècle, de ce lieu est parti le premier navire armé dans le port de Bordeaux pour la traite des Noirs.
Plusieurs centaines d'expéditions s'en suivirent jusqu'au XIX^e siècle.
La ville de Bordeaux honore la mémoire des esclaves africains déportés aux Amériques au mépris de toute humanité. »

Si ces phrases qui ramènent Bordeaux, premier port français à la veille de la Révolution, à son passé colonial, ont pu être gravées, c'est grâce à des échanges entre des communautés, des associations multiples, qui, de l'Amérique à l'Océan Indien en passant par Afrique ont apporté toute la richesse de leurs sensibilités et de leur différence. Ces phrases ont été également voulues par les représentants des grandes confessions religieuses, par les historiens et les chercheurs présents dans ce comité. Tous ont permis de mettre en perspective une question à la fois passionnelle et complexe et cette diversité des regards a convergé vers un objectif commun, celui de se souvenir et de ne pas oublier. Mais, est-ce à dire qu'avant le 10 mai 2001, sans le soutien de l'Etat, on ne se serait jamais intéressé à la traite négrière et à l'esclavage ? Bordeaux aurait-elle suivi une mode et les enseignants s'intéressent-ils enfin à une histoire dont on a pu lire dans la presse qu'elle avait été trop souvent occultée ?

1. La traite négrière à Bordeaux : une histoire occultée ?

Ce concept d'histoire occultée est né en même temps que les polémiques qui ont été lancées au moment de l'affaire Olivier Pétré-Grenouilleau et des lois mémorielles⁵⁰⁴. Ainsi, lorsque Claude Liauzu initia en mars 2005 une pétition à propos de la loi sur « le rôle positif » de la colonisation⁵⁰⁵, René Rémond publia *Quand l'Etat se mêle*⁵⁰⁶ de l'Histoire et Benjamin Stora écrivit *La guerre des mémoires*⁵⁰⁷. Ces livres d'un nouveau genre, puisqu'ils étaient publiés sous forme d'entretiens, soulignaient que les historiens étaient bien présents dans la vie de la cité et se devaient de montrer toute leur légitimité face à des questions susceptibles d'engendrer une grande variété de positions trop souvent passionnelles. A Bordeaux, cette question de la traite négrière est devenue à nouveau, sous la plume d'Hubert Bonin, un tabou. Dans un livre récent⁵⁰⁸, cet historien économiste instrumentalise en effet la traite pour affirmer que l'université bordelaise, n'aurait pas su créer dans les années 1970 un pôle de recherche alors que les historiens anglo-saxons, s'étaient largement

⁵⁰⁴ Un collectif Antillais, Guyanais et Réunionnais, représenté par maître Collard, a déposé plainte en septembre 2005 contre O. Pétré-Grenouilleau, professeur à l'Université de Lorient. Plusieurs propos de l'historien au moment de la sortie de son livre *Les traites négrières*, ont déplu, en particulier, l'idée que les Africains avaient été victimes mais aussi acteurs de la traite. La communauté des historiens s'est alors très fortement mobilisée. Les lois mémorielles furent alors fortement critiquées.

⁵⁰⁵ B. Stora, *La guerre des mémoires. La France face à son passé colonial*, La Tour d'Aigues, Editions de l'Aube, 2007, p. 99.

⁵⁰⁶ R. Rémond, *Quand l'Etat se mêle de l'Histoire*, Paris, Essais Stock, 2007.

⁵⁰⁷ B. Stora, *La guerre des mémoires. La France face à son passé colonial*, La Tour d'Aigues, Editions de l'Aube, 2007.

⁵⁰⁸ H. Bonin, *Les tabous de Bordeaux*, Le Festin, Bordeaux, 2010, p. 13-23.

intéressés au commerce triangulaire et à ses conséquences. Ce constat semble cependant se détourner de toute approche historiographique et oublier l'importance que tenait alors une histoire globalisante que les travaux d'un Fernand Braudel ou d'un Pierre Chaunu avaient contribué à promouvoir. Dans cette vision largement économique d'un passé tournée vers les espaces méditerranéen et atlantique la question de la traite constituait un sujet mais un sujet parmi d'autres. Faut-il reprocher pour autant aux historiens bordelais des années 1970, d'être comme l'est aujourd'hui l'étude des sujets sensibles, le fruit d'une évolution scientifique? Ont-ils d'ailleurs vraiment oublié de s'intéresser à la traite ? Au-delà de ces remarques, l'historien ne doit-il pas être là pour garantir une approche objective du passé qui devrait tendre, en fonction des documents, vers la vérité ?

C'est bien la volonté de ne pas oublier qui anima le Député-Maire de Bordeaux, Hugues Martin et l'écrivain Denis Tillinac⁵⁰⁹ lorsque fut décidée la création du Comité de Réflexion et de Propositions sur la Traite des Noirs. L'histoire était la bienvenue car elle permit de mettre en perspective un commerce qui anima toutes les grandes puissances européennes et la plupart des ports de la façade atlantique. Le rapport qui en résulta fut composé de deux parties : les faits et les propositions pour pérenniser ce travail de mémoire⁵¹⁰. Les faits montrent une ville qui a profité du commerce avec les Antilles et indirectement du travail de la main-d'œuvre noire. Cela permit à la capitale de la Guyenne de consommer du sucre et surtout d'en réexporter vers l'Europe entière.

Mais si Bordeaux à la veille de la Révolution assurait les deux cinquièmes du commerce colonial français, ce port qui pratiquait surtout le commerce en droiture, était loin d'être le premier port négrier⁵¹¹. Les travaux de Jean Mettas⁵¹² d'ailleurs repris dans le rapport de Denis Tillinac, montrent que sur 3 343 expéditions de traite recensées entre 1716 et 1793, 393 étaient parties de Bordeaux⁵¹³, plaçant le port aquitain au quatrième rang après Nantes, La Rochelle et Le Havre. Ces chiffres sont donc bien connus depuis au moins une trentaine d'années. Pourtant, lors de la parution de *Bordeaux, port négrier*⁵¹⁴, son auteur, Eric Saugera, souligna à quel point il était nécessaire de travailler sur cette question trop longtemps négligée par les historiens bordelais accusés en quelque sorte d'occulter ce pan du passé de leur ville. La traite a-t-elle été à Bordeaux un sujet tabou ?

⁵⁰⁹ D. Tillinac fut à l'époque Président du Comité de Réflexion et de Propositions sur la Traite des Noirs.

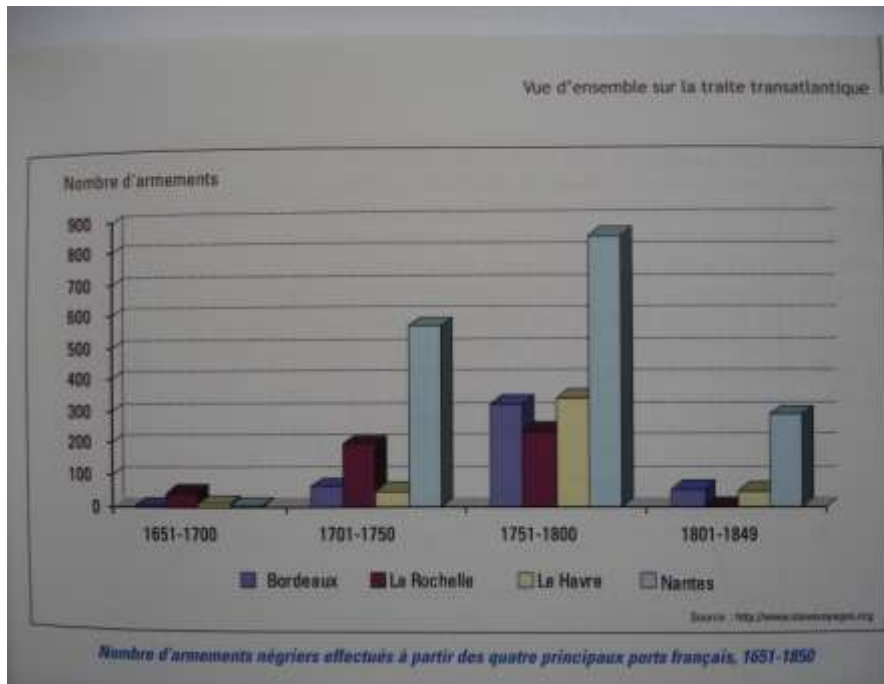
⁵¹⁰ Comité de Réflexion et de Propositions sur la Traite des Noirs à Bordeaux, *Rapport officiel remis à M. Hugues Martin, Député-Maire de Bordeaux par M. Denis Tillinac, journaliste, écrivain et Président du Comité, Mercredi 10 mai 2006*.

⁵¹¹ S. Marzagalli, « Bordeaux, capitale du commerce antillais au XVIII^e siècle », *Regards sur les Antilles, collection Marcel Chatillon*, Musée d'Aquitaine, Bordeaux, 1999.

⁵¹² J. Mettas, *Répertoire des expéditions négrières françaises au XVIII^e siècle*, Société Française Historique d'Outre-Mer, Paris, 2 vol., 1978.

⁵¹³ Contre 1 427 expéditions partant de Nantes.

⁵¹⁴ E. Saugera, *Bordeaux, port négrier. Chronologie, idéologie, XVIII^e-XIX^e siècle*, Paris, Karthala, 1995.



Source : Jean-Paul Grasset (sous la dir.de), *Comprendre la traite négrière atlantique*, CRDP Aquitaine, 2009, p. 53

Dans son *Histoire de Bordeaux*, publiée à la fin du XIX^e siècle, Camille Jullian⁵¹⁵ consacrait tout un chapitre à la splendeur commerciale de la ville en mettant l'accent sur le commerce avec les colonies et la traite des Noirs. Dans le *Bordeaux au XVIII^e siècle* paru en 1968 sous la direction de François-Georges Pariset, deux pages portent sur la « traite des esclaves » on y apprend en particulier :

« De 1785 à 1789, les armateurs bordelais envoyèrent sur les côtes d'Afrique 18 navires (jaugeant 6 300t.) par an en moyenne, soit 16 % du nombre des bâtiments partis des ports français pour la traite (qui était de 116), et 15% de leur tonnage. Bordeaux se plaçait ainsi au troisième rang parmi les ports négriers français pour le nombre des armements, au quatrième pour le tonnage, mais au second pour la valeur des cargaisons exportées (4,5 M.l.t en moyenne par an de 1786 à 1789)... Venus tardivement à la traite, les Bordelais ne purent pas rattraper leurs concurrents nantais. »⁵¹⁶

Une exposition qui a eu lieu en 1971 au Musée d'Aquitaine sous le titre *Bordeaux 2 000 ans d'histoire*⁵¹⁷ a consacré dans l'espace « Le XVIII^e siècle à Bordeaux : l'âge d'or » tout un ensemble sur le négoce, les grands crus et les Iles. On pouvait y trouver le tableau de vente de la cargaison du navire « le Patriote », des fers d'esclave ou l'*Etat des sucres, café et indigos venant d'Amérique de 1751 à 1756*, symboles de ce Bordeaux premier port français qui exportait aussi, et c'était

⁵¹⁵ C. Jullian, *Histoire de Bordeaux*, Bordeaux, 1895.

⁵¹⁶ F.-G . Pariset (sous la dir.de), *Bordeaux au XVIII^e siècle*, Bordeaux, Fédération historique du Sud-Ouest, 1968.

⁵¹⁷ *Bordeaux 2 000 ans d'Histoire*, Bordeaux, Musée d'Aquitaine, 1971, p. 363-402.

également une activité importante, des vins. Dans le livre *l'Histoire de Bordeaux* paru chez Privat en 1980 sous la direction de Charles Higounet, on parle de « l'éclatante prospérité du XVIII^e siècle », « du boom antillais », « des 36 000 Noirs par an introduits à Saint-Domingue vers les années 1780 », « de la place des Antillais », avec « près de 4 000 Noirs qui firent à Bordeaux un séjour plus ou moins long : domestiques qui accompagnaient leurs maîtres, cuisiniers et cuisinières, ou serviteurs de maîtres bordelais comme ceux d'Abraham Gradis, Henri, Cupidon, Scipion et Mercure », « des fortunes insolentes »⁵¹⁸ ...Les historiens bordelais ne se sont pas toujours intéressés directement à la traite mais l'ont étudiée en abordant le commerce avec les Iles. Ainsi, Paul Butel par le prisme du négoce, mettait l'accent, dans sa thèse soutenue en 1978, sur le commerce en droiture en direction des îles d'Amérique et les réexportations vers l'Europe⁵¹⁹. Pourtant lorsqu'il rédigea avec Jean-Pierre Poussou, *La vie quotidienne à Bordeaux au XVIII^e siècle*⁵²⁰, il précisa :

« Malgré la prédominance très large de la liaison directe « en droiture » Bordeaux-Antilles, la route de l'Atlantique est riche en itinéraires secondaires, qui répondent à des exigences particulières, économiques ou politiques. On n'insistera pas sur l'importance prise par la traite négrière de Bordeaux dans les vingt dernières années de l'Ancien Régime. Le voyage circuiteux n'est qu'une variante du voyage en droiture, répondant comme lui aux exigences du commerce antillais. Dès les années 1730-1740, certains armateurs bordelais s'y sont livrés, tels les Nairac ou les Boyer ; ils sont de plus en plus nombreux avant et après la guerre d'Amérique. »

L'explication de cette arrivée tardive de Bordeaux dans le commerce triangulaire peut s'expliquer, selon Silvia Marzagalli par l'importance de l'arrière-pays, la profusion des denrées et des marchandises demandées aux Antilles sur le port.⁵²¹ Dans les années 1980-1990, on assiste à toute une série de travaux qui montrent les liens de Bordeaux avec les Iles, la place de l'esclavage et indirectement le rôle de la traite : *Les Dynasties bordelaises de Colbert à Chaban ; Vivre à Bordeaux sous l'Ancien Régime ; L'Histoire des Antilles françaises XVII^e – XX^e siècle*⁵²², de Paul Butel, puis tous les ouvrages de Jacques de Cauna, *Une habitation de Saint-Domingue à la fin du XVIII^e siècle : la sucrerie Fleuriau de Bellevue ; L'Eldorado des Aquitains, Gascons, Basques et Béarnais aux Iles d'Amérique ; Au temps des Isles à Sucre* et je ne compte pas ici tous leurs articles.⁵²³ Le terrain est donc loin d'être en friche et les étudiants s'intéressent à la question comme

⁵¹⁸ C. Higounet (sous la dir. de), *Histoire de Bordeaux*, Toulouse, Privat, 1980, p. 177-194.

⁵¹⁹ P. Butel, *La croissance commerciale bordelaise dans la deuxième moitié du XVIII^e siècle*, Thèse, Lille, 1973.

⁵²⁰ P. Butel, J.-P. Poussou, *La vie quotidienne à Bordeaux au XVIII^e siècle*, Paris, Hachette, 1980, p. 103-104.

⁵²¹ S. Marzagalli, *Les boulevards de la fraude. Le négoce maritime et le Blocus continental, 1806-1813*, Lille, Presses Universitaires du Septentrion, p.55.

⁵²² P. Butel, *Les Dynasties bordelaises de Colbert à Chaban*, Paris, Perrin, 1991. P. Butel, *Histoire des Antilles françaises XVII^e – XX^e siècle*, Paris Perrin, 2002. P. Butel, *Vivre à Bordeaux sous l'Ancien Régime*, Paris, Perrin 1999.

⁵²³ J. de Cauna, *Une habitation de Saint-Domingue à la fin du XVIII^e siècle : la sucrerie Fleuriau de Bellevue*, Thèse dactylographiée, Doctorat de 3^e cycle, Université de Poitiers, 1983. J. de Cauna, *L'Eldorado des Aquitains, Gascons, Basques et Béarnais aux Iles d'Amérique*, Bayonne, Editions Atlantica, J. de Cauna, *Au temps des Isles à Sucre*, Paris Editions Karthala, 1987.

le prouvent les quelques mémoires de maîtrise et de Master donnés à l'Université de Bordeaux III tant sur la traite que sur l'économie de plantation. Lors du cinquantième congrès d'études régionales de la Fédération historique du Sud-Ouest tenu à Bordeaux les 25 – 26 et 27 avril 1997, la thématique choisie fut celle de la place cette grande ville régionale et les textes publiés furent alors rassemblés dans deux volumes, « Bordeaux et l'Aquitaine », « Bordeaux, porte océane ». Il s'agissait de montrer que ce port était une sorte de carrefour qui accueillait des étrangers, qui exportait des denrées et qui profitait du commerce colonial⁵²⁴. De même, lorsque paraît à la fin du XX^e siècle, sous la direction d'Anne-Marie Cocula, *Aquitaine 2000 ans d'Histoire*, dans un passage sur la croissance bordelaise un encart concerne la traite des Noirs faisant une synthèse de la question⁵²⁵. En 2002 enfin, dans *l'Histoire des Bordelais* sous la direction de Michel Figeac, plusieurs pages relatent de la traite, on y trouve un graphique sur les expéditions négrières, la description de celle qui a été menée de 1787 à 1788 par le navire « la Licorne » et un texte sur la défense de l'exclusif colonial⁵²⁶.

Cet inventaire d'ouvrages est très loin d'être exhaustif mais il montre que du XIX^e au XX^e siècle, les historiens bordelais se sont toujours intéressés à la traite et à l'esclavage ; la seule différence, le seul changement, réside, en fonction des périodes, de l'évolution de l'historiographie et de la recherche, dans la manière d'appréhender la question. Cela fut lié également à l'arrivée aux Archives départementales et municipales, de nouveaux fonds. Il faut d'ailleurs rappeler que les archives du port brûlèrent en 1919⁵²⁷, ce sont autant de documents que les historiens n'ont plus aujourd'hui à leur disposition. Ainsi, le don au musée d'Aquitaine, en 1999, par le docteur Marcel Chatillon⁵²⁸, d'une collection de 600 documents iconographiques se rapportant à la traite, à l'esclavage et à la vie aux Antilles, constitua une base de données intéressante pour les chercheurs. Une partie du fonds a été également déposée aux Archives départementales de la Gironde.

2. Le musée d'Aquitaine et les Archives départementales de la Gironde : deux pôles qui se sont intéressés aux questions de la traite négrière et de l'esclavage.

Lorsque le docteur Chatillon légua sa collection au musée d'Aquitaine, la directrice de l'époque, Hélène Lafont-Couturier organisa, autour de ce fonds, une exposition intitulée *Regards*

⁵²⁴ Actes du cinquantième congrès d'études régionales de la Fédération historique du Sud-Ouest, *Bordeaux et l'Aquitaine, Bordeaux*, Fédération Historique du Sud-Ouest, tome 1, 1998. Actes du cinquantième congrès d'études régionales de la Fédération historique du Sud-Ouest, *Bordeaux, porte océane*, Fédération Historique du Sud-Ouest, tome 1, 1998.

⁵²⁵ A.-M. Cocula (sous la dir. de), *Aquitaine 2000 ans d'Histoire*, Bordeaux, Editions Sud-Ouest, 2 000, p.89.

⁵²⁶ M. Figeac (sous la dir.de), *Histoire des Bordelais*, Bordeaux, Mollat – Fédération Historique du Sud-Ouest, 2002, p.94 – 104.

⁵²⁷ E. Saugéra, *Op. Cit.*, p. 19.

⁵²⁸ Le docteur Marcel Chatillon était un grand collectionneur. Chirurgien d'origine lyonnaise il fit sa carrière en Guyane et à la Guadeloupe. Chirurgien à Pointe-à-Pitre de 1957 à 1983, il dirigea les Archives de la Guadeloupe de 1964 à 1994 et y représenta de 1973 à 1989 le ministère de la culture.

sur les Antilles⁵²⁹. Le catalogue, par la qualité des contributions et des documents proposés, est exceptionnel. Les articles qui permettent une mise en perspective ont été réalisés par des universitaires ou des conservateurs et sont d'une très grande qualité car ils replacent l'iconographie dans un contexte beaucoup plus large. François Hubert, conservateur en chef du musée d'Aquitaine, ardemment soutenu par le Maire de Bordeaux Alain Juppé, a continué cette politique en abritant du 10 mai au 30 novembre 2007 une exposition sur les *Peintures haïtiennes d'inspiration vaudou* et surtout en aménageant à l'occasion du 10 mai 2009 de nouvelles salles consacrées aux Iles, à l'esclavage et au commerce triangulaire. Le parcours muséographique s'étend sur 750 m² répartis en quatre salles avec les remarquables gravures du fonds Chatillon, des maquettes, des cartes... Les espaces se sont constitués autour de quatre thématiques : « la fierté d'une ville de pierre » où est mis en évidence l'apport du commerce colonial dans l'embellissement de la ville ; « Bordeaux porte océane, l'Atlantique et les Antilles » les relations avec les Iles, les commerces en droiture et triangulaire sont évoqués à partir de navires qui ont effectué plusieurs traversées ; « l'Eldorado des Aquitains » la vie dans les îles à sucre et plus particulièrement à Saint-Domingue où la population blanche est composée à la hauteur de 40% d'Aquitains ; la salle sur les « Héritages » présente les différences de statuts entre les esclaves, les libres de couleur et les blancs. Parallèlement, le musée d'Aquitaine a abrité en partie, un colloque qui s'est déroulé du 13 au 16 mai 2009 sur « *Affranchis et descendants d'affranchis dans le monde atlantique (Europe, Afrique et Amériques) du XV^e au XIX^e siècle : Statuts juridiques, insertions sociales et identités culturelles* » organisé par le Centre international de recherches des Esclavages (CIRES – CNRS) en partenariat avec l'EURESCL, l'Université des Antilles et de la Guyane et le Centre d'études des mondes moderne et contemporain de l'Université de Bordeaux III (CEMMC). Ainsi, grâce aux excellentes initiatives d'Alain Juppé et de François Hubert qui tiennent à réactiver cette mémoire riche d'enseignement et à conduire les Bordelais à prendre conscience de l'importance des droits de l'homme, Eric Saugéra ne pourra plus écrire :

« Au musée d'Aquitaine qui retrace magnifiquement l'histoire de la région depuis le paléolithique, à peine trouve-t-on le journal de bord d'un négrier, un fer à esclave, et une carte à jouer d'époque révolutionnaire représentant un valet noir⁵³⁰. »

Mais, le musée d'Aquitaine n'est pas l'unique institution bordelaise à s'intéresser à ces questions, les Archives départementales de la Gironde ont été aussi un foyer de réflexion. En 1992, à l'occasion de la commémoration de la découverte de l'Amérique par Christophe Colomb, les Archives départementales et son service éducatif sont à l'origine d'une exposition sur *La traite négrière au XVIII^e siècle*⁵³¹. Cette dernière a occupé la salle de voûtes de l'impasse Poyenne dans le

⁵²⁹ *Regards sur les Antilles. Collection Marcel Chatillon*, Bordeaux, Musée d'Aquitaine, 1999.

⁵³⁰ E. Saugéra, *Op. Cit.*, p. 15.

⁵³¹ *La traite négrière*, Archives départementales de la Gironde / Service Educatif.

quartier des Chartrons, du 3 février au 15 juin 1992. De nombreuses pièces d'archives relatives au sujet y ont été présentées. L'exposition a été organisée en quatre parties : les navires négriers et la traite en Afrique, la traversée et la vente aux îles, les aspects législatifs et financiers, l'abolition de l'esclavage. Pédagogique dans sa conception, elle visait en priorité un public scolaire, l'introduction et une partie du catalogue de l'exposition ayant été rédigé par Robert Torlois, responsable à l'époque du Service Educatif des Archives départementales de la Gironde. Les archives de cette structure pédagogique montrent d'ailleurs qu'à l'époque les informations ont beaucoup circulé comme en atteste la présence d'une brochure de l'UNESCO⁵³² s'intitulant *La route de l'esclave*. Les contributions y étaient très variées, Elikia M'Bokolo évoquait déjà la question des responsabilités, Howard Dodson s'intéressait aux sources, Hugo Tolentino Dipp à la notion d'identité, Louis Sala-Molins à l'idéologie, la philosophie, la pensée...Le tout à l'ombre de cette phrase terrible du Prix Nobel de la paix Elie Wiesel « le bourreau tue toujours deux fois, la deuxième fois par le silence ». C'est en effet sur proposition de Haïti et des pays africains que la Conférence générale de l'Unesco approuva en 1993 le projet « La route de l'esclave » qui fut mis en œuvre l'année suivante.

Quelques mois après l'exposition de Bordeaux, en décembre 1992 s'ouvrit à Nantes dans le château des Ducs de Bretagne, une exposition qui eut un énorme succès : *Les Anneaux de la Mémoire*⁵³³. Le catalogue conçu comme un itinéraire allait de la préparation de l'expédition à l'abolition de l'esclavage, en passant par l'histoire de l'Afrique, le Code Noir et la vie sur les plantations. Tous les aspects y étaient abordés. Elle se prolongea sur plusieurs années. Toutes les publications nantaises furent soigneusement archivées et utilisées par le Service Educatif des Archives départementales de la Gironde. Cet attachement au passé colonial se manifesta à nouveau en novembre 2004, à l'occasion du bicentenaire de l'indépendance d'Haïti. Un débat fit intervenir aux Archives départementales de la Gironde, les historiens Jacques de Cauna et Eric Saugéra. Ainsi, Bordeaux reste attaché à son passé colonial et la part entre histoire et mémoire n'est pas toujours facile à démêler. Les enseignants montrent néanmoins dans une ville pétrie par son passé combien le commerce en droiture avec les Antilles mais aussi la traite, ont dynamisé toute une région.

Bordeaux et la mémoire de la traite et de l'esclavage.

Dates	Manifestations
1999	Exposition <i>Regards sur les Antilles</i> , présentée au musée d'Aquitaine

⁵³² *La route de l'esclave*, Unesco, 1994. Le concept de « route » exprime la dynamique du mouvement des peuples, des civilisations et des cultures, celui « d'esclave » s'adresse plus précisément à la traite des Noirs.

⁵³³ *Les Anneaux de la Mémoire. Itinéraires de l'exposition*, Nantes, 1993.

	(legs de Maurice Chatillon). Une des salles du musée est depuis lors consacrée à ce thème.
Mars 2003	Décision du conseil municipal de Bordeaux de donner le nom de Toussaint Louverture à un square situé dans le quartier de La Bastide.
Avril 2003	Pose d'une plaque commémorative à la mémoire d'Isaac Louverture, fils de Toussaint Louverture, sur l'immeuble du 44, rue Fondaudège, dernier domicile d'Isaac Louverture, enterré au cimetière de la Chartreuse à Bordeaux.
10 juin 2005	Inauguration d'un buste de Toussaint Louverture en présence de Magali Comeau-Denis, ministre de la culture et de la communication de la République d'Haïti.
18 juillet 2005	Lancement du Comité de réflexion et de propositions sur la traite des Noirs à Bordeaux, présidé par l'écrivain Denis Tillinac
24 septembre 2005	Création du Comité bordelais de veille et d'action contre des discriminations et pour l'égalité (COBADE).
10 mai 2006.	Première journée de commémoration nationale (remise du rapport officiel du Comité Tillinac), dévoilement de la plaque commémorative sur les quais de Bordeaux
9 Mai 2009	Montage du Village des abolitions avec les associations place de la Victoire (concerts au programme)
10 mai 2009	Inauguration des nouvelles salles du musée d'Aquitaine.
11 et 12 mai 2009	Cycle de visites des collèges et lycées au musée d'Aquitaine.
12 au 13 mai 2009	2 ^{ème} rencontres atlantiques du musée d'Aquitaine, avec le colloque du Centre international de recherche sur l'esclavage, sur le thème

Source : François Hubert, Christian Block, « Bordeaux, le commerce atlantique et l'esclavage » dans « Bordeaux culture », *Le magazine culturel de la ville de Bordeaux*, avril 2009, n° 17, p. 26 – 27.

3. La question de la traite et de l'esclavage et sa prise en charge au niveau scolaire : le rôle du Service Educatif des Archives Départementales de la Gironde.

Notre objectif est de montrer ici comment les élèves du secondaire, ont pu travailler, en allant aux Archives, sur la traite, l'esclavage, et leurs abolitions. Lorsque l'on regarde des rapports d'activités du Service Educatif des Archives départementales de la Gironde, on se rend compte que les demandes sur cette thématique sont irrégulières, on remarque néanmoins que 68 % des visites ont été réalisées entre 2000 et 2007. Cela correspond, même si cette question est travaillée depuis longtemps par les enseignants, à une volonté de répondre à un besoin à la fois éducatif et social. Aborder la traite ou l'esclavage par le biais de documents patrimoniaux issus des Archives départementales est un moyen de travailler autrement et d'étudier ces questions en suivant les différents champs historique, géographique mais aussi civique.

Les ateliers et documents demandés par les enseignants et portant sur la traite négrière, l'esclavage et leurs abolitions par le Service Educatif des Archives Départementales de la Gironde⁵³⁴.

Années scolaires	Nombre de classes qui ont eu recours au Service Educatif des Archives départementales pour un travail sur la traite négrière, l'esclavage et leurs abolitions						
	Atelier sur la traite	Atelier sur l'esclavage	Atelier sur les plantations	Atelier sur le commerce colonial	Atelier sur l'abolition de l'esclavage	Envoi de documents	Total
1990-1991	0	0	0		0	0	0
1991-1992	0	0	0		0	0	0
1992-1993	0	0	0		0	0	0
1993-1994	0	0	0		0	2	2
1994-1995	1			1			2
1995-1996	0	0	0	0	0	0	0
1996-1997	0	0	0	0	0	0	0
1997-1998		1	1			4	6
1998-1999	1	2				2	5
1999-2000				1			1
2000-2001	1	1					2
2001-2002	1	1					2
2002-2003		1		1			2
2003-2004	8	7					15
2004-2005		1			2		3
2005-2006	1	2					3

⁵³⁴ Je remercie ici très vivement Mireille Hauty et Frédéric Cazauran (responsables du Service Educatif des Archives départementales de la Gironde en 2005 et 2007), pour toutes les données chiffrées transmises.

2006-2007	4	3					7
Total des ateliers	17	19	1	3	2	8	50

(Tableau réalisé d'après les données communiquées Service Educatif des Archives départementales de la Gironde en 2006-2007).

Tableau récapitulatif :

Années scolaires	Nombre de demandes	
1990-1994	4	8 %
1995-1999	12	24 %
2000-2004	24	48 %
2005-2007	10	20 %

Les enseignants demandeurs viennent indifféremment du collège ou du lycée, souvent le document d'archives arrive comme complément à l'intérieur d'un projet de classe. En 1999, par exemple tel établissement scolaire envisage une exposition sur Bordeaux et la traite, tandis que plusieurs élèves de lycées différents demandent des renseignements pour mener à bien leur TPE. Les besoins sont donc variés et peuvent venir aussi bien des enseignants que de leurs élèves.

Les dossiers offerts par le Service Educatif des Archives départementales sont très nombreux. Durant l'année 2008-2009 sur 29 ateliers proposés aux professeurs de collèges/lycées, quatre concernaient la traite et l'esclavage avec les titres suivants : « Quatre destins d'enfants au temps de l'esclavage », « Le commerce triangulaire et la traite », « Des esclaves à Saint-Domingue au XVIII^e siècle », « L'esclavage de la traite à l'abolition (XVII^e-1848) ». Certains ateliers ont été repris et travaillés plusieurs fois par les responsables du Service Educatif. Par ailleurs, une expérience intéressante a été menée au moment de la Guerre du Golfe avec la réalisation d'un bulletin *Passé/Présent*. Pour des raisons de sécurité, les enseignants ne pouvaient pas quitter à l'époque leur établissement, on comprend d'ailleurs mieux ici pourquoi en 1990-1993 les demandes d'ateliers furent nulles. Ainsi, pour leur permettre d'accéder à des documents d'archives, les responsables du Service Educatif de l'époque avaient imaginé un bulletin de liaison avec la reproduction de documents d'archives et une exploitation pédagogique, puis le principe a été maintenu. Parmi les numéros on en trouve un en 1993 qui concerne Bordeaux et le commerce triangulaire et deux en 1998 relatifs à l'esclavage et à son abolition. Globalement, chaque fois que l'on s'intéresse à ces questions on remarque que l'élément déclencheur est une commémoration. Ainsi, l'exposition de 1992 due au 500^{ème} anniversaire de la découverte de l'Amérique par Christophe Colomb ainsi que le numéro de *Passé/Présent* sur Bordeaux et le commerce triangulaire, font suite à un événement mémoriel. De même, les deux numéros sur *De l'esclavage à l'abolition*, sont à mettre en rapport avec une double célébration : la parution de l'ouvrage de Montesquieu *De l'Esprit des lois*, l'abolition définitive de l'esclavage en 1848. Ainsi, avant que ces questions ne soient en 2009 inscrites dans les programmes, elles constituaient des dossiers d'étude et le moyen

d'appréhender le passé autrement, au rythme des commémorations. Mais faut-il nécessairement être amené à se souvenir pour enseigner une question ? Le fait d'inscrire un sujet dans un programme, comme celui d'utiliser la mémoire pour dire le passé, correspondent incontestablement à une demande sociale et en cela les historiens, les chercheurs comme les enseignants, sont les produits d'une époque qui utilise le temps présent pour permettre l'émergence et l'épanouissement de l'événement mémoriel. Néanmoins, ce dernier peut devenir historique si on lui apporte tous les ingrédients susceptibles de le comparer avec d'autres, de le situer sur la longue durée et surtout de l'expliquer.

Les documents proposés dans un atelier vont nous permettre de mieux comprendre comment ces questions sont abordées par les professeurs. Le dossier *L'esclavage : de la traite des Noirs à l'abolition (XVIII^e – XIX^e siècles)* est composé de cinq documents : un extrait des registres du Conseil d'Etat en 1768, l'état des différentes marchandises de traite nécessaires au Cap labo (côte de Guinée), un tableau de la vente des Noirs du Navire « la Pauline » au Cap Français (novembre-décembre 1786) tiré du livre de D. Rinchon, *Les armements négriers au XVIII^e siècle*, Paris, 1956, l'inventaire de l'habitation de Joseph Candie à Saint-Domingue du 2 juin 1777 et le décret d'abolition de l'esclavage le 27 avril 1848 . L'ensemble des documents vient des archives sauf un qui est tiré d'un ouvrage. La période étudiée permet de saisir une évolution. En fonction du niveau de la classe certains documents peuvent être pris d'autres laissés à l'écart. L'extrait des registres du Conseil d'Etat peut conduire au-delà des informations qu'il donne, à aborder la notion de responsabilité en soulignant le rôle de l'Etat dans le processus de commercialisation des Noirs. L'enseignant peut encourager ses élèves à mettre l'accent sur plusieurs phrases :

« Le Roi étant informé que les négociants du Port de Bordeaux, se livrent avec beaucoup de zèle au commerce de la traite...a ordonné et ordonne, que les négociants du Port de Bordeaux, qui armeront pour la traite des Nègres, jouiront, comme ceux des Ports de Saint-Malo, du Havre et d'Honfleur, de l'exemption du droit de dix livres par tête de Nègres qu'ils porteront et introduiront aux Iles et Colonies françaises de l'Amérique. »

L'état des différentes marchandises de traite peut conduire l'élève, en les classant et en les regroupant, à estimer la proportion de chaque produit et à remarquer que ceux qui sont destinés à un échange de traite étaient essentiellement des armes et des tissus qui avaient une certaine valeur. Le document 3 qui n'est pas directement une pièce d'archives aide à comprendre à quel point les Noirs constituaient aux Antilles une marchandise échangeable contre de grosses quantités de sucre, de café ou d'indigo, les esclaves étant rarement achetés en argent. L'inventaire de l'habitation de Joseph Candie montre que nous avons affaire à des biens meubles puisque après les hommes suivent les mulets et les chevaux. Un travail peut être mené sur les prénoms de ces « nègres »,

« négresses », « négrillons » et « négrittes » : Lafleur, Laroze, Cézard...ainsi que sur l'expression de « créole » qui apparaît souvent à côté du nom des enfants. Les articles 38 et 44 du Code Noir de 1685 sont là pour rappeler le statut de l'esclave et établir des liens avec le document précédent. Le décret d'abolition de l'esclavage qui clôt le dossier conduit à mieux comprendre une évolution. Le professeur pourra en particulier expliquer l'importance de l'article 7 : « *Le principe que le sol de la France affranchit l'esclave qui le touche, est appliqué aux colonies et possessions de la République.* »

Quels sont les enseignants qui ont participé à des ateliers proposés par le Service Educatif des Archives Départementales de la Gironde ? Des professeurs d'histoire pour la plupart mais pas seulement, des professeurs de Lettres qui avaient un projet de classe à mener, ou ceux qui cherchaient de la documentation locale pour illustrer leur cours d'Education Civique. L'expérience menée en 2003 par une collègue d'un collège bordelais du centre ville est à ce titre intéressante. Lors d'une visite aux Archives, les élèves de Quatrième ont travaillé dans le cadre de l'atelier « Commerce triangulaire » sur le mécanisme de la traite. Ils ont ramené des photocopies de documents, puis ont poursuivi leur étude en classe de manière plus détaillée en rédigeant un certain nombre de commentaires. Le résultat fut ensuite publié sous la direction de l'enseignante dans un BT consacré à la traite et à l'esclavage. Les élèves ont pu ainsi comprendre comment par une accumulation d'informations, de traces et de preuves, on pouvait passer au travail d'écriture.

Par ailleurs, en examinant les propres archives du Service Educatif, on notera que l'institution scolaire s'est toujours intéressée à la traite et à l'esclavage. Le 6 février 1958, l'Institut Pédagogique National publia dans le bimensuel *Documents pour la classe*⁵³⁵ des textes et des illustrations sur l'esclavage. Les méthodes d'éducation active et l'appel aux ressources locales, rappellent celles utilisées aujourd'hui par les Services Educatifs. Il suffit d'ailleurs pour s'en convaincre de lire la première page du numéro qui invite à la constitution d'un musée scolaire historique :

« On a souvent reproché, et avec raison, le caractère verbal, livresque de l'enseignement de l'histoire. Les Instructions officielles engagent les maîtres dans une toute autre voie en demandant d'utiliser "au maximum toutes les ressources de la commune ou des communes voisines –églises, monuments, vestiges, ruines, lieux historiques, monnaies, médailles..." , - en recommandant "de prendre contact avec la réalité historique" (circulaire du 7 décembre 1945). De nouvelles et récentes Instructions, concernant l'application de l'arrêté ministériel du 23 novembre 1956 sur les horaires d'histoire des écoles publiques, soulignent un choix nécessaire entre les questions à étudier pour éviter que la réduction des horaires ne vienne gêner " l'utilisation de la méthode active, basée sur l'observation et l'analyse de textes, de documents et d'images. »

⁵³⁵ *Documents pour la classe*, « utilisation du musée scolaire historique », Institut Pédagogique National, n°29, 6 février 1958, bimensuel.

Les ressources du musée scolaire doivent permettre l'application d'une telle méthode. »

Un inspecteur de l'enseignement primaire de l'époque, Paul Maréchal, montra d'ailleurs dans un livre qui s'intitule *Initiation à l'histoire par le document*, à travers des expériences et des suggestions, comment l'enfant était susceptible d'acquérir le sens du passé et d'apprendre l'histoire par l'exploitation de documents d'archives mais aussi de monuments, c'est-à-dire ce que nous appellerions aujourd'hui les « documents patrimoniaux ». Dans ce numéro de *Documents pour la classe*, la question de l'esclavage de l'Antiquité à 1848 constitue un exemple. Le but n'est pas ici d'établir un inventaire de ces questions que l'on qualifie aujourd'hui de sensibles mais de montrer qu'elles ont toujours été abordées et parfois même de manière transversale. Ainsi, en 1973-74, le CNDP édita un Dossier Radiovision avec un disque et des diapositives sur la traite des Noirs⁵³⁶, trois aspects en ressortent : la traite des Noirs, la vie quotidienne de la société créole de Saint-Domingue au XVIII^e siècle, l'abolition de l'esclavage. Vingt-six ans plus tard en 2009, le CRDP, pour répondre à la fois à une nécessité sociale, politique et éducative, publie à l'occasion de la journée du 10 mai et du colloque sur les affranchis, un ouvrage *Comprendre la traite négrière atlantique*⁵³⁷ ; le texte scientifique rédigé par une spécialiste des questions maritimes, Silvia Marzagalli, est une excellente synthèse de tous les travaux existants. Dans la seconde partie un certain nombre de documents provient soit du fonds Chatillon se trouvant au musée d'Aquitaine, soit des Archives départementales de la Gironde. Les textes, les gravures ou les peintures proposés sont mis en perspective sans proposition d'exploitation pédagogique comme cela pouvait se faire dans les années 1960-1980. Le titre de l'ouvrage *Comprendre la traite négrière atlantique* est à lui seul tout un programme et montre que les auteurs ont tenu compte de l'historiographie récente et plus particulièrement des travaux d'Olivier Pétré-Grenouilleau⁵³⁸. On aurait pu croire d'après le titre que le livre se limitait à « l'infâme trafic » mais cela n'est pas le cas. On retrouve, en effet, quatre ensembles dans la partie documents : la mise en valeur du nouveau monde, l'organisation de la traite, la société coloniale et ses échos en Europe, les abolitions de la traite et de l'esclavage. De même, en 2005 le CD rom *Repères pour le patrimoine aquitain*, offrait une fiche sur Bordeaux et le commerce colonial, la question de la traite y était abordée⁵³⁹. La même année, fut présenté, au cours d'un colloque de didactique qui eut lieu à Toruń (Pologne), la manière d'utiliser, à travers l'exemple de la traite, le patrimoine local offert par les archives départementales de la Gironde⁵⁴⁰.

⁵³⁶ *La traite des Noirs*, RV, CNDP, 1973-74.

⁵³⁷ J.-P. Grasset (sous la dir.de), *Comprendre la traite négrière atlantique*, CRDP Aquitaine, 1999.

⁵³⁸ O. Pétré-Grenouilleau, *Les traites négrières. Essai d'histoire globale*, Paris, Gallimard, 2004.

⁵³⁹ M. Maginot (sous la dir. de), *Repères pour le patrimoine aquitain*, CRDP Aquitaine, 2005. Fiche n° 26.

⁵⁴⁰ "Historia i dziedzictwo lokalne we Francji. Wykorzystanie dokumentow archiwalnych na poziomie gimnazjalnym", M. Figeac-Monthus, "Histoire et patrimoine local en France / L'exemple de l'utilisation des archives en collège", *Region w Edukacji Historycznej. Nauka-Doradztwo-Praktyka*, Torunskie Spotkania Dydaktyczne, Toruń, 2005.

Ainsi, la traite négrière qualifiée aujourd'hui de sujet sensible ou controversé fait partie à la fois du passé colonial et d'une certaine manière d'évoquer le patrimoine aquitain.

Les questions de la traite, de l'esclavage et de leurs abolitions ont-elles été négligées à Bordeaux ? Les universitaires comme les enseignants du secondaire n'ont jamais laissé de côté ces questions mais l'intérêt qu'elles ont pu susciter, fruit à la fois d'une volonté politique, d'une demande sociale et surtout d'une médiatisation de plus en plus importante, est le reflet d'un enjeu mémoriel. Il n'existe pas une mémoire de l'esclavage mais des mémoires avec une différence d'approche entre les communautés et les associations résidant en métropole et dans les DOM-TOM ou en Afrique. L'esprit d'échange et de collaboration qui a régné au sein du Comité de Réflexion et de Propositions sur la traite des Noirs à Bordeaux, entre des hommes d'origine sociale, religieuse et professionnelle différente, atteste d'une volonté de comprendre un passé douloureux. Par ailleurs, les études historiques dépendent à la fois de l'importance des archives et surtout de l'évolution des recherches effectuées, l'apport des historiens anglo-saxons qui se sont penchés très tôt sur ces questions a fait considérablement avancer ce type de travaux en France, la transmission par l'enseignant impliquant nécessairement l'existence de synthèses préalables.



Un mascaron à tête de Noir se trouvant à Bordeaux place de la Bourse

Le passé colonial n'a pas quitté Bordeaux. Les mascarons à têtes de Noirs, la façade des quais, les hôtels particuliers d'un Nairac ou d'un Bonnaffé, attestent encore aujourd'hui d'une ville qui a

profité de la prospérité d'un port ouvert sur l'Atlantique. Mais, cette richesse matérialisée par la pierre, n'est pas que le fait exclusif de la traite et de l'esclavage, elle est liée aussi, et il ne faut pas l'oublier, à une exportation de plus en plus importante de vin en direction de l'Europe du Nord. Au XVIII^e siècle, le cumul des richesses acquises par le commerce avec les Iles et les réexportations, a permis des investissements considérables dans la terre et plus particulièrement dans le vignoble. Il n'est pas rare en effet, de voir des armateurs acheter, tel les Nairac, un domaine viticole. Il ne faut pas oublier aussi que si Bordeaux s'est livré à cet horrible trafic d'êtres humains, elle a été la première, par les voix de Montaigne, de Montesquieu ou de Daniel Laffon de Ladebat, à le dénoncer. Et il n'est pas inutile de rappeler ici que ce dernier, négociant, fils de négrier, rédigea en 1788, un discours intitulé *De la nécessité et des moyens de détruire l'esclavage dans les colonies*⁵⁴¹ dans le quel il constata :

« Nous avons dépeuplé et avili l'Afrique. L'Amérique dévastée a plié sous le joug de notre tyrannie. Nous y avons établi l'esclavage, que la religion proscrivait dans nos climats (...) Nos colonies sont encore fondées sur cet abus criminel. Des terres où la nature réunit toutes les richesses de la fécondité, sont sillonnées par des esclaves qu'on arrache à leur patrie et qu'on charge de chaînes pour augmenter nos richesses.⁵⁴² »



A la même époque les discours des philosophes des Lumières vont dans le même sens et les paroles d'un Daniel Laffon de Ladebat ne sont pas sans rappeler celles d'un Condorcet qui déclare à la veille de la Révolution :

⁵⁴¹ Laffon de Ladebat (Daniel), *De la nécessité et des moyens de détruire l'esclavage dans les colonies*, lu à la séance publique de l'Académie de Bordeaux le 25 août 1788, Bordeaux, Michel Racle, 1788.
⁵⁴² *Ibid*, p. 3-4.

« Réduire un homme à l'esclavage, l'acheter, le vendre, le retenir dans sa servitude, ce sont de véritables crimes, et des crimes pires que le vol... Comme ces crimes ont toujours été ceux des plus forts, et le vol celui des plus faibles, nous trouvons toutes les questions sur le vol résolues d'avance et suivant de bons principes, tandis que l'autre nom n'a même pas de noms dans les livres... »⁵⁴³

Ainsi, depuis le XVIII^e siècle, la manière d'appréhender la question a beaucoup évolué. Les associations mais aussi les grands organismes internationaux comme l'UNESCO, les Etats et les villes qui se sont livrés au commerce triangulaire, les représentants des territoires et les populations marqués à jamais par le passé colonial, ont désormais aidé à l'éclaircissement de ces questions qui sont aujourd'hui, dans notre société contemporaine, essentielles. Riches d'enseignement, elles contribuent par la multitude des thèmes qu'elles permettent d'aborder (la tolérance, le respect de l'individu, la liberté, les discriminations, les droits de l'homme...) à la formation du citoyen de demain.

Marguerite Figeac-Monthus

⁵⁴³ Condorcet, *Réflexion sur le travail des Nègres*, Neuchâtel, 1781.

Le « modèle » nantais

*Nathalie François
Professeur agrégée d'histoire, académie de Nantes*



Les déchirures du passé⁵⁴⁴

⁵⁴⁴ Œuvre réalisée par des élèves de CM1-CM2, projet n°7, Ecole de Saint-Mars-du-Désert, académie de Nantes.

1) Les enjeux de mémoire nantais

La population nantaise a été sensibilisée plus tôt que le reste du territoire national à la question de la traite et de l'esclavage. L'exposition des « *Anneaux de la mémoire* », installée au Château des Ducs de Bretagne à Nantes du 5 décembre 1992 au 29 mai 1994, a été pour beaucoup dans la prise de conscience nantaise de ce pan de l'histoire mondiale, et l'association⁵⁴⁵ du même nom publie depuis 1999 chaque année dans ses « *Cahiers des anneaux de la mémoire* » des articles scientifiques sur le sujet. Ainsi, la ville de Nantes montre sa volonté de ne rien oublier de son passé. Premier port négrier de France au milieu du XVIIIe siècle, elle dit vouloir assumer cette page d'histoire.

D'un point de vue scientifique, une enquête collective débute en 1992 à l'Université de Nantes au sein du Centre de recherches sur l'histoire du Monde atlantique, devenu depuis le Centre de recherches en histoire internationale et atlantique (CRHIA). Amorcée dans les années 1980 par Serge Daget⁵⁴⁶, cette recherche avait l'ambition d'aboutir à une synthèse globale ; une quinzaine de mémoires de maîtrise (actuel Master 1) ont été consacrés à l'étude de la traite négrière nantaise durant le XVIIIe siècle⁵⁴⁷, sans compter une historiographie très largement renouvelée⁵⁴⁸.

La politique municipale a poursuivi le travail dans ce sens. Lors du 150e anniversaire de l'abolition de l'esclavage en 1998, le Conseil municipal de Nantes adoptait au mois de juin le principe d'édifier un monument sur le quai de la Fosse. Un comité de pilotage, réunissant élus, experts et citoyens membres du collectif pour la commémoration, dont certains précédemment impliqués dans la manifestation des Anneaux de la Mémoire, était créé pour suivre ce projet.

Après une longue étape de débats et d'échanges, le comité a choisi de retenir Krzysztof Wodiczko et Julian Bonder⁵⁴⁹ qui proposent pour Nantes, sur le quai de la Fosse, point d'accostage des navires du commerce triangulaire qui remontaient de Paimboeuf, non pas un monument, mais un Mémorial conçu comme un cheminement méditatif. Compte tenu de difficultés techniques trop importantes et de la présence de l'angélique des estuaires – plante protégée dans l'espace européen –, l'espace commémoratif prévu initialement pour descendre jusqu'à la Loire, à fleur d'eau, occupera dorénavant toute la surface au sol entre la passerelle Victor Schoelcher et le pont Anne de Bretagne.

Projet artistique, le Mémorial est en effet également un projet urbain et politique. En inscrivant un pan de l'histoire dans le corps de la ville, il permet de poursuivre les aménagements piétonniers sur les berges de Loire dans le cadre des programmes de Nantes Métropole. Dépassant l'histoire nantaise, le Mémorial est porteur d'un message fort de solidarité et de fraternité à l'intention des générations futures⁵⁵⁰.

Cependant, le Mémorial à l'abolition de l'esclavage, qui devait voir le jour en 2009, n'ouvrira ses portes qu'à l'été 2011 sur les quais de Nantes.

Dans le même temps, le Musée urbain au Château des ducs de Bretagne, haut lieu touristique de la région, consacre, depuis 2007, sept salles au passé négrier de la ville, à la traite négrière et à l'esclavage. Le couloir qui précède la salle 11, où les murs sont recouverts de lattes de bois, évoquant la coque des navires, expose une version originale du Code noir. Dans le Musée, on

⁵⁴⁵ <http://www.lesanneauxdelamemoire.com/>

⁵⁴⁶ S. Daget et F. Renault, *Les Traités négrières en Afrique*, Karthala, 1985 ; S. Daget, *La traite des noirs. Bastilles négrières et velléités abolitionnistes*, S. Daget, *La répression de la traite des noirs au XIXe siècle*, Karthala, 1997

⁵⁴⁷ Liste des travaux à la fin de l'article de B. Michon, « La traite négrière nantaise au milieu du XVIIIe siècle (1748-1751) », dans *Les Cahiers des Anneaux de la Mémoire*, n°10 : *Les Ports et la traite négrière*, Nantes, p.34-63.

⁵⁴⁸ O. Pétré-Grenouilleau, *Nantes au temps de la traite des noirs*, VQ Hachette, 1998

⁵⁴⁹ Respectivement artiste multimédia polonais et architecte américain

⁵⁵⁰ Mémorial à l'abolition de l'esclavage, http://www.nantes.fr/mairie/art_566.asp

découvre entraves et instruments de torture, livres de comptes, dessins ; de nombreux matériaux évoquent l'entassement des esclaves et les conditions de vie quotidienne à bord des navires négriers, mais aussi tout le monde des armateurs, négociants, tisserands, financiers, marins, ouvriers des chantiers navals, des industries métallurgiques et textiles, des raffineries, artisans, boutiquiers, couturières, aubergistes, viticulteurs... qui ont fait leur argent de ce commerce des Noirs.

Il faut donc distinguer le cas nantais du reste du territoire métropolitain sur ce thème du traitement historique et commémoratif de l'esclavage. Il s'agit de relever ce qui a été une particularité de la ville depuis 1992 et qui explique aussi l'ancrage des décisions académiques sur le sujet.

REPÈRES

XVIIIe-XIXe siècles – Nantes arme au minimum 1756 navires négriers et déporte autour de 450 000 Noirs.

1977-1985 – Premières tentatives de commémoration.

1986-1992 – Premières manifestations associatives de commémoration.

1992-1994 – Exposition « Les Anneaux de la mémoire » (400 000 visiteurs).

1998 – Lors du 150^e anniversaire de l'abolition de l'esclavage, la municipalité adopte le principe d'édifier un monument sur le quai de la Fosse.

2007 – Le Musée urbain de Nantes (au Château) ouvre ses portes.

2) Une impulsion académique et politique

L'Inspection Académique accorde une place privilégiée aux réflexions sur l'histoire et sur la mémoire. À ce titre, un important travail de mémoire sur la traite négrière, l'esclavage et leurs abolitions est initié depuis 2006 en Loire-Atlantique. Le projet nantais intitulé « *La traite négrière atlantique, l'esclavage, leurs abolitions, l'exemple nantais* » est donc mis en place par l'Inspection académique de Nantes en 2006-2007 et reconduit pour 2007-2008, sous l'impulsion de Bernard Achddou, IEN-adjoint IA, à partir du constat d'un manque de projet scolaire commun autour de cette thématique. Le projet s'élabore autour de la volonté de donner une dimension départementale au projet et d'assurer une continuité de l'école au lycée en passant par le collège, le projet étant présenté comme fédérateur des disciplines et des équipes pédagogiques – dans la commémoration nationale du 10 mai et dans l'élaboration d'une exposition commune – en traitant du rapport à la mémoire historique de la traite et de l'esclavage à Nantes. Il s'agit ainsi d'inciter et de former les enseignants à travailler avec leur classe sur la mémoire de la traite et l'esclavage à Nantes, et de développer la réflexion et le débat des élèves sur le sujet à partir d'un travail de confrontation et questionnement des sources historiques.

Un comité de pilotage, composé de Bernard Achddou, IEN-adjoint IA, François Allaert, coordonnateur culturel départemental pour le premier degré et Dominique Nordez, professeur d'histoire géographie au collège Gérard Philippe de Carquefou, mise à disposition pour 2/3 de son temps professionnel et coordinatrice académique « Musées, Patrimoine », dépendant uniquement du Rectorat pour ses six heures de décharge depuis juin 2007 ; dans ce cadre, elle a coordonné le dispositif « traite et esclavage » pour le secondaire.

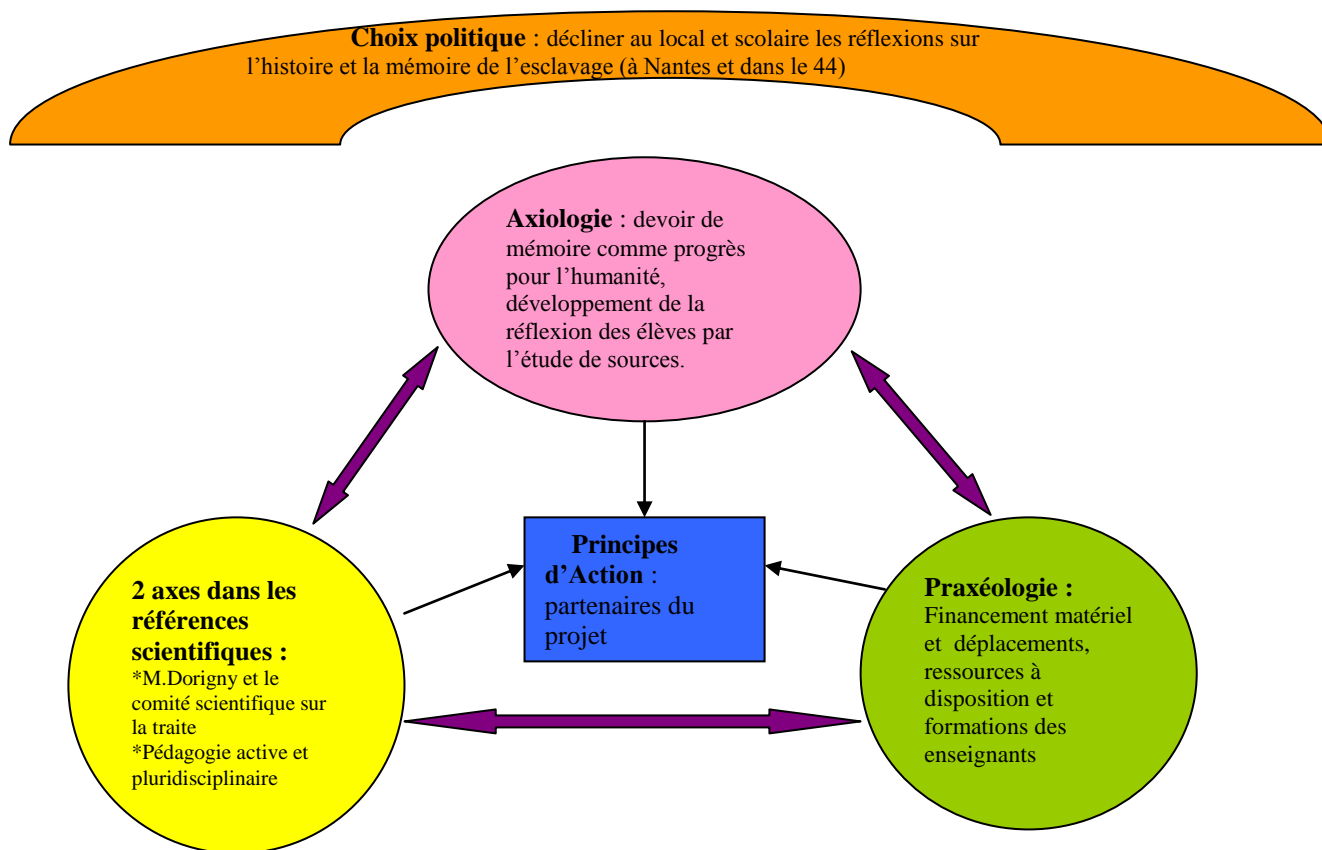
Ce comité de pilotage fédère tous les partenaires politiques et institutionnels de Nantes et du département de Loire Atlantique⁵⁵¹. Le choix des partenaires est déterminé en fonction du thème mais aussi de l'environnement politique (ici municipal surtout). Le travail se fait aussi en lien avec

⁵⁵¹ Liste des partenaires : la ville de Nantes et ses partenaires, le Conseil général de Loire-Atlantique, l'IUFM (formation des enseignants assurée par Yannick Le Marrec), et les divers partenaires culturels : le CDDP, le Château des Ducs de Nantes, la FAL (premier degré), la Médiathèque (archives), les Archives départementales, le CAUE (Conseil d'architecture et d'urbanisme – intervenante Monique LE CORRE) et Irène GILARDOT, responsable patrimoine de la ville de Nantes.

le Rectorat et l'inspection pédagogique d'histoire et géographie. Ainsi, le site des IPR d'histoire et géographie propose régulièrement des pistes de travail et des bibliographies sur le thème.⁵⁵²

Analyse du dispositif

Ce triangle « VRP »⁵⁵³, tiré du travail de F. Froger⁵⁵⁴ est inséré sous un chapeau qui est celui du choix politique fait par les institutions locales (académiques et municipales).



En 2006-2007, 42 classes de niveau primaire et secondaire s'inscrivent au projet académique et 26 classes produisent pour l'exposition ouverte le 9 mai 2007 à la salle de la Manufacture de Nantes, avec une conférence d'Olivier Pétré-Grenouilleau. Cependant, avec les élections présidentielles, la ville de Nantes ne peut alors inaugurer l'exposition, par devoir de réserve. Les enseignants ont présenté leurs projets à l'Inspecteur d'académie lors de l'ouverture de l'exposition et ont ensuite reçu une lettre de remerciement de l'IA.

En 2007-2008, de juin à octobre, les enseignants, informés par le site de l'Inspection Académique et celui d'histoire et géographie puis par une réunion d'information au CRDP, s'inscrivent au projet. Plus de 1400 élèves sont inscrits. Mais il faut isoler les classes qui se sont seulement inscrites, de celles qui sont allées jusqu'à la réalisation d'un travail exposé. Les raisons invoquées par les enseignants relèvent plutôt d'obstacles organisationnels : le temps imparti pour assurer le programme officiel, les emplois du temps qui ne permettent pas toujours de permuter certaines heures pour terminer un travail (comme cela peut se faire à l'école primaire).

⁵⁵² http://www.pedagogie.ac-nantes.fr/1167226828031/0/fiche_ressourcepedagogique/&RH=1160334444687

⁵⁵³ VRP : Valeurs (axiologie), Références scientifiques, Pratiques (praxéologie)

⁵⁵⁴ F. Froger, Master II Sciences de l'Education, Université de Nantes – IUFM, Rapport de stage FFAST dans le dispositif « Traite, esclavage et abolitions, l'exemple nantais », 2007-2008.

Dates	Collèges			Lycées G et T			Lycée prof		
	classes	Etab l.	Prof s	Classe s	Etab l.	Prof s	Classe s	Etab l.	Prof s
Novembre 2007	34	22	55	7	4	14	7	4	9
Mai 2008	21	12	29	4	2	7	2	2	3

À noter l'écart inscrits / exposants dans le secondaire.⁵⁵⁵

3) Les apprentissages scolaires des élèves

3.1. Des dispositifs de classe particuliers

Interdisciplinarité

Tous les professeurs engagés dans ce projet, ont travaillé en interdisciplinarité. L'histoire et la géographie restent les matières dominantes, et, autour, s'articulent des travaux avec les lettres, les arts, les sciences, la documentation. Ainsi, la salle multimédia est-elle un lieu privilégié à cet effet. La collaboration entre enseignants de diverses disciplines, parfois sur plusieurs classes, s'est toujours avérée positive.

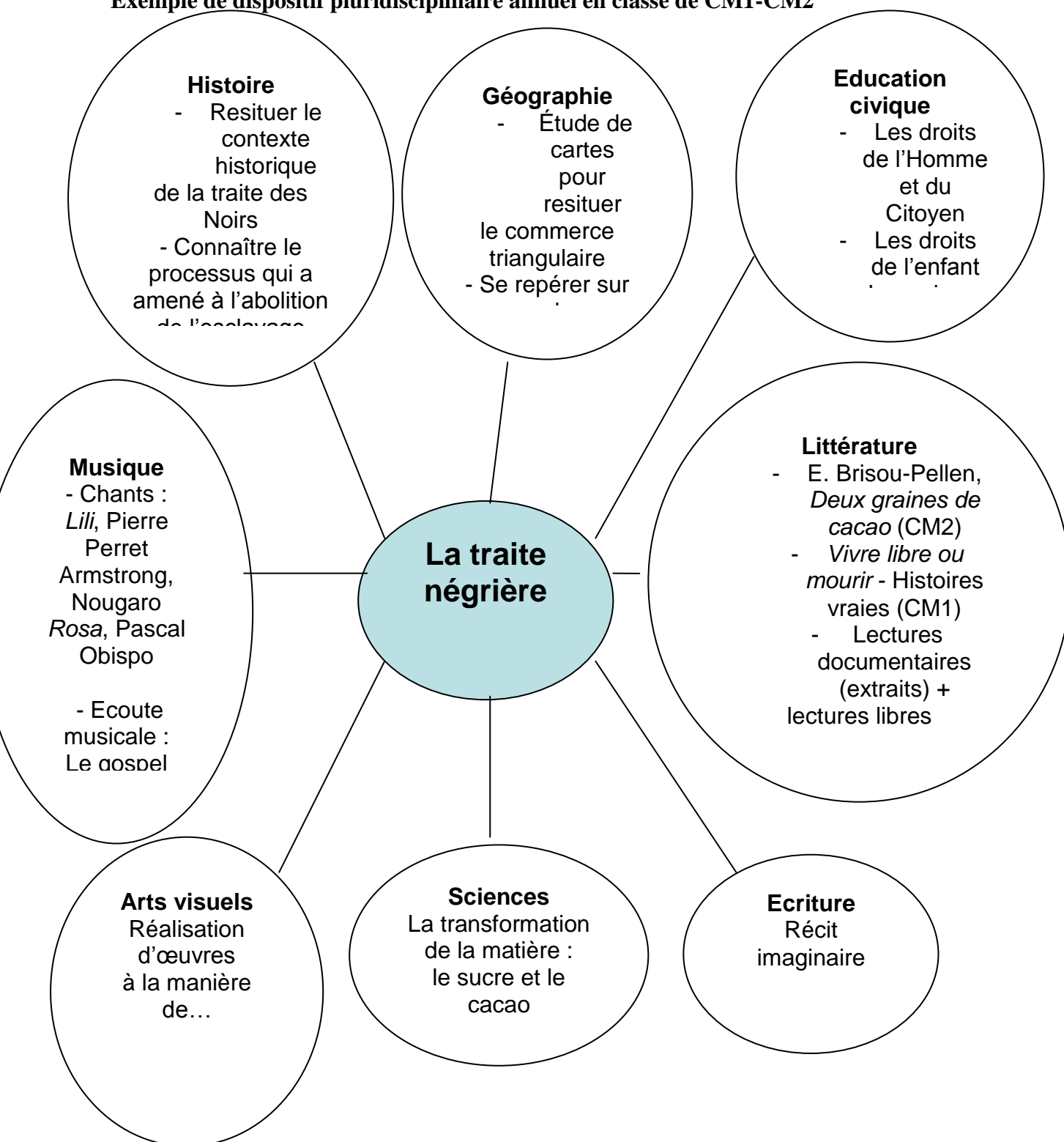
On retrouve dans les objectifs et démarches des enseignants de nombreuses compétences relevées dans le socle commun. Il ne s'agit pas seulement de transmettre des connaissances mais aussi et surtout de développer les capacités :

- La prise d'autonomie dans le travail,
- Savoir sélectionner des informations et les utiliser de façon pertinente, se les approprier,
- S'entraîner à la prise de notes, en classe, sur des documents, en visite,
- Faire des ponts entre passé et présent.

Dans les deux écoles primaires visitées, l'année a été consacrée au projet académique, à travers de multiples activités pluridisciplinaires, situation largement facilitée par la polyvalence des professeurs des écoles.

⁵⁵⁵ F. Froger, *idem*

Exemple de dispositif pluridisciplinaire annuel en classe de CM1-CM2⁵⁵⁶



⁵⁵⁶ Projet n°7, École de St-Mars-du-Désert, académie de Nantes.

Des modalités de classe spécifiques

De nombreux projets ont été élaborés, le plus souvent en interdisciplinarité, sur le créneau d'Itinéraire de Découverte (IDD) en classe de 5^e ou 4^e ou sur les heures de module d'ECJS en lycée. Dans tous les cas observés, le travail de groupes a été privilégié, plus guidé en primaire et collège, dans une démarche beaucoup plus autonome en lycée, largement encouragée en ECJS et constituant un entraînement intéressant aux TPE (travaux personnels encadrés) de 1^{ère}.

- * Ainsi, au collège Gérard Philippe de Carquefou, une classe de 4^e a bénéficié de 2 heures par quinzaine d'IDD sur le thème de l'histoire de la traite négrière, de l'esclavage et de leurs abolitions, qui servait par ailleurs de fil conducteur durant les cours d'histoire, de géographie et d'éducation civique, avec deux professeurs associés toute l'année au projet. Les élèves devaient ainsi, tout au long de l'année, faire des liens précis entre les cours et l'IDD mis en place dans la classe.

Travail en cours d'histoire en lien avec le programme de 4 ^e	Travail en cours de géographie en lien avec le programme de 4 ^e	Travail en cours d'éducation civique en lien avec le programme de 4 ^e
<ul style="list-style-type: none"> - Deux biographies : Toussaint Louverture et Victor Schoelcher - Étude du commerce à partir de Nantes au XVIII^e siècle - La monarchie absolue et ses répercussions dans les colonies – le Code noir - Les différentes positions des philosophes des Lumières - La Révolution française et les combats pour l'abolition de l'esclavage - Napoléon et l'esclavage - L'année 1848 	<ul style="list-style-type: none"> - Présentation de Nantes aujourd'hui : du point de vue des paysages et des activités liées à son histoire 	<ul style="list-style-type: none"> - Les libertés

- * Au collège de Treillères, l'équipe d'histoire-géographie a fédéré toutes les classes de 5^e sur le projet, soit 156 élèves, dans le cadre de leurs cours, avec l'aide d'un professeur d'arts plastiques, de technologie (pour les tables traçantes) et la documentaliste. Le but final était de créer douze totems, des silhouettes en medium recouvertes de photos, de textes, de slogans aussi, traitant chacun d'un thème, lié à l'esclavage d'hier et d'aujourd'hui : deux totems par classe, chacun répondant à un thème précis, du trajet de la traite aux produits, la culture liée à l'esclavage, et puis également l'esclavage moderne. Témoin d'un réinvestissement d'une culture personnelle en classe, ce travail a été inspiré par une exposition d'arts plastiques que la professeure avait vue avec des

totems du même type, totalement artistiques, très colorés, « *je me suis dit que ça rendait bien, et puis c'est un petit peu symbolique, ça fait un petit peu comme les morts au bord des routes* »⁵⁵⁷.

- * Au collège de Rezé, le projet sur la traite négrière et l'esclavage a été intégré dans un projet classe (niveau 4^e) plus large sur Nantes et l'estuaire du XVII^e siècle à aujourd'hui, à raison d'une heure par semaine associant histoire - géographie et français, et plus ponctuellement arts plastiques, SVT et technologie. C'est une heure projet classe, qui s'intègre dans un projet du collège qui porte sur le patrimoine local, avec une convention signée avec la mairie et une formation sur site, avec le directeur des Archives municipales, l'archéologue municipal, et également en partenariat avec le Conseil d'Architecture, d'Urbanisme et de l'Environnement et l'extérieur. « *Un projet à l'année, c'est vraiment très profitable aux élèves, c'est l'un de notre objectif de décroisonner un petit peu. Je suis très attachée à mon ancrage disciplinaire, mais je trouve aussi que c'est très important qu'il y ait du sens qui soit donné dans leur scolarité entre les différentes matières, et de voir que justement une matière contribue à un éclairage différent mais complémentaire.* »⁵⁵⁸

Le projet classe 4^e du collège de Rezé

Dans ce projet de 4^e autour de l'estuaire de la Loire, le travail a commencé par un travail de cartographie et de géographie, pour localiser ce qu'était un estuaire, localiser les différents espaces. Tout cela a débouché dès fin septembre sur une sortie sur l'estuaire en bateau – préparée avec *Estuarium* – jusqu'à St-Nazaire. Les élèves ont aussi fait en français une analyse poétique de ce qu'ils voyaient. Arrivés à St-Nazaire, ils ont visité l'Ecomusée, et ont réalisé un travail en arts plastiques pour une future production de création vidéo. Ce premier temps fort s'est terminé en classe par un questionnement sur les enjeux de l'aménagement du territoire puisque c'est une des questions clés aussi du programme.

Le deuxième temps fort était le travail sur la traite négrière puisqu'on utilise la Loire pour accéder jusqu'à l'océan ; le travail a débuté par un dossier réalisé par les Archives départementales, qui reprend l'itinéraire d'un négrier de Nantes jusqu'au golfe de Guinée, en passant par St-Domingue. En amont, en français, ils ont lu un roman intitulé *Chasseur de noirs* – et ensuite, par demi-groupes, les élèves ont pu étudier à la Médiathèque de Nantes des documents originaux sur des thèmes particuliers – un projet conçu par la Médiathèque : « C'est à ce prix que vous mangez du sucre en Europe », référence à *Candide* de Voltaire. Dans le même temps, en parallèle, une visite du quartier de l'île Feydeau avec *Nantes Renaissance*, plus axée sur l'architecture, en terminant aussi avec la passerelle Victor Schoelcher, et en amorçant juste la question de l'abolition.

En parallèle avec le programme d'éducation civique, un travail d'argumentation est mis en place à travers le procès de la traite et de l'esclavage. À partir d'une liste de personnages, chacun doit adopter l'argumentaire du pour ou contre, afin de permettre aux élèves de reprendre tout ce qu'ils ont appris et de l'intégrer dans ce travail d'argumentation qui correspond à ce procès, ensuite théâtralisé et filmé. Les élèves doivent essayer de réexploiter, trier, sélectionner les informations, puis se les approprier, écrire aussi, en intégrant le fait qu'ils doivent se mettre dans la peau d'un personnage. Ce travail d'écriture a été fait sur plusieurs séances. Chaque personnage est travaillé par deux élèves – ce qui représente une quinzaine d'acteurs – et après on fait la synthèse des témoignages pour être joués.

Le travail a intégré le professeur de SVT, après la visite de la réserve du Massereau à Frossay, avec l'approche connaissance des oiseaux, de la faune, de la flore, etc. Le

⁵⁵⁷ Entretien (grille n°10) avec un professeur de 5^e, projet n°2, collège de Treillères, académie de Nantes.

⁵⁵⁸ Entretien (grille n°10) avec un professeur de 4^e, projet n°3, collège de Rezé, académie de Nantes.

responsable de cette réserve – qui est aussi membre de l'ONC – est venu faire une présentation avec diaporama aussi aux élèves.

Enfin, les élèves ont élaboré une maquette de la Loire, de St-Nazaire à Nantes, en technologie – commencée avec des cartes marines⁵⁵⁹.

* Au collège de Saint-Sébastien-sur-Loire, l'objectif a été de rendre compte du passé de Nantes lié à la traite négrière sur une « UNE » de journal. Les élèves d'une classe de 4^e ont fait un rallye dans Nantes et visité les salles du musée du château consacrées à la traite. En parallèle, ils ont travaillé en cours de français et au CDI le langage linguistique (la règle des 5 W⁵⁶⁰, le chapeau, le tire, la « Une »...) et les différents types d'article (reportage, éditorial...). Puis ils ont rédigé, avec leurs professeurs de français et d'histoire, un éditorial autour de trois idées :

- Le développement urbain nantais lié au commence triangulaire,
- La contradiction entre les droits de l'homme et le développement de la traite et de l'esclavage,
- Le devoir de mémoire à Nantes.

Ensuite, par groupes, les élèves ont travaillé à la mise en forme, en salle multimedia, d'une « UNE » de journal : choix du titre du Journal, gros titre, différents articles (éditorial, reportage, rappel historique), choix d'une photo et d'une légende. Les « UNE » ont ensuite été imprimées sur la « table traçante » par le professeur de technologie.

* Au lycée Monge de Nantes, après avoir travaillé sur les représentations, les élèves ont choisi par groupes de deux ou trois un sujet sur lequel ils ont effectué des recherches historiques leur permettant d'envisager une réalisation, libre, mais devant être visible et lisible. Les professeurs les ont encouragés à privilégier des supports comme les panneaux d'exposition, l'album, le diaporama, la maquette ou encore le récit. Cependant, les professeurs ont noté des difficultés dans le travail en autonomie lorsque celui-ci était d'assez longue haleine.

Supports et formes de travail des élèves

Les élèves ont, dans tous les cas observés, effectué d'importants travaux de recherche et de documentation, au CDI, sur Internet ou parmi les documents mis à disposition. Les enseignants avaient préalablement fait un tri documentaire, concernant les sujets distribués et imposés par les professeurs (en primaire ou en collège) ou trouvés par eux-mêmes en lycée.

Les différentes visites servent également de support pour des questionnaires, et à partir de leurs photographies ou croquis, les élèves ont pu élaborer des textes personnels de commentaires utiles à leur production finale. Au lycée Monge de Nantes, les professeurs ont ainsi demandé aux élèves de rédiger une synthèse de leurs visites de l'île Feydeau et des salles du Château de Nantes décrivant le déroulement, ce qu'ils ont appris et leurs impressions personnelles. Les synthèses étaient cependant souvent trop courtes, et les élèves ont éprouvé des difficultés à rédiger une présentation globale et ont parfois oublié de donner leur avis, ou ce dernier était parfois trop succinct. Dossiers ou synthèses ont fait l'objet d'une évaluation formative sous forme de commentaire. Par ailleurs, tout au long du module, les élèves avaient un carnet de bord avec une synthèse de 3 lignes obligatoires à réaliser à la fin de chaque séance.

⁵⁵⁹ *Idem*

⁵⁶⁰ Règle journalistique : Who, What, When, Why, Which

Synthèse sur la visite de Nantes rédigée par une élève de seconde⁵⁶¹

Il faut introduire.

Tout d'abord, nous avons commencé par visiter l'île Feydeau qui était auparavant entourée d'eau. Nous nous sommes particulièrement intéressés au numéro onze de la rue de Kervégan. Cet immeuble est construit avec du tuffeau et du granit. Il y avait autrefois un puits où tous les habitants venaient puiser de l'eau. Il y avait donc une certaine mixité sociale entre les différents individus de cette habitation.

Deuxièmement, nous sommes allés au palais de la Bourse. Nous avons remarqué que tous les immeubles du quartier de l'île Feydeau étaient penchés. Ce qui est certainement dû à la structure du sol. En effet, le sol de l'île est du sable. Il est donc évident que les constructions s'enfoncent dans celui-ci. Nous avons également remarqué qu'il y avait une certaine unité de décoration des bâtiments. Toutes les constructions ont le même nombre d'étages, les mêmes fenêtres, les mêmes mascarons, les mêmes balcons. L'architecte Mathurin Crucy a souhaité décorer les bâtiments de la même manière pour montrer la puissance, la richesse du quartier de l'île Feydeau. (*un peu de confusion*)

Ensuite, nous sommes allés jusqu'à la passerelle Victor Schoelcher. Elle a en effet le même nom que l'homme qui est à l'origine de l'abolition de l'esclavage. Elle a un style simple et contemporain.

Après, nous sommes allés au Cours Cambronne. Ce quartier bourgeois est au centre de Nantes. Sa position est stratégique car il est à l'abri du bruit et au calme. Il se trouve près de la Brasserie *La Cigale* qui elle-même a été décorée par un peintre français. (*pas tout à fait*)

A côté du Cours Cambronne se trouve le théâtre Graslin. Il a été construit au XVIII^e siècle par l'architecte Mathurin Crucy. Il a été inauguré le 23 mars 1788. Son architecture est néo-classique. Ses colonnes de style corinthien possèdent des chapiteaux travaillés. Sur le toit, il y a huit statues du théâtre représentant les muses, les déesses de l'art. Quand on observe la place Graslin, on voit qu'elle a une forme particulière : elle est ovale. Toutes les rues qui donnent sur cette place sont des noms d'écrivains. Peu de temps après l'inauguration du théâtre, un incendie a ravagé la salle de spectacle car autrefois on éclairait la scène avec des bougies. Les incendies étaient donc assez fréquents. Ce n'est qu'à la visite de Napoléon Bonaparte à Nantes que le théâtre sera rénové car il versera de l'argent pour sa rénovation. C'est d'ailleurs un des seuls théâtres avec celui de Lyon qui est aussi ancien.

Cette visite m'a paru intéressante car elle m'a appris des éléments sur la ville de Nantes que je ne connaissais pas. Elle m'a aussi fait connaître des lieux dont je ne soupçonnais pas l'existence comme la passerelle Victor Schoelcher. Je n'avais pas remarqué que les rues qui donnaient sur la place Graslin étaient des noms d'écrivains. Pourtant quand je vais à Nantes, je passe souvent dans ce quartier. J'espère que nous ferons des sorties de ce type par groupe car elle m'a paru enrichissante.

Synthèse très intéressante où beaucoup de détails (mais pas seulement) sont rapportés. Tu sembles en effet avoir bien profité de ta sortie. En plus il y a de la sincérité.

Dans tous les cas, les professeurs ont insisté sur la phase essentielle d'appropriation personnelle des recherches ou visites, par l'élaboration d'écrits, et d'argumentation, plus particulièrement en collège et surtout au lycée.

⁵⁶¹ Texte fourni par le professeur ; les commentaires du professeur sont en italique. Projet n°5, lycée Monge de Nantes, académie de Nantes.

- * Au collège de Treillères, la première étape a consisté en l'analyse du sujet, par groupes de 3 ou 4 élèves. Les professeurs avaient décidé des sous-thèmes pour éviter que les élèves soient trop nombreux à traiter des mêmes aspects du sujet. Après avoir décrypté les termes du sujet, les élèves ont ensuite réalisé leurs recherches documentaires au CDI et en salle multimedia, « *si possible les deux en même temps, mais c'est pas toujours possible* ». La recherche s'est faite au brouillon, avec exercice de prise de notes. Une fiche bibliographique avec une grille très précise accompagnait le travail, fiche que les professeurs espéraient « *remplie, toujours la partie un peu difficile, les élèves ont du mal à voir l'intérêt* ». Cette étape n'est généralement pas très bien réussie. Les élèves ont aussi noté les références des documents qui pouvaient servir ensuite pour le totem. La troisième étape a été la constitution du dossier avec une mise au propre guidée par une grille très précise : sommaire, présentation, illustrations permettant ensuite de réaliser le totem, et texte écrit ou tapé. Enfin, les élèves ont réfléchi à la mise en place de leurs textes et images sous la forme d'une maquette, avant de réaliser leur totem⁵⁶².
- * Au collège de Rezé, après avoir étudié le livre de Didier Vaxelaire, *Chasseurs de noirs*, étudié un ensemble documentaire provenant des archives départementales et passé deux après-midi en ateliers à la médiathèque de Nantes ou à la découverte de l'île Feydeau, les élèves ont préparé l'argumentation des acteurs du procès de la traite en faisant la synthèse de ce qu'ils avaient appris.
- * Au lycée Monge, les élèves de deux classes de 2nde ont mené en cours de français une réflexion sur l'argumentation autour du roman de Victor Hugo : *Bug Jargal*, « roman historique ou roman d'aventure ? ». Ils ont travaillé sur la complexité de la prise de position de l'auteur dans la réalité historique de la question de l'esclavage dans le roman et ont rédigé un paragraphe argumentatif sur la question suivante : *Que nous apprennent tous ces textes sur les préjugés raciaux du XIX^{ème} siècle ?* Les élèves ont aussi réfléchi aux liens qui unissent les personnages du roman et l'esclavage, notamment Bug Jargal, et ont rédigé, là aussi un paragraphe autour de la question : *Quelle réflexion sur l'altérité et les travers de l'humanité Hugo propose-t-il dans son roman ?* Ils ont enfin fait émerger les représentations sur le héros et l'héroïne du roman d'aventures et ont pu montrer en quoi ces deux héros, à la limite de la caricature, servent le propos sur l'esclavage.
- * Au lycée professionnel Michelet, les élèves d'une classe de 3^e PVP ont entrepris de créer un blog : chacun d'entre eux a pris en charge un personnage lié à la traite négrière à Nantes puis ils en ont écrit un journal de bord. À partir d'une fiche avec la liste des personnages et d'une chronologie⁵⁶³, ainsi que d'un schéma narratif (péripéties – tempête – arrivée en Afrique), ils ont fait un long travail de réécriture en imaginant le récit du personnage⁵⁶⁴. Le professeur laissait libre accès au blog par les élèves de chez eux également, pour qu'ils puissent travailler aussi librement, et puissent se lire les uns les autres. Malheureusement, au cours du projet, des élèves – par simple malveillance - ont effacé tout le blog et le professeur a dû en refaire une partie et les élèves ont dû recommencer...
- * Pour les élèves de l'école primaire de St-Mars-du-Désert⁵⁶⁵, la visite du château, la découverte de Nantes et de l'île Feydeau leur ont fait découvrir les lieux mais aussi les personnages en lien avec la traite négrière :
- Jules Verne, anti-esclavagiste (maison natale, Cours Olivier de Clisson et maison au 6 rue J-J. Rousseau)

⁵⁶² Entretien (grille n°10) avec une professeure de 5^e, collège de Treillères, académie de Nantes.

⁵⁶³ Annexe 1: liste des personnages et chronologie fournies aux élèves, LP Michelet de Nantes, académie de Nantes.

⁵⁶⁴ Entretien (grille n°10) avec un professeur de 3^e PVP, projet n°6, LP Michelet, académie de Nantes.

⁵⁶⁵ Fiche pédagogique du professeur, projet n°7, École de St-Mars-du-Désert, académie de Nantes.

- Le quai Turenne : un mascarón corsaire : Julienne David de St-Mars-du-Désert, dont l'histoire avait été racontée au préalable en classe
- L'armateur Guillaume Grou : le temple du goût (dessins)
- L'armateur Nicolas Perrée de la Villestreux
- Victor Schoelcher, anti-esclavagiste : la passerelle Schoelcher sur la Loire, l'emplacement du futur mémorial
- La place de la Bourse
- Thomas Dobrée, fils d'armateur et ex-armateur : le Palais Dobrée.

Avant cette sortie, le professeur envisageait de faire écrire à ses élèves un documentaire sur l'île Feydeau. Mais pendant la visite, une élève lui dit : « *C'est dommage qu'on ne puisse pas aller dans le XVIIIème siècle pour les rencontrer, tous ces personnages* »... L'idée du récit était née. Les élèves ont alors choisi sept personnages parmi ceux cités lors de la visite, liés à l'histoire de Nantes et à différents moments de la traite négrière. Puis ils ont écrit leurs textes par groupes et une mise en commun collective a permis de faire les liens entre les différentes parties du récit. Les élèves ont ensuite choisi des illustrations dans les ouvrages à leur disposition et ont ainsi utilisé l'outil informatique. Ce travail s'est enrichi au fur et à mesure des lectures des élèves, entre mars et mai. Le professeur a aidé à la mise en page avec l'utilisation du logiciel *Adobe Photoshop* et a dû finir de taper le récit sur *word*, afin que le travail soit achevé pour l'exposition finale au château de Nantes.



* Enfin, à l'Ecole des Garennes de Nantes, les élèves d'une classe mixte CP-CM1 sont entrés dans le projet par le biais d'ouvrages de la littérature enfantine dans l'esclavage (*Deux graines de cacao* par exemple⁵⁶⁶) qui ont été critiqués par les enfants ; ensuite ils ont surtout travaillé sur *les larmes noires*, qui les a beaucoup marqués et qui est vu un peu comme une pièce de théâtre, « *assez intéressant car c'est un registre qu'ils connaissent moins bien.* »

Les CP ont réalisé les dessins pour avoir une exposition intéressante et conviviale et les CM1 se sont chargés de l'écriture : l'histoire était de créer une tribu africaine et de décrire le moment de la capture, et le moment de la traversée. Un personnage était joué par un élève qui était le planteur à

⁵⁶⁶ Annexe 2 : liste des ouvrages étudiés par les CP-CM1, projet n°8, Ecole des Garennes de Nantes, académie de Nantes.

l'arrivée. Seize élèves interprétaient un personnage – un nègre, une négresse, une négritte, un négriillon – mais deux élèves différents jouaient le même personnage, un pour la capture, un pour la traversée. Les élèves ont donc dû travailler par binôme pour vérifier qu'ils restaient toujours le même personnage, au même âge – et « *ça, c'était assez intéressant pour eux* »⁵⁶⁷.

L'expression écrite et les arts plastiques ont été évalués et ensuite, c'était plus un commentaire oral sur la participation, le vivre ensemble aussi puisqu'il fallait collaborer et travailler de concert. Pour les CP également, il s'agissait de pouvoir parler autour des masques, des couleurs qu'il fallait choisir par rapport à l'ouvrage sur les masques africains dont disposait le professeur.

Le projet s'est déroulé sur toute l'année scolaire : en histoire, avec l'intervention de Gildas Couvreur des Archives départementales, la visite du château, et un petit parcours-jeu dans Nantes et sur l'île Feydeau que le professeur avait créé, suivi en mai par la visite de l'exposition, la préparation d'un chant (*en créole*).

3.2. Investissement et ressenti des élèves

Pour 2/3 des élèves, le travail de groupe et les sorties sont des éléments importants de motivation pour débiter et élaborer la production.

Le travail de groupes est souvent ressenti comme plus intéressant, mieux que les cours : « *c'est plus original que si on était en classe en cours en train de noter* », dit Maureen⁵⁶⁸. Et elle ajoute : « *je pense que ça sera intéressant de voir ce qu'ont fait les autres aussi ; en passant dans les groupes, on voit ce que les autres font* ». C'est aussi plus détendu mais aussi plus agréable car le travail de groupes se fait avec les copains ou les copines : « *on travaille en s'amusant* »⁵⁶⁹, dit Guillaume. Au collège de Treillères, les élèves font également valoir le partage des ressources, des compétences (dessins, écritures, ordinateur...) et des savoir-faire dans le travail de groupe. Mais le travail individuel d'écriture est « *super intéressant* » pour Charles, avec le journal de bord et le travail de l'imaginaire et pour Andy, créer un blog change du travail habituel et « *enrichit le goût du savoir* »⁵⁷⁰.

Quant aux sorties, « *c'est pour mettre un peu l'eau à la bouche* »⁵⁷¹, confie un élève ; « *L'île Feydeau, ça aide* », ajoute un de ses camarades. Au LP Michelet, pour Charles, « *les sorties, c'est super ; déjà parce qu'on sort, et aussi pour apprendre des choses dont on ne se souciait pas avant* »⁵⁷². De même, quand les mêmes élèves font le bilan de leur visite à Nantes, Nicolas dit n'avoir appris « *pas grand chose sur la traite elle-même* », Julien a appris qu'un musée sur la traite était prévu et que « *la ville de Nantes voulait commémorer un passé pourtant peu élogieux* », ajoute Sylviane. Certains ont vu aussi des conséquences sur l'urbanisme, l'architecture, l'économie de la ville. Est-ce à cause de la traite que Nantes est une grande ville ? « *Cela a, en tout cas, servi sa notoriété* »⁵⁷³.

Les élèves ont pu également, souvent, faire à leur manière, ce qui leur a donné l'impression d'avoir plus de liberté de manœuvre : « *C'est avec nos mots à nous* »⁵⁷⁴, dit un autre élève, même si les travaux étaient par ailleurs bien encadrés au niveau des thèmes ou des consignes données par les professeurs. Au lycée, les élèves ont apprécié la grande autonomie qui leur a été laissée : « *d'habitude, on nous dit : faites des exposés, faites des gros panneaux, tandis que là c'était libre, on faisait comme on voulait* », dit Myriam, et son amie Océane ajoute : « *en plus les professeurs*

⁵⁶⁷ Entretien (grille n°10) avec la professeure des écoles des CP-CM1, projet n°8, Ecole des Garennes, académie de Nantes.

⁵⁶⁸ Entretien avec des élèves de 2^{nde}, projet n°5, lycée Monge de Nantes, académie de Nantes.

⁵⁶⁹ Entretien avec des élèves de 5^e, projet n°2, collège de Treillères, académie de Nantes.

⁵⁷⁰ Entretien avec des élèves de 3^e PVP, projet n°6, LP Michelet de Nantes, académie de Nantes.

⁵⁷¹ Entretien avec des élèves de 5^e, projet n°1, collège de Carquefou, académie de Nantes.

⁵⁷² Entretien avec des élèves de 3^e PVP, projet n°6, LP Michelet de Nantes, académie de Nantes.

⁵⁷³ Bilan en module d'histoire de la visite de Nantes, projet n°5, lycée Monge de Nantes, académie de Nantes.

⁵⁷⁴ Entretien avec des élèves de 5^e, projet n°1, collège de Carquefou, académie de Nantes.

*nous disaient : on en a marre, toujours des panneaux ; ils étaient contents qu'on change un peu »*⁵⁷⁵.

L'intégration des projets des élèves dans un ensemble plus vaste : celui du projet départemental, a également été un facteur positif de motivation par les facilités données concernant les informations, les lieux de visite et les conférences organisées sur le thème. L'exposition finale des productions au Château des Ducs à Nantes a été un élément décisif dans la motivation des élèves car elle les a poussés à être plus soigneux, et a donné à tous l'envie de bien faire : « *tout le monde va aller la voir, il faut que ça soit bien* ». Le projet et l'exposition, Alexis confie que « *ça va pousser à faire un bon travail. Cela permet déjà de faire un travail intéressant, et puis ça permet aux gens qui vont aller voir d'apprendre des choses sur l'esclavage* ». Pour Marie, « *ça va instruire les gens – voir que c'est des enfants qui l'ont fait* »⁵⁷⁶, c'est important. Les élèves insistent souvent sur cette impression que leur travail sera utile aux autres, fera découvrir la réalité de l'esclavage et du passé négrier nantais à d'autres, et que, pour une fois, cela n'est pas que pour les professeurs ou pour la note. Ils espèrent aussi, très souvent, que leurs travaux soient les meilleurs. Mais parfois aussi, certains élèves, comme Tristan, expriment une appréhension : « *l'expo, ça fout les boules, plein de gens vont la voir – tout le monde va rire, ça dépend de ce qu'on va faire* »⁵⁷⁷. Enfin, les élèves éprouvent souvent un attachement affectif pour leurs travaux ; pour Fanny, « *ça fait peur. Elles (les productions) vont être abîmées* »⁵⁷⁸.

4) Les implications pour les enseignants

4.1. Un temps de formation personnelle et professionnelle

Les partenaires du dispositif sont intervenus de la même manière au primaire et au secondaire⁵⁷⁹, en amont de la construction du projet des classes (formation des enseignants par exemple sur la ville, que l'enseignant réutilise avec sa classe) mais aussi au cours de la réalisation (avec les classes comme les associations ayant aidé à la conception du travail). Les enseignants ont dû s'inscrire au projet pour bénéficier de l'éventualité de travailler en collaboration avec un spécialiste d'un domaine (archives, médiathèque, château...). Tous ces intervenants avaient déjà été contactés en 2006 et avaient reçu en juin une confirmation de la reconduction du projet. Presque tous avaient répondu qu'ils participaient à nouveau.

Les enseignants inscrits du primaire et du secondaire ont ainsi pu bénéficier le 24 octobre 2008 de la présentation des huit salles sur la traite par le musée du château des Ducs par les enseignants chargés de mission du château des Ducs à Nantes. En parallèle, la même journée, puis le 14 novembre, Yannick Le Marrec, maître de conférences en histoire à l'IUFM de Nantes, a proposé aux enseignants du primaire deux demi-journées d'animations pédagogiques. La première demi-journée était orientée sur l'histoire de la traite et l'esclavage, et en particulier l'utilisation des textes, ainsi que la nature et l'usage des images : quelle utilisation ? Comment développer le sens critique sur les images ? La seconde demi-journée était plus orientée sur l'entrée littéraire et les acteurs de la lutte des esclaves dans les îles à sucre.

Le 28 novembre, un parcours découverte dans Nantes : « *Sur les traces de la traite et de l'esclavage au XVIIIe S.* » fut proposé, véritable visite « à deux voix » animée par Irène Gilardot, du service « patrimoine » de la direction générale à la culture de la ville en collaboration avec Monique Le Corre, architecte du Conseil d'Architecture, d'Urbanisme et de l'Environnement, dont l'une des

⁵⁷⁵ Entretien avec des élèves de 2^{nde}, projet n°5, lycée Monge de Nantes, académie de Nantes.

⁵⁷⁶ Entretien avec des élèves de 5^e, projet n°2, collège de Treillères, académie de Nantes.

⁵⁷⁷ *idem*

⁵⁷⁸ *ibidem*

⁵⁷⁹ Une exception cependant : l'IUFM avec la participation de Yannick Le Marec et des conseillers pédagogiques ont proposé des animations pédagogiques aux enseignants du primaire seulement autour de la lecture et de l'histoire.

missions, à Nantes, est la sensibilisation des scolaires à l'architecture et l'urbanisme. Elle a répondu favorablement à la proposition d'intervention sur le dispositif « traite et abolitions ». Monique Le Corre a consacré une demi-journée de formation aux enseignants, quatre jours de travail de préparation, et trois réunions avec certains des autres partenaires (l'Inspection d'Académie, l'IUFM, la ville de Nantes) dans les locaux du CAUE. Elle a trouvé le travail très intéressant, et a fait remarquer qu'elle a profité de cela pour lire des ouvrages tels que ceux de Pétré-Grenouilleau par exemple, ce qu'elle n'aurait peut-être pas fait, ou pas dans l'immédiat, si elle n'avait pas été investie dans le projet. Elle a dit que ses interventions enrichissent aussi d'autres formations qu'elle dispense aux enseignants comme dans le cadre du « parcours ville » par exemple⁵⁸⁰. Les enseignants qui ont participé à ces formations ont ainsi pu reconduire avec leurs élèves le parcours proposé.

Par ailleurs, un cycle de conférences ouvertes, initié par la ville de Nantes, a été programmé sur le thème de l'enseignement de la traite et de l'esclavage : comment, avec quels outils, quelles classes ? Ces conférences ont été préparées lors de réunions organisées par la mairie avec Y. Le Marec, D. Nordez, des universitaires et des membres d'associations. À destination des enseignants essentiellement, ces conférences ont été placées le mercredi après-midi. Elles étaient présentées par Irène Gilardot. Ainsi, du 5 mars au 30 avril 2008, il était possible de venir écouter au château des Ducs (de 14 h 30 à 16 h 30) :

- Marie Albane de Suremain a présenté, le 5 mars, une analyse critique de l'image dans les manuels scolaires et a fait le tour des outils dont les enseignants disposaient pour travailler sur l'esclavage,
- Marcel Dorigny, qui, dans le cadre de l'étude des courants du libéralisme en France au XVIII^e siècle, a travaillé sur les thèses esclavagistes et abolitionnistes, a présenté le 19 mars un *Atlas des esclavages*,
- Eric Mesnard, le 19 avril, enseignant et responsable de formation à l'IUFM de Créteil, a proposé une approche pluridisciplinaire pour enseigner l'esclavage,
- le 30 avril, à la salle Vasse, une conférence débat clôturait ce cycle.

Si ces conférences n'ont pas rempli les salles, (de 10 à 25 personnes seulement), la question reste sans doute celle de la formation des enseignants sur leur temps de travail sans élèves, c'est-à-dire le mercredi après-midi. Le 30 avril, alors que la conférence était à 18 h 30, le public était beaucoup plus nombreux (50 personnes) mais était aussi beaucoup plus large que seulement l'auditoire des enseignants⁵⁸¹.

Enfin, le film *La ultima Cena* du réalisateur cubain Tomas Gutierrez Alea (1975) fut projeté le 15 mai au cinéma Katorza à Nantes, après un travail collaboratif de Fabienne Froger et Dominique Nordez avec Guy Mainguet, du Festival des trois continents.

⁵⁸⁰ F. Froger, Master II Sciences de l'Education, Université de Nantes – IUFM, Rapport de stage FFAST dans le dispositif « Traite, esclavage et abolitions, l'exemple nantais », 2007-2008.

⁵⁸¹ F. Froger, *idem*.

festival cinemas

des 3 continents D'AFRIQUE, D'AMERIQUE LATINE ET D'ASIE

LA DERNIERE CENE

La ultima Cena

de Tomas Gutierrez Alea

Cuba – 1976 – 2h00

Couleur



À la fin du XVIII^e siècle, pendant les fêtes de la Semaine Sainte, un grand propriétaire d'une plantation de canne à sucre à Cuba, catholique fervent, décide de revivre autour d'une table bien garnie le dernier repas du Christ en présence de douze de ses esclaves noirs. Tour à tour humble et arrogant, le maître converse avec ses esclaves et leur raconte un épisode de la vie de Saint-François où il est dit que le bonheur parfait consiste à recevoir douleurs et affronts avec joie et humilité. La compagnie mange et boit à satiété. La tension qui régnait au début s'estompe. Le comte cède aux sollicitations des esclaves et retrouve la paix intérieure. Grâce et libertés sont accordées en pleine euphorie.

Le lendemain, alors que les esclaves croyaient être au repos le Vendredi Saint, le contremaître les réveille avec ses chiens pour les envoyer au travail. Abasourdis, ils résistent persuadés que leur bon maître, reparti dans la nuit dans son hacienda, ne leur a pas menti. La révolte éclate et une répression sans pitié s'en suit.

Document pédagogique F3C – La ultima Cena

4.2. Disponibilité et investissement personnel

Tous les professeurs se sont véritablement engagés et ont montré une motivation liée au thème abordé qu'ils ont partagé avec leurs élèves, pour certains en difficulté mais qui ont pris plaisir au travail. Pour tous les enseignants concernés, un travail de recherche et de lecture – associé aux diverses formations décrites ci-dessus - a été évidemment nécessaire pour préparer le projet. Les professeurs ont rarement quantifié leurs heures – ce genre de projet se révélant toujours très chronophage – comme le signale ce professeur des écoles : « *C'était tout au long de l'année, c'est vrai que j'ai pas quantifié ; j'ai pas quantifié non plus toutes les heures à moi, à côté, de recherche... c'est énorme... mais c'est très riche (pour les élèves et pour nous) tout à fait*⁵⁸². »

Pour certains professeurs, un intérêt personnel pour la question de la traite et de l'esclavage est venu s'ajouter à l'intérêt pour le projet académique. Ainsi, pour cette professeure de collège, sensibilisée à cette question depuis le lycée, qui confie : « *J'ai toujours traité ça en priorité en fait, peut-être parce que ça m'intéressait aussi, que j'ai eu ce thème-là plus à étudier à la fac et que c'est vrai que c'est un moment qui m'intéresse beaucoup, donc je l'ai toujours traité. (À la fac), j'avais eu l'intervention d'Eric Saugerat, que j'ai rencontré après en tant que collègue à Blains ; il était sur un module, puisqu'on étudiait l'Europe moderne et il était venu nous parler de cela ; c'est un prof que j'avais eu au lycée aussi, donc il nous en avait parlé, donc lui aussi c'est un fil conducteur (rires). J'étais plus sensibilisée à ça et c'est quelque chose, une question qui m'intéresse beaucoup. C'est un intérêt lié aux études et puis aussi à l'environnement puisque j'ai une amie qui est très fervente, elle défend beaucoup..., elle est d'origine guadeloupéenne, elle est vraiment impliquée dans ce milieu-là donc c'est vrai qu'on a aussi ces moments d'échanges, donc ça m'a influencée certainement*⁵⁸³. »

Ou cette autre professeure des écoles, originaire d'une autre région, qui profite du projet académique, pour mieux découvrir sa nouvelle ville : « *En début d'année, j'avais vu sur le site de l'Inspection – enfin, pendant l'été – ce projet sur la traite négrière et ça m'a un petit peu interpellé parce que c'est vraiment un sujet que je ne connaissais pas du tout, n'étant pas du tout nantaise non plus, je voyais pas le rapport, je voyais pas pourquoi, et puis c'est vraiment la première fois que j'en entendais parler. Donc je suis allée voir dans les programmes justement, et dans les programmes, on traitait plutôt le commerce triangulaire. Bon ça, on en parlait, mais la traite négrière en elle-même, on n'en parlait pas beaucoup. J'en ai parlé à ma collègue qui fait histoire dans ma classe et qui, elle, est bien nantaise et qui s'intéresse bien à la ville de Nantes ; elle a commencé à m'expliquer l'histoire de Nantes, et son passé de port négrier et comme je n'avais absolument aucune connaissance. Je me suis dit : je pars dedans, ça va me permettre, moi, de mieux connaître la ville de Nantes, et puis j'ai inclus les enfants dedans parce que je trouvais ça intéressant*⁵⁸⁴. »

⁵⁸² Entretien (grille n°10) avec la professeure des écoles des CP-CM1, projet n°8, Ecole des Garennes, académie de Nantes.

⁵⁸³ Entretien (grille n°5) avec une professeure de collège, projet n°2, Collège de Treillères, académie de Nantes.

⁵⁸⁴ Entretien (grille n°5) avec la professeure d'Ecole, projet n°7, École de Saint-Mars-du-Désert, académie de Nantes.

5) Les contenus d'apprentissage

5.1. Thèmes et productions des élèves

Récurrence des thèmes abordés

Certains thèmes reviennent souvent, avec une dimension historique essentielle, au regard des pistes de travail et des questionnements proposés par l'IPR d'histoire géographie. Dans de nombreux projets apparaît l'attachement à relier l'histoire au présent (justification du racisme, esclavage et droits fondamentaux) et à l'histoire locale du passé négrier nantais.

<u>Histoire</u>	La traite atlantique et autres traites (commerce triangulaire et transport – trajet entre l'Afrique et les colonies – conditions de voyage) L'esclavage dans les plantations des colonies (conditions de vie et de travail des esclaves) Le code noir, contexte et contenu Histoire locale : Nantes au XVIII ^e et XIX ^e siècle : le passé négrier de Nantes et les traces de la traite dans l'architecture nantaise, quels liens entre traite et industrialisation ? Les révoltes des esclaves La conquête des libertés Histoire des idées : la philosophie des Lumières, la Révolution, l'abolitionnisme anglais, l'abolition française et ses tâtonnements Histoire et mémoire : les ports négriers ont-ils de la mémoire ?
<u>Géographie</u>	La découverte de l'Afrique et de l'Amérique à travers l'histoire de l'esclavage
<u>Education civique</u>	Mise en relation avec les conditions de l'esclavage moderne La question noire aux Etats-Unis : entre abolition et égalité de droit Les notions de liberté et de droits de l'homme Les discriminations dans le temps et l'espace La perception de l'Autre Le racisme et ses origines, la tolérance
<u>Français</u>	Littérature autour de l'esclavage Ecriture poétique Réflexions et argumentations Lecture cursive personnelle sur esclavage
<u>Arts plastiques</u>	Les volumes, les multiples Réflexion sur monument commémoratif Créations, réalisations de maquettes, dessins.
<u>Musique</u>	Découverte de l'origine du Jazz La musique afro-américaine
<u>Technologie</u>	Travail en informatique sur la création d'un power point

Des productions originales et une exposition au Château des Ducs de Nantes du 7 au 31 mai 2008⁵⁸⁵

Les réalisations finales sont porteuses des liens que peuvent faire les élèves entre leurs disciplines et leurs enseignants. Au final, l'exposition dans la tour du château a recueilli les travaux de plus de 1000 élèves issus de 39 classes provenant de 14 écoles primaires, 20 collèges, 2 lycées techniques et 2 lycées généraux. Lors de la livraison des oeuvres, il était demandé à chaque équipe de fournir aussi leur démarche pédagogique, qui reste affichée près de chaque œuvre. Cela permettait d'explicitier les œuvres au public (les lieux étaient gardés à « tour de rôle » : IA, mairie, château, Liaison Ecole-Musée...).

29 classes inscrites et d'autres classes non inscrites ont visité l'exposition (on estime le total au nombre de 40). Les élèves avaient à leur disposition un questionnaire élaboré par Dominique Nordez⁵⁸⁶. Une forte fréquentation du public a été constatée les vendredi et samedi et le 10 mai. Sur 25 jours d'exposition, on a estimé à 10 à 150 visiteurs par jour, soit plus de 4000 visiteurs probablement sur toute la durée de l'exposition. Un livre d'or⁵⁸⁷ a été mis à la disposition des visiteurs et des classes.

L'IA a créé une rubrique sur son site avec quelques images, quelques citations du public issues du livre d'or, un dossier de presse et des liens avec Eduscol. Des messages de remerciements de l'IA ont été envoyés aux professeurs participants, aux IPR, ainsi qu'à tous les partenaires de ce projet. Les IPR d'histoire-géographie ont visité l'exposition et, enchantés, en ont fait un retour sur leur site.

Si les œuvres, présentes au château, ne sont, comme le dit Dominique Nordez, que la « *partie émergée de l'iceberg* », c'est bien en effet parce que les classes ayant consacré du temps de lecture, de réflexion, de construction argumentaire à cette tâche sont plus nombreuses encore que celles qui ont pu dévoiler une réalisation finale.

Les œuvres présentées étaient d'une grande variété. En témoignent les totems réalisés par les classes de 5^e du collège de Treillères.

⁵⁸⁵ Annexe 3: Dossier de presse de l'Inspection « La traite négrière (...) exemple nantais », lundi 5 mai 2008.

Article sur l'inauguration de l'exposition sur le site de l'IA. (*joint en format pdf*)

⁵⁸⁶ Annexe 4 : Questionnaire de visite de l'exposition des travaux d'élèves. (*en pièce jointe*)

⁵⁸⁷ Annexe 5 : Dossier du livre d'or (*joint en format pdf*)



Les classes qui ont travaillé avec un enseignant d'arts plastiques ont été « privilégiées » dans leur réalisation finale. Les réalisations qui ont occupé l'espace par leur volume ont révélé un aspect esthétique ajouté au travail de recherche, et, ont la plupart du temps, été appuyées par les arts plastiques. En témoigne le riche travail ci-dessous du collège de St-Florent-le Vieil. Les IPR d'histoire-géographie ont proposé l'idée de mettre cette tasse géante, pièce-maîtresse de l'exposition, dans l'entrée du Rectorat.



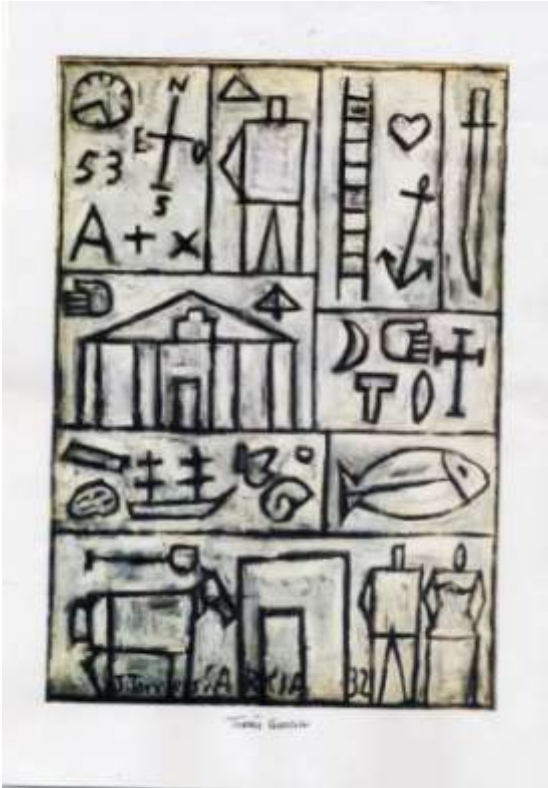


Il nous faut également souligner l'important travail mené durant toute l'année par l'enseignante de l'école de St-Mars-du-Désert qui a fait réaliser à ses élèves, par groupes – en plus du récit imaginaire déjà décrit plus haut – des œuvres sur le thème de la traite négrière à la manière de ... Daniel Buren, Keith Haring, Edvard Munch, Jean-Jacques Petton, Paul Klee, Joaquim Torrès-Garcia, Mimmo Rotella, Max Ernst, Henri Matisse, Korrogho (toiles). Au-delà de la réalisation plastique remarquable pour des élèves de cycle 3, les connaissances géométriques ont aussi été exploitées (tracé des parallèles, perpendiculaires, de la symétrie).

À la manière de Daniel Buren...



À la manière de Torrès Garcia...



À la manière de Munch...



À la manière de Keith Haring...



À Rezé, le procès de la traite négrière, réalisé par les élèves, a été filmé par leur professeur d'arts plastiques, puis projeté lors de l'exposition. En fin d'année scolaire, le procès a été intégré à une soirée « spectacle » où le projet classe a été présenté aux parents d'élèves.

5.2. Un ancrage local très net et essentiel

L'inspection académique avait pour but de valoriser les travaux d'élèves pour renforcer la réflexion sur l'histoire de Nantes et ses lieux de mémoire. Les objectifs de cette démarche pédagogique innovante et encouragée dans les nouveaux programmes illustrent la volonté de mettre en avant l'histoire locale, dans un cadre national et universel :

- montrer comment l'abolition de l'esclavage s'inscrit dans un processus historique de progrès pour la communauté nationale et plus largement pour l'humanité,
- aborder, en Loire-Atlantique, l'histoire locale et nationale par les traces d'une période (architecture, documents historiques) et la mise en lien des ressources : exposition permanente au Château des ducs de Bretagne en particulier, dossiers pédagogiques proposés par des associations nantaises...
- développer la réflexion des élèves par le débat et l'étude des sources sur les tensions possibles entre devoir de mémoire et connaissance de l'histoire,
- impliquer des établissements scolaires aux commémorations du 10 mai pour en faire un moment d'échange et participer au développement des compétences sociales et civiques des élèves⁵⁸⁸.

Des sorties à la découverte du patrimoine et de l'histoire nantais

Des visites ont été organisées au Château des ducs de Bretagne et à Nantes par la Ville de Nantes et sa Direction du Développement Culturel, la Direction de l'Education de la Ville de Nantes a attribué sur demande des subventions aux classes nantaises.

La plupart des établissements inscrits au projet académique ont visité les salles consacrées à la traite et à l'esclavage au Château des ducs. Elles ont aussi souvent organisé une journée de découverte du patrimoine historique nantais, sous diverses formes, soit une visite guidée par Irène Gilardot, du service « patrimoine » de la direction générale à la culture de la ville en collaboration avec Monique Le Corre, architecte du CAUE, ou sous forme d'un rallye : « *Sur les traces de la traite à Nantes* », comme ce fut le cas d'un collège de Saint-Sébastien-sur-Loire l'a réalisé : à partir de quelques photos, les élèves ont ainsi pu découvrir des lieux liés à la traite, par petits groupes autonomes (de l'île Feydeau à l'emplacement du futur Mémorial), travail fait à partir de deux cartes (Nantes au XVIIIe siècle – plan Cacault, et Nantes aujourd'hui).

Des ressources à disposition de tous

L'un des dossiers pédagogiques du Château des Ducs mis en ligne sur le site www.chateau-nantes.fr est consacré à Nantes et à la traite négrière. Il fait écho à la 3e séquence du parcours du musée intitulée « le négoce et l'or noir au 18e siècle » qui est consacrée à l'apogée du commerce colonial nantais très largement fondé sur la traite des Noirs. Cette 3e séquence se déploie dans sept salles du Grand Logis. Elle décrit les mécanismes économiques du premier port négrier de France, et ses conséquences sur le développement de la ville, dont la population va doubler en un siècle. La salle 18, « Nantes en Révolution » expose, chronologiquement, les faits marquants de cette période. Parmi les idéaux révolutionnaires, la question de la Traite des Noirs divise. L'idée d'égalité, inscrite dans la Déclaration des droits de l'homme et du citoyen, est contestée par les négociants nantais qui

⁵⁸⁸ Annexe 3 : Dossier de presse de l'Inspection « La traite négrière (...) exemple nantais », lundi 5 mai 2008.

craignent pour leur commerce. La salle 20 évoque la pratique de la traite illégale jusqu'en 1848⁵⁸⁹.

D'autres ressources diverses ont été mises en ligne sur le site de l'Inspection Académique :

- . bibliographie commentée de littérature de jeunesse (CRDP),
- . prêt de dossiers et mallettes pédagogiques (associations « Anneaux de la mémoire » et « Mémoire de l'Outre Mer »),
- . constitution d'un dossier par la médiathèque de Nantes à partir de l'oeuvre de Jules Verne : « Un capitaine de quinze ans »⁵⁹⁰.

Pour tous les professeurs rencontrés, cet ancrage local est primordial et représente un enjeu essentiel du projet. Amener les élèves à Nantes, c'est leur faire découvrir l'histoire et le patrimoine local, qu'ils ne regardent le plus souvent jamais ou trop rarement : « *quand on les a emmenés, on a bien vu : "ah oui, l'île Feydeau, c'est ça, ah là là..."*, ils passent devant, et on est rentrés dans une cour, la cour ovale, voir l'intérieur d'un immeuble d'un ancien armateur ; on les mobilise sur autre chose. La passerelle Schoelcher, c'est pareil, ils la voyaient de loin mais ils étaient jamais allés dessus ; pourquoi Schoelcher ? C'est vrai que tout ça, ça les aide à comprendre et un petit peu à s'approprier la ville, l'histoire de leur ville. » Et sa collègue d'ajouter : « *C'est leur milieu, enfin, c'est leur ville. C'est pas que c'est pas leur histoire, mais je trouve que cela leur permet d'étudier l'histoire d'une autre façon, c'est pas juste le problème de l'esclavage – on pourrait prendre des tas d'autres choses – mais ça contribue à leur faire connaître leur environnement un peu, avec quelque chose de concret, parce qu'ils sont au collège, je trouve que c'est bien qu'ils aient des choses plus concrètes* »⁵⁹¹.

Faire de l'histoire, de la géographie, en découvrant les lieux de Nantes, c'est essentiel, c'est intéresser les élèves à ces matières par le biais de leur ville et c'est « *faire prendre conscience aux élèves qu'il y a un lien entre leur environnement et l'enseignement de l'histoire. De toute manière, c'est vrai, l'implication de Nantes dans la traite – évidemment que c'est privilégié puisqu'on travaille sur le patrimoine local aussi, donc de voir l'investissement des groupes comme les armateurs ; par exemple nous, sur un quartier, on a Trentemoult qui fournissait des marins pour la traite, donc voir un petit peu l'implication des Nantais – voir aussi les retombées économiques sur un quartier comme l'île Feydeau. Le premier bilan, c'est que vraiment, les élèves sont très sensibles à ça et on a un vrai plaisir – là on a une classe qui n'est pas très scolaire mais qui est vraiment très agréable en sortie parce que justement ils découvrent. On s'est aperçu que des élèves de Rezé ne connaissaient pas le quartier de Trentemoult. Quand on est allés à Nantes, certains n'avaient jamais mis les pieds sur l'île Feydeau. Une connaissance déjà de leur environnement, et après une compréhension de leur histoire locale. En étant consciente que, pour certains, on ne va pas révolutionner l'image qu'ils ont de leur environnement, mais bon...* »⁵⁹²

5.3. La dimension morale et civique

Les choix faits par l'Inspection Académique dans le cadre de ce projet sur l'esclavage sont inhérents à des valeurs défendues par les personnes qui le conduisent. Ainsi, ils adoptent l'idée que les élèves « se construisent une pensée tolérante et ouverte à autrui »⁵⁹³ : la dimension civique apparaît donc comme essentielle.

⁵⁸⁹ idem

⁵⁹⁰ ibidem

⁵⁹¹ Entretien (grille n°6) avec les deux professeures de 4^e, projet n°1, collège de Carquefou, académie de Nantes.

⁵⁹² Entretien (grille n°6) avec la professeure de 4^e, projet n°3, collège de Rezé, académie de Nantes.

⁵⁹³ Dossier de presse de l'Inspection « La traite négrière (...) exemple nantais », lundi 5 mai 2008.

Pour tous les professeurs interrogés, l'enjeu citoyen est une des dimensions importantes du projet. Ainsi, pour ce professeur de lycée qui explique : « *C'est un intérêt normal dans notre discipline d'essayer de modifier les représentations. Et le sujet est important en lui-même puisque aujourd'hui, quand même, on est largement sur des représentations qui ont du mal à évoluer au niveau du racisme, par exemple... c'est bien d'en remettre des couches parce que c'est pas évident. On est intéressé, nous, au titre de profs d'histoire géographie, au titre de citoyens, au titre de passeurs, de destructeurs de représentations, enfin, pour essayer de modifier tout ça.*⁵⁹⁴ » Le sujet de la traite et de l'esclavage touche en effet à des questionnements plus profonds sur l'altérité, la tolérance et les discriminations. Le sujet permet d'ouvrir les élèves au regard sur les autres.

« *Et puis voir aussi l'évolution des mentalités, parce que c'est vrai que l'histoire de la traite a été aussi extrêmement dépendante du contexte, et l'image qu'on en avait a aussi évolué. Donc évidemment c'est pas facile de faire prendre conscience de ça aux élèves, mais par petites touches, essayer de les sensibiliser à ça.*⁵⁹⁵ » L'histoire devient réflexion sur le présent, avec les débats sur la mémoire. Ainsi, cette autre professeure de collège affirme le même souci : « *c'est quelque chose qui se passe à plusieurs échelles, et plusieurs périodes, donc en fait on peut le traiter et c'est toujours d'actualité, on le voit bien aujourd'hui avec la mémoire, bon... donc je trouve que c'est très intéressant de voir comment une période peut avoir des bienfaits et des incidences sur le monde d'aujourd'hui. Et puis ça permet d'aborder plusieurs thèmes : le regard des autres, l'égalité, aussi la lutte pour les droits. C'est vraiment, je trouve, très intéressant... Et puis leur ouvrir les yeux sur les problèmes d'aujourd'hui, quand on parle des Antilles ; on a beaucoup parlé de la mémoire : pourquoi cette date ? pourquoi l'affaire Dieudonné ? Pourquoi heurter, mettre face à face différentes mémoires ? Est-ce qu'il y en a qui priment par rapport à d'autres ? Par rapport à l'actualité, c'est intéressant.*⁵⁹⁶ » Mais cette réflexion sur le présent à partir de l'histoire est aussi un enjeu dès les classes de primaire pour cette professeure des écoles : « *D'abord c'est important pour les élèves parce qu'ils sont juste à côté de Nantes donc il me paraît important qu'ils sachent cette histoire ; et puis ça leur permet une ouverture d'esprit par rapport justement à l'histoire et au passé, et à l'avenir : ne pas recommettre les mêmes erreurs, aller vers les mêmes choses, mais aussi comprendre le présent – donc c'est vraiment passé, présent, avenir.*⁵⁹⁷ » Cependant, le débat sur la ou les mémoires est extrêmement délicat avec les élèves et la démarche de contextualisation par le professeur se révèle indispensable : « *C'est une question qui est au centre, nous, de notre travail d'historien, je le prends quand même avec des pincettes par rapport à nos élèves de collège parce que c'est quelque chose qui est quand même très difficile à saisir. (...) Ce sont des thèmes très forts, donc c'est d'autant plus difficile de prendre du recul, et puis il y a beaucoup, que ce soit sur la traite, sur la shoah – moi j'ai aussi été confrontée au génocide arménien avec des élèves turcs – à chaque fois, c'est à la fois un atout et un grand danger pour nous, c'est l'émotion que ça suscite, surtout par rapport à la tranche d'âge – il y a une empathie, un désir de comprendre et de s'opposer, mais en même temps il ne faut pas que ça ne se résume qu'à ça – et à chaque fois, pour nous, il faut mettre en perspective, c'est ce qu'il y a de plus difficile.*⁵⁹⁸ »

Pour terminer, le témoignage de cette autre professeure de primaire permet de conclure sur la dimension morale et civique essentielle du projet nantais : « *L'intérêt, il est dans le devenir du citoyen, je ne vois pas comment on peut être un citoyen à part entière, responsable, et peut-être engagé plus tard – mais ça c'est autre chose – si on n'évoque pas tout ce qui s'est passé ; et aussi de pouvoir vivre sans culpabiliser, je crois que ça, c'est important aussi de se dire que, voilà, des Français ont fait ça, mais on n'est pas responsable de ça, et il faut pouvoir avancer et regarder l'autre, enfin regarder TOUS les autres avec le même regard d'ouverture et puis après on peut*

⁵⁹⁴ Entretien (grille n°8) avec un professeur de 2^{nde}, projet n°5, lycée Monge, académie de Nantes.

⁵⁹⁵ Entretien (grille n°8) avec une professeure de 4^e, projet n°3, collège de Rezé, académie de Nantes.

⁵⁹⁶ Entretien (grille n°8) avec une professeure de 5^e, projet n°2, collège de Treillères, académie de Nantes.

⁵⁹⁷ Entretien (grille n°8) avec la professeure des CM1-CM2, projet n°7, École de Saint-Mars-du-Désert, académie de Nantes.

⁵⁹⁸ Entretien (grille n°8) avec une professeure de 4^e, projet n°3, collège de Rezé, académie de Nantes.

vivre sa vie pleinement. Le côté du VIVRE ENSEMBLE, je crois que c'est important ; et puis aussi comprendre pourquoi certains Africains, aujourd'hui, ont du mal à avoir ce regard envers les blancs puisque c'est pas résolu pour certains d'entre eux.⁵⁹⁹ » Et d'ajouter : « Ma bataille de fond – vivre ensemble – la tolérance, oui... il y a énormément de travail à faire en France là-dessus, je pense, encore – je crois que c'est important, c'est vraiment l'enjeu principal. Quand on voit que certains demandent encore à leurs élèves noirs : « d'où tu viens ? », alors qu'ils sont français – il y a quelque chose de très choquant derrière ça – et en cela que je dis qu'il y a encore beaucoup de travail à faire – ça existe, je l'ai entendu, voilà. »

Nathalie François

⁵⁹⁹ Entretien (grille n°8) avec la professeure des CP-CM1, projet n°8, École des Garennes, académie de Nantes.

DES PRATIQUES DE CLASSE

L'esclavage à l'école primaire en région parisienne

Sébastien Ledoux
professeur d'histoire-géographie
Académie de Paris, école doctorale de Paris-I Sorbonne
Centre d'histoire sociale du XX^{ème} siècle

Le texte que nous présentons ici rend compte de différentes observations de terrain effectuées entre 2007 et 2009 dans les départements des Hauts-de-Seine et de l'Essonne. Il s'agit d'entretiens avec des élèves et avec des enseignants, à propos d'un projet d'écriture réalisé par plusieurs écoles du département des Hauts de Seine en 2006-2007, accompagnés d'un entretien d'un professeur d'école en ZEP (dans l'Essonne) réalisé en décembre 2007, ainsi que l'observation de deux séances de classe en CM1, dans l'école d'un Réseau Ambition Réussite (Essonne) en mars 2009.

1) Atelier d'écriture 92 : Mémoires de peau

Le projet d'écriture a été initié par l'inspection académique de Versailles pendant l'année 2006-2007, dans le cadre des actions du groupe départemental des Hauts-de-Seine « Maîtrise de la langue ». Il a réuni cinq classes de CM2, une classe de CM1, une classe de CE2, et trois classes de 6^e situées dans les communes de Garches, Saint-Cloud, Vaucresson et Ville d'Avray (Hauts-de-Seine)⁶⁰⁰. L'objectif était de faire écrire aux élèves un roman qui se donnait comme trame l'histoire de l'esclavage en France au XIX^e siècle. Un écrivain accompagnait les élèves dans leurs travaux, ce qui leur a permis d'écrire un livre à la fin de l'année intitulé *Mémoires de peau*⁶⁰¹. Les observations de terrain se sont déroulées avec quatre classes sur le temps des ateliers d'écriture : trois classes de CM2 et une classe de CM1. Ces observations ont été l'occasion d'interroger des élèves (douze entretiens individuels et quatre entretiens en classe entière), ainsi que cinq professeurs engagés dans le projet.

1.1 D'abord un enjeu d'éducation civique

Les enseignants se sont retrouvés impliqués dans un projet initié par l'Inspection académique qu'ils n'avaient pas forcément choisi au départ. Il était donc intéressant de les interroger sur l'intérêt qu'ils avaient pu trouver à travailler sur ce projet avec leurs élèves. Parmi les cinq professeurs interrogés, trois ont estimé que le projet avait comme intérêt principal de faire prendre conscience aux élèves du sort réservé aux esclaves :

« L'objectif principal était de se rendre compte du sort réservé aux nègres, aux esclaves, et de l'exploitation qui a été faite par les Blancs, les Européens et les Américains ».

- « Leur faire prendre conscience à quel point c'était effroyable. Pour eux, ce n'est même pas concevable ».

⁶⁰⁰ Nous remercions Anouk Chabert, conseillère pédagogique, d'avoir su accompagner le projet et nous permettre d'accéder aux classes et aux enseignants concernés.

⁶⁰¹ *Mémoires de peau*, CDDP des Hauts de Seine, 2007

Pour les deux autres enseignants, le projet avait surtout le mérite de faire travailler les élèves sur l'écriture d'un roman.

Cette intention d'une prise de conscience a conduit un enseignant à organiser dans sa classe, parmi les activités proposées, un jeu de rôle ayant comme cadre un navire traversant l'Atlantique, produisant ainsi un effet de réel et d'identification. Des élèves devaient se mettre dans la peau des esclaves tandis que d'autres devaient jouer le rôle des négriers.

La question de l'esclavage ainsi abordée directement par le projet d'écriture avait une dimension clairement civique. Pour tous les enseignants interrogés en effet, le thème de l'esclavage était abordé dans une approche morale et non dans une approche historique. Elle permettait d'appréhender concrètement la question du racisme dans une situation historique précise. L'enjeu résidait donc dans la découverte du racisme que l'histoire de l'esclavage donnait à voir. C'est d'ailleurs, pour un enseignant, cette entrée qui a joué le rôle de levier pédagogique :

« Moi, j'ai trouvé que c'était déjà assez porteur, que ça touchait vraiment les gamins d'aborder le racisme, la question de couleurs, et de tout ce qui s'était passé d'historique. Ça résonnait tout de suite chez les gamins ».

De fait, lorsqu'on interroge cette fois les élèves sur les raisons qui, selon eux, ont poussé leur professeur à conduire un tel projet, plusieurs font état de l'intention du professeur de déclencher une prise de conscience civique :

« À votre avis, pourquoi le maître/la maîtresse vous fait travailler sur ce projet ?

- Pour qu'on se rende compte de ce qui s'est passé avant ».
- « Pour nous mettre la vérité en face. Pour nous montrer, dans le passé, on n'avait pas de moyens de communiquer, on croyait que c'était des moins que rien, des sous-hommes. On les prenait, on les traitait mal juste parce qu'ils avaient la peau noire ».
- « Je me suis rendu compte comment on traitait les noirs autrefois ».

La prise de conscience s'accompagne dans le discours des élèves d'une dimension éducative en lien direct avec la lutte contre le racisme :

« Pourquoi le maître/ la maîtresse vous fait travailler sur l'esclavage ?

- Pour nous apprendre de ne pas recommencer à faire de l'esclavage, à traiter les Noirs, à essayer d'arrêter le racisme »
- « Pour nous faire réaliser que des noirs, c'était des humains, c'était pas des chiens. On doit les respecter comme des personnes blanches »
- « Il [le maître] veut nous faire comprendre que sur la terre, on est tous des hommes ».

Pour les élèves, connaître l'esclavage a donc été l'occasion de dénoncer le racisme, en exposant toute l'injustice morale que contient ce fait historique.

- « Ce que je retiens de l'histoire d'esclavage, c'est que les gens sont maltraités. Il y a des droits pour tout le monde. C'est pas la couleur de la peau qui doit changer quelque chose »
- « L'esclavage, c'est pas bien. Il y a l'égalité. C'est pas parce que l'autre il est Noir et que toi tu es Blanc que tu peux l'insulter ».

La situation d'inégalité raciale que décrit l'histoire de l'esclavage ouvre ainsi très souvent sur un discours contemporain antiraciste mettant en exergue deux catégories qui s'opposent : les « Blancs » et les « Noirs ». Le statut servile est automatiquement associé à la couleur de peau. « L'esclave » est par définition « Noir » et réciproquement, le « Noir » est un « esclave ». C'est évidemment dans cette assignation là que réside, pour l'enseignant, le moteur de cette prise de conscience civique antiraciste qu'il appelle de ses vœux. Un élève peut ainsi résumer la question de l'esclavage en ces termes :

« L'esclavage, c'est une injustice, une sorte de racisme, on prenait pas des Blancs »

Les catégories « Blancs » et « Noirs » sont maintes fois évoquées par les élèves lorsqu'il s'agit d'indiquer l'intérêt du projet :

« C'est une période importante dans l'histoire, car les Noirs étaient pas traités comme les Blancs ».

« C'est un sujet intéressant, on apprend plein de choses sur la vie des Noirs avant ».

Le projet sur l'esclavage a permis aussi d'aborder avec les élèves des questions très présentes dans la classe, comme l'indique une enseignante :

« Cette année dans la classe, il y a eu des questions sur la couleur de peau de soulever dans cette classe. Justement, je ne savais pas trop comment régler ces problèmes. Je ne dis pas qu'ils sont réglés mais on a souvent prononcé les mots de « Noirs », de « Blancs », « les Blancs qui maltraitaient les Noirs ». Des mots ont été prononcés. »

Les élèves se sont faits aussi l'écho des retombées positives de ces catégorisations ayant comme objectif l'éducation à la tolérance :

« Je n'ai plus le même avis qu'avant d'être avec certaines personnes ».

- « Il faut en parler pour arrêter ça [le racisme], il faut s'ouvrir ».
- « ça m'a remis encore plus en question qu'avant sur les personnes de couleur noire ».

Parmi les différentes classes qui ont participé au projet, certaines ont beaucoup travaillé sur l'esclavage contemporain. Pour certains enseignants, le projet était selon eux l'occasion de traiter avec leurs élèves cette question à laquelle ils se montraient particulièrement sensibles :

« Ça résonnait tout de suite chez les gamins l'esclavage moderne des enfants ».

Pour certains élèves, la découverte de l'esclavage contemporain est d'ailleurs la raison principale du projet :

« Parce qu'il faut savoir qu'il y a des gens qui ne sont pas comme nous, qui sont maltraités »

- « Moi, je ne savais pas qu'il y avait de l'esclavage en France encore aujourd'hui ».
- « C'est important de travailler sur l'esclavage car on apprend qu'il y a beaucoup de gens dans le monde qui aimeraient avoir ce qu'on a et qui rêverait d'aller à l'école ».

La différence entre esclavage ancien et esclavage contemporain a été bien comprise, et la double approche a permis des comparaisons :

« Comme ça, on peut apprendre que l'esclavage moderne, c'est pas du tout pareil que dans l'ancien temps ».

Pourtant, cette comparaison ne leur a pas permis de dissocier l'esclave de la catégorie « Noir », comme nous l'avons remarqué précédemment. Alors qu'ils ont pu découvrir d'autres formes d'esclavage dans des pays très variés (Chine, Grande-Bretagne, Thaïlande), l'esclave est resté dans leur discours associé au « Noir ».

1.2. Quelle place pour l'histoire de l'esclavage ?

Nous l'avons vu, les enseignants du projet *Mémoires de peau* ont privilégié une approche morale de la question de l'esclavage. Cela s'est-il fait au détriment d'une approche historique ? Dans la plupart des classes observées, le projet a été accompagné par de nombreux travaux sur l'histoire de l'esclavage. La question était dès lors de savoir, en interrogeant les élèves, ce qu'ils avaient retenu de ces travaux sur l'histoire de l'esclavage.

La « Traite des Noirs » et le commerce triangulaire sont les deux termes qui viennent en premier lieu dans la bouche des élèves. Ce commerce est expliqué par deux d'entre eux ainsi :

« Les Européens allaient en Afrique échanger la pacotille contre des esclaves. Ils emmenaient les esclaves en Amérique. En échange, les Américains donnaient plein de bonnes choses ».

« Les esclaves, on les faisait partir d'Afrique pour les faire travailler sur les plantations contre leur gré

- *Qui « on » ?*

- Les Européens ont fait partir d'Afrique pour les emmener aux Antilles

- *Pourquoi ?*

- Les Européens n'auraient jamais voulu travailler dans de telles conditions, les esclaves, c'était plus facile comme ils ne pouvaient pas se défendre ».

Les lieux géographiques sont correctement restitués et l'activité de commerce basée sur l'échange bien comprise. Par contre, si les Européens et les esclaves d'Afrique sont mentionnés, les Africains échangeant les esclaves aux Européens ne sont pas évoqués.

En dehors du commerce triangulaire, seulement deux élèves ont cité des personnages historiques (Toussaint Louverture, Victor Schœlcher, et Abraham Lincoln), et deux élèves ont parlé de l'abolition de l'esclavage.

Ce qui produit beaucoup de commentaires de la part des élèves est le traitement réservé à l'esclave qu'ils associent à celui d'un animal : « on les traitait comme des animaux » est la phrase qui revient le plus souvent. Mais, la définition même de l'esclave est absente de leur propos.

1.3. « Nous », donc « eux »...dans une histoire commune ?

À l'occasion des réponses aux diverses questions posées, les élèves du projet se sont toujours explicitement positionnés -et ce très spontanément- en un « nous » bien distinct du groupe qu'ils évoquaient, les esclaves/Noirs.

Ce « nous » peut être mobilisé dans un discours sur la tolérance et la condition humaine qui vient finalement souligner une différenciation dans le discours des élèves:

« Il [le maître] veut nous faire comprendre que sur la terre, on est tous des Hommes, ce sera toujours des Hommes, ils sont pas différents de nous »

- « Je les [les Noirs] voyais déjà comme nous »
- « Ceux qui sont noirs, ils sont pareils que les gens blancs, c'est juste la couleur de peau qui est différente. Parce que leur manière de pensée, elle est peut-être la même que nous ».

Le « nous » est aussi utilisé à l'occasion d'une condamnation morale de l'esclavage :

« C'est pas bien du tout de la part des Européens, des Américains, d'avoir pris les Noirs. Ils n'ont pas la même couleur de peau que nous, mais ils sont pareils ».

« On a pas le droit de taper des gens, ils sont pareils que nous, même si leur couleur de peau n'est pas pareil. C'est juste la peau ».

« Ça n'aurait jamais dû exister [l'esclavage] ; qu'on traite des gens qui sont comme nous, juste parce qu'ils n'ont pas la même couleur de peau »

Cette condamnation peut aussi entraîner un « nous » entraînant explicitement une filiation directe entre les Européens esclavagistes et les élèves :

« C'est nous qui avons traité comme ça les esclaves.

- *c'est qui « nous » ?*

- l'Europe, les pays d'Europe. »

L'identification des élèves aux « Blancs », aux « Européens est constante et ne laisse guère de doute sur la composition ethnique des élèves des classes interrogées. Dans l'une d'elle, une élève confirmera cette caractéristique du public scolaire concerné par le projet en relevant que :

« Il y a un copain à l'école qui s'appelle Maxime, il est très gentil, même s'il a la peau noire ».

Le projet d'éducation à la citoyenneté proposé par les enseignants, par la tolérance et le refus du racisme prend toute sa pertinence dans cette identification des élèves au groupe des « Blancs » qui doivent apprendre à respecter l'Autre, un Autre ici incarné en la personne du « noir/esclave » historiquement maltraités par leurs semblables.

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 » :

« *Est-ce important de travailler sur l'esclavage ?*

- Oui, il faut comprendre pourquoi c'est pas bien, qu'il faut pas recommencer, comprendre les causes, pourquoi ils ont fait ça »
- Oui, il faut en prendre conscience. Déjà, il ne faudrait plus jamais faire ça. Et il faut savoir que nos ancêtres ont fait ça quand même ».
- Oui, pour nous apprendre de ne pas recommencer à faire de l'esclavage, à traiter les Noirs ».

Enfin, cette identification a aussi permis aux élèves de considérer que cette histoire de l'esclavage faisait partie de l'histoire de France :

« *Est-ce important de travailler sur l'esclavage ?*

- C'est important parce que ça fait partie de l'histoire des Français, des Européens ».

2) Entretien avec un professeur des écoles en ZEP, dans l'Essonne (91)

Il s'agit d'un entretien réalisé en décembre 2007 avec un professeur d'école qui avait en charge une classe de CM2 dans une école située en ZEP.

2.1. Un enseignement très présent

L'enseignant traite de l'esclavage tous les ans depuis qu'il a des CM2, à savoir depuis quatre ans. Le temps consacré à la question varie d'une année sur l'autre : d'une séance (deux heures) à une séquence de cours (9 heures).

Pour cet enseignant, l'enseignement de l'esclavage n'est pas un moment comme un autre. Il s'en explique ainsi :

« Alors c'est pas un moment qui ressemble à un autre. Pour, euh... en donnant des arguments, ça touche proprement dit aux relations humaines; donc forcément, euh, il y a débat. Moi, il m'est arrivé d'avoir, lorsqu'on l'évoquait, lorsqu'on l'étudiait, de faire venir des intervenants. Moi l'année dernière par exemple, j'ai fait venir une étudiante en histoire qui avait été sur l'île de Gorée par exemple, parce qu'on étudiait un roman sur l'esclavage, euh, voilà, c'est un moment, de part la thématique, avec l'aspect humain qu'il y a derrière ça, on ne peut pas en faire un moment comme un autre. »

Dans les objectifs pédagogiques qu'il voit pour l'esclavage, l'enseignant cite en premier lieu le rapport au temps, le sens de la chronologie à inculquer aux élèves. Puis, il évoque le nom de personnages historiques : Schœlcher et Toussaint Louverture. Enfin, il fait mention d'un vocabulaire précis à acquérir : « la traite », « négrier », et « commerce triangulaire ».

2.2. Un sujet d'actualité devenue « priorité collective »

Lorsqu'on l'interroge sur l'intérêt personnel qu'il porte à cette question, l'enseignant évoquera de lui-même l'enseignement de l'esclavage comme « un sujet d'actualité » à relier avec le lieu dans lequel il enseigne :

« Oui, il y a un intérêt personnel, euh... certainement parce que, euh, comment dire... d'abord c'est un sujet d'actualité malgré tout, qu'il soit vécu par des populations, et, a fortiori, en France, et il y a trois, quatre ans, on a quand même eu un retour sur la colonisation au niveau médiatique, la remise en cause, euh, donc forcément, à titre personnel, c'est un sujet médiatique, entre guillemets, politique également, donc forcément, euh... on est sollicité davantage par les médias, ça entraîne un sujet de réflexion »

L'enseignant estimera un peu plus tard dans l'entretien que l'exposition médiatique sur cette question a « influé forcément » sur lui en faisant de l'enseignement de l'esclavage une « priorité collective ».

2.3. L'esclavage, une histoire d'immigration ?

À plusieurs reprises dans l'entretien, l'enseignant associe la question de l'enseignement de l'esclavage à l'histoire de l'immigration.

« *Quel est l'intérêt personnel que vous portez, vous, à cette question ?*

- [...] Après, je pense aussi, le fait de travailler dans ce type de quartier, on est forcément obligé de confronter d'autres regards sur l'immigration, et cette immigration, euh, quelle soit spontanée,

forcée, avec des contraintes, euh, on est obligé d'y attacher une importance. Donc forcément, c'est un sujet qui, en tant qu'enseignant, ne peut pas être ignoré ».

Le public scolaire transforme-t-il l'esclavage -avec la Traite transatlantique- en histoire de l'immigration du fait même de la présence d'élèves « issus de l'immigration » ? L'enseignant le confirme dans la réponse à la question suivante :

« Pour vous, quel serait l'intérêt de cet enseignement-là pour vos élèves ?

- [...] Après, il y a un intérêt civique qui permet d'appréhender, si vous voulez, euh, on parlait d'immigration tout à l'heure, euh, une connaissance générale de l'immigration ».

Enfin, l'enseignant évoque une dernière fois cette dimension de l'enseignement de l'esclavage lorsqu'il lui est demandé quels en sont selon lui, les enjeux :

« Il y a réellement deux enjeux qui se rejoignent à la fin. Premier enjeu, c'est le rapport historique : faire comprendre aux enfants, aux élèves, qu'on est issu d'une histoire et que cette histoire, euh, qui aujourd'hui... il est difficile... c'est pour ça qu'aujourd'hui -ce serait une phrase interrogative- il est difficile de voir un contexte que nous, on juge uniquement par rapport à notre propre contexte; ça c'est le premier enjeu, je pense. [...] Le deuxième élément, il est civique, euh, c'est que, euh, a priori, on est tous issus d'une immigration, et d'échanges volontaires ou involontaires, et que ces échanges de toutes façons, doivent nous amener à une plus grande honnêteté, et une plus grande tolérance ».

Implicitement, l'enseignant fait de la question de l'esclavage un élément de « connaissance de soi » pour des élèves qui seraient issus de cette histoire. On peut penser qu'il fait allusion aux élèves d'origine antillaise qu'il a dans sa classe.

En conclusion, l'enseignement de l'esclavage est très présent dans la pratique de cet enseignant. Cette présence est attribuée par lui-même à la médiatisation des débats sur cette question, et par le public scolaire qu'il a face à lui. Représentant un enjeu civique incontournable, l'esclavage n'est pas ici la découverte de l'Autre à accepter dans un esprit de tolérance comme dans le projet *Mémoires de peau*, mais la découverte pour les élèves de leur propre histoire individuelle englobée dans une histoire collective: « on est tous issus d'une immigration » fait-il remarquer. Le « nous » contient ici les esclaves déportés aux Antilles et les élèves issus de l'immigration.

3) Observation d'une pratique de classe en RAR, dans l'Essonne (91)

L'observation s'est déroulée en mars 2009 avec une classe de CM1 sur deux séances de deux heures chacune, espacées d'une semaine. La classe est située dans une école Réseau Ambition Réussite (RAR).

La séance observée sur l'enseignement de l'esclavage intervient dans la séquence « Les Grandes Découvertes ». Après avoir vu en premier chapitre « Les grands voyageurs », le deuxième chapitre est consacré aux conséquences des Grandes Découvertes avec le plan suivant :

- 1) Le commerce triangulaire
- 2) Les conséquences sur les Indiens
- 3) La Traite des Noirs.

Le cours débute par le rappel des conquêtes de l'Amérique par les Européens. Le mot « esclave » intervient pour la première fois pour désigner les Indiens :

« **Prof** : Quelles ont été les conséquences des Grandes Découvertes ? »

Elève : Les esclaves. Les conquérants ont dit : on a pas envie de se fatiguer, on va faire des esclaves ».

La phrase est reprise par l'enseignante sur le mode affirmatif.

Elève : Ils ont dit « on va faire un contrat : soit on te tue, soit tu deviens notre esclave » ont dit les conquérants aux populations »

Elève : Ils pensaient qu'il y avait personne ; ils ont vu qu'il y avait des gens, ils les ont pris comme esclaves.

Prof : Ils les ont pris comme esclaves. Alors, on va commencer à voir plein de documents pour voir comme ça s'est passé. Ça s'est pas passé de la même manière dans tous les pays. On va commencer par essayer de comprendre ce qu'ils ont fait les Européens avec les hommes qui habitaient là-bas. Pourquoi ils s'en sont servis ? On va voir l'exemple des Indiens. Les Indiens c'étaient ceux qui habitaient au Pérou, en Amérique centrale. Ils les ont appelé les Indiens. On va voir comment ça c'est passé avec les peuples en Amérique centrale, et comment ça s'est passé avec le peuple Africain ».

L'enseignante distribue ensuite un document présentant une carte du commerce triangulaire. L'explication du document se fait sous forme de questions :

« **Prof** : Pourquoi on l'appelle le commerce triangulaire ? »

Réponse de plusieurs élèves : « ça a la forme d'un triangle »

Prof : oui, alors d'où ils partaient les bateaux ?

Elèves : De la France

Prof : Oui, et même d'Europe. Précisément là de France. Ils partaient pour aller où Jimmy ?

Elève : En Afrique

Prof : Qu'est-ce qu'ils faisaient en Afrique ?

Elève : Ils échangeaient des produits alimentaires contre des esclaves noirs

Prof : Alors, pas que des produits alimentaires. Qu'est-ce qu'ils échangeaient d'autres comme produits d'après vous ?

Elève : De l'or et de l'argent.

Prof : Est-ce que tu penses qu'ils allaient échanger de l'or et de l'argent ?

Elève : Non, contre des produits, des herbes.

Prof : Des herbes, et quoi d'autres ? Vous l'avez dit tout à l'heure. Quand ils sont arrivés, ils avaient des choses que les autres n'avaient pas justement.

Elève : Du tabac, de la morue.

Prof : Non, vous m'avez dit, ils font la guerre et c'est facile parce qu'ils ont des choses que les autres n'ont pas.

Elève : Des armes !

Prof : Des armes aussi. Ils vont leur vendre aussi des armes. En Afrique, on connaît pas ça. « Je vais vous donner des armes, et vous, vous allez nous donner des hommes ». Ensuite ils allaient ou avec ces hommes ?

Elève : Aux Antilles

Prof Aux Antilles. Qu'est-ce qu'ils faisaient aux Antilles ?

Elève : Ils les vendaient.

Prof : Ils faisaient quoi des hommes, des Africains qu'ils étaient allés chercher en Afrique et qu'ils amenaient aux Antilles.

Elève : Pour les échanger

Elève : Pour les vendre ! Et les faire travailler.

Prof : Oui, pour les faire travailler où ?

Elève : Aux Antilles

Prof : Oui, pour faire quoi ?

Elève : Du sucre, du rhum, de l'argent et du cuir

Prof ; Exactement ! Ils les emmenaient là-bas pour les faire travailler et récupérer toutes les matières qui étaient là comme l'or, l'argent, la canne à sucre. Ils les amènent là-bas pour les faire travailler dans des mines d'or ou d'argent, dans des cannes à sucre... Ils allaient chercher ces esclaves en Afrique, ils les amenaient aux Antilles et en Amérique centrale, ils les faisaient travailler dans les champs et dans les mines pour récupérer les produits, et ces produits, ils les amenaient en Europe. D'où le commerce triangulaire ».

Dans ses réponses, l'enseignante fait un amalgame entre les Africains et les Indiens. Par ailleurs, dans l'échange commercial décrit avec l'intervention de plusieurs acteurs, « Les Européens » sont une catégorie nommée précisément. « Les Africains » sont uniquement nommés pour désigner ceux que l'on a été chercher et pris comme esclaves, avec ce glissement sémantique : « Ils faisaient quoi des hommes, des Africains qu'ils étaient allés chercher en Afrique ». Par contre, les Africains qui échangeaient en Afrique avec les Européens des armes contre des esclaves sont désignés de façon indéfinie : « leur » (« ils vont leur vendre des armes »), « vous » (« Je vais vous donner des armes et vous, vous allez nous donner des hommes ») ; « les autres » (Quand ils sont arrivés, ils avaient des choses que les autres n'avaient pas justement »).

L'enseignante poursuit la séance avec les conséquences des découvertes sur les Indiens. Il est à nouveau question de l'esclavage qu'auraient connu les populations indiennes avec cette présentation qui explique par la suite la nécessité du commerce triangulaire :

« *Prof* : La servitude, c'est rendre quelqu'un esclave. L'esclavagisme et la guerre ont fait que ces deux peuples (aztèque et Incas) ont complètement disparu »

Elève : Ils auraient pu en faire des esclaves.

Prof : Alors, ils en ont fait des esclaves mais en en faisant des esclaves, ils sont...

Elève : ...Morts. Mais ils auraient pu se défendre parce qu'avant les Indiens, on leur a donné des armes. Pourquoi, ils ne se défendent pas ?

Prof : À quel moment ils donnent des armes ?

Elève : Dans le premier texte, on a vu qu'on leur donnait des armes.

Prof : Alors. Ils donnent des armes en Afrique, pas en Amérique.

Elève : Les Africains, ils peuvent se défendre.

Prof : Les Africains peuvent commencer à se défendre.

Elève : Oui, mais eux, ils l'ont pas fait.

Prof : Ils ne l'ont pas fait tout de suite.

Elève : Ils auraient dû le faire tout de suite comme ça, ça aurait été plus vite...

Prof : Ils auraient dû le faire tout de suite mais ils ne l'ont pas fait.

Elève : Ils auraient pu prendre les armes, ils auraient pu prendre la caravelle et après voyager.

Prof : Ils auraient pu... »

L'amalgame Indiens/Africains se fait cette fois du côté des élèves (« Dans le premier texte, on a vu qu'on leur donnait des armes »). Surtout, l'esprit logique des élèves s'impose immanquablement pour relever une contradiction dans la présentation de l'enseignante : si l'on donne des armes aux Africains, pourquoi ne se sont-ils pas défendus lorsqu'on est venu les chercher ? Cette interrogation restera pour l'heure sans réponse. L'assignation Africains/esclaves laisse dans l'ombre la réalité des termes de l'échange du commerce triangulaire qui met face aux Européens des Africains qui échangent d'autres Africains contre des armes. Cette assignation fait des Africains une catégorie qui ne peut que subir l'Histoire, en l'occurrence ici la domination européenne.

L'enseignante va pourtant tenter de résoudre cette incohérence qu'elle a pressentie juste après, dans la 3^e partie de la séance improprement nommée « La traite des Noirs ». Il s'agit en fait de la présentation des conditions de vie des esclaves aux Antilles avec comme support des extraits du Code Noir de 1685 et une gravure du XIX^e siècle tiré du manuel Hatier.

Chaque article du code noir fait l'objet de discussion avec les élèves :

« Lecture de l'article 33

Prof : L'esclave qui se rebelle contre son maître est condamné à mort

Elève : Toujours !

Lecture de l'article 35 :

Prof : De nouveau, qu'est-ce qui se passe s'il s'enfuit une fois ?

Elève : On lui coupe les oreilles

Elèves : ah !

Prof : S'il recommence ?

Elève : On lui coupe le jarret

Prof : Et si ça se passe une 3^e fois ?

Elèves : Il est mort.

Prof : Il est mort. C'est-à-dire que l'esclave, s'il veut s'enfuir, il est mort au bout de la 3^e fois. S'il vole quelque chose parce qu'il a faim, on peut le condamner à mort. S'il veut se rebeller contre son maître, on le tue également. Bilel, est-ce que ça peut répondre à ta question de pourquoi ils ne se sont pas plus défendus. Il se passait quoi ?

Élèves : Ils étaient morts.

Prof : On les condamnait à mort.

Autre élève : Mais s'ils les tuent tous, après ils sont bêtes car ils ont moins d'esclaves, comment ça va se passer quand ils auront plus d'esclaves s'ils les tuent tous ?

Prof : Ah ! Que va t-il se passer, s'ils ont plus d'esclaves...

Elève : Après, c'est eux qui devront construire...

Prof : Après, c'est eux qui vont devoir faire le travail.

Autre élève : Non, ils vont aller chercher d'autres esclaves !

Prof : Et ils vont aller les chercher où les autres esclaves ?

Elève : En Afrique.

Prof : Et oui, en Afrique, d'où le commerce triangulaire Bilel ! Quand il y avait trop d'esclaves qui étaient morts, on en prenait en Afrique et on en ramenait.

Autre élève : Oh, ça s'est fait pas !

Autre élève : mais quand il y aura plus d'Africains ? Qu'est-ce qui va se passer ?

Prof : Pardon ?

Autre élève : Mais après, s'il y avait plus d'Africains, ils feraient quoi ?

Autre élève : Ils seraient partis en Chine.

Prof : Bon, on va s'arrêter là. Ecoutez-moi bien

Autre élève (noir) : Pourquoi les Noirs, ils ne se révoltaient pas ?

Prof : Pour la semaine prochaine, vous allez devoir répondre aux questions 1, 2 et 3 ».

La séance s'arrêtera là. En amalgamant la situation en Afrique et la situation aux Antilles, l'enseignante apporte un autre élément de confusion en voulant répondre à l'élève surpris que les Africains n'aient pu se défendre contre les Européens. Le code Noir, texte législatif, est présenté dans un sens littéral qui amène à une vision tragique de la vie des esclaves aux Antilles, promis à la mort par leurs maîtres. L'incongruité de cette situation est bien relevée par un élève : « Mais s'ils les tuent tous, après ils sont bêtes car ils ont moins d'esclaves, comment ça va se passer quand ils auront plus d'esclaves s'ils les tuent tous ? ». Cette remarque amène l'enseignante à justifier le commerce triangulaire, l'Afrique étant présentée comme un réservoir d'hommes palliant à l'exécution à mort des esclaves aux Antilles. Elle confirme ainsi ce qu'elle avait annoncé pour les Indiens, à savoir que l'esclavage conduit à la mort.

La dernière interrogation d'un élève noir (« Pourquoi les Noirs, ils ne se révoltaient pas ? ») rappelle la précédente (« Pourquoi ils ne se défendent pas ? »). L'absence de réponse, qui occulte de fait les révoltes et le marronnage, s'inscrit dans une vision implacable des vaincus de l'Histoire.

La deuxième séance a lieu une semaine après. Elle commence par la relecture d'articles du Code Noir. C'est l'occasion pour un élève de revenir sur la réaction des esclaves :

« *Elève* : Pourquoi les esclaves, quand on leur donne, après ils se battent pas ? Par exemple, ils vendent l'esclave à l'acheteur, après pourquoi l'esclave il ne se bat pas contre l'acheteur ?

Prof : Pourquoi les esclaves, ils ne se battent pas dès le début ? Hasni, tu as une réponse à apporter à Bilel ?

Elève : Parce qu'ils sont enchaînés, il n'y a pas d'armes.

Prof : Qu'est-ce qui est armé ? Les vendeurs, les maîtres. A partir du moment où tu as des hommes armés et des hommes non armés, est-ce qu'ils ont vraiment le choix ?

Elèves : Non !

Prof : Suivant le code, qu'est-ce qui se passe s'ils essaient de se rebeller justement ? S'ils essaient de voler, s'ils essaient de s'enfuir ? Qu'est-ce qui se passe ?

Elèves : Ils sont punis.

Prof : Ils sont punis de mort.

Elève : Pourquoi l'esclave il fait pas tout ce que son maître lui dit, et comme ça il le fait vite.

Prof : Sauf que quand l'esclave fait tout ce que son maître lui demande, il se passe quoi ?

Elève : Il va être fatigué

Prof : Et quand on est fatigué, qu'est-ce qui peut plus se produire ?

Elève : On peut avoir une maladie

Prof : Oui, on peut avoir une maladie, et à l'époque les maladies, ça ne se guérissait pas. Donc, les esclaves souvent mouraient très jeunes car, il y avait beaucoup de travail forcé, beaucoup de maladies, et les rares fois où ils essayaient de se rebeller, on les tuait. D'où le nombre de morts très élevé dans les esclaves »

Le deuxième document extrait du manuel Hatier est ensuite proposé. Il s'agit d'une gravure du XIX^e siècle montrant en premier plan un esclave, pieds et poings liés au sol, fouetté par un blanc, et en arrière plan un autre esclave debout attaché à un arbre fouetté cette fois-ci par un noir.

Au départ, la classe s'intéresse à la situation au premier plan qui provoque une nouvelle fois l'interrogation suivante :

« *Elève* : Mais maîtresse, pourquoi ils ne se rebellent pas ? »

Puis, un élève attire l'attention sur la scène à l'arrière-plan :

Elève : « il y en a un autre là-bas qui frappe...Maîtresse, on dirait que c'est un Noir qui frappe un noir.

Prof : Ah, alors, je te montre la photo en couleur. [l'enseignante prend le manuel d'où est tirée l'image, et la montre à la classe]

Elève : c'est un blanc qui frappe un Noir.

Autre élève : non, au fond, c'est un Noir !

Autre élève : c'est un Noir maîtresse !

Prof : Ben, pourquoi vous dites ça ?

[Elle s'approche de ceux qui prétendent qu'il s'agit d'un Noir et leur montre devant eux l'image]

Elève : C'est un Noir !

Prof : Non, mais c'est n'importe quoi. Cet homme là ?

Elève : Non, mais moi je parle de celui qui est au fond.

Autre élève : Au fond là-bas.

Elève : Il est attaché à un arbre

[Long silence...l'enseignante regarde le dessin avec plus d'attention]

Prof : Oui, tu as raison.

Elève : On sait pas pourquoi les Noirs ils frappaient les Noirs ?

Prof : Alors peut-être qu'on les obligeait.

Elève : Parce que peut-être celui qui frappe l'esclave, s'il faisait tout ce qu'on lui disait, il était dans leur camp.

Prof : Peut-être que s'il faisait tout ce qu'on leur demandait, voir plus comme tu dis, peut-être qu'ils avaient d'autres avantages »

La scène montre les résistances de l'enseignante à accepter cette réalité apparemment difficilement envisageable pour elle : un Noir peut frapper un autre Noir. Le document vient donc mettre en contradiction le discours de l'enseignante arrimé aux catégories essentialisantes du « Noir-dominé-par-le-Blanc ».

Eléments de conclusion

Même si les terrains d'observation sont divers, quelques remarques sont possibles :

L'esclavage dans son aspect historique apparaît comme un objet scolaire nouveau. Sur sept enseignants interrogés, seuls deux avaient déjà enseigné l'histoire de l'esclavage. Pour tous les enseignants concernés par le projet *Mémoires de peau*, c'était la première fois qu'ils enseignaient cette question par une entrée historique, question initiée pour eux, rappelons-le, par l'inspection académique de Versailles. Ce sont en fait les deux plus jeunes professeurs (7 ans d'ancienneté), travaillant en ZEP, qui traitent cette question depuis plusieurs années sur le plan historique. Ce sont également eux qui ont connaissance des débats médiatisés autour de l'esclavage quand les autres enseignants disent n'en avoir jamais entendu parler. On peut ainsi émettre l'hypothèse que l'effet de génération des enseignants et la présence d'un public scolaire « issu de l'immigration » sont deux facteurs favorables à l'enseignement de l'esclavage.

La majorité des enseignants ont dit avoir privilégié une approche morale plutôt qu'historique de l'esclavage. Pour tous les enseignants interrogés, la transmission de ce fait historique constitue avant tout un enjeu civique. Il est cependant intéressant d'observer que cet enjeu civique n'a pas le même contenu selon les personnes et les publics scolaires. Alors qu'elle mobilise une réflexion sur le racisme et un discours humaniste sur la tolérance envers autrui dans le projet *Mémoires de peau*, l'histoire de l'esclavage permet selon l'enseignant en ZEP d'explicitier avec eux les origines des élèves, intégrés dans une histoire commune, celle de l'immigration.

Les contenus d'enseignement pour l'histoire de l'esclavage sont centrés autour de deux éléments : le commerce triangulaire et le traitement réservé aux esclaves lors de la traversée de l'Atlantique, puis dans les plantations. Le commerce triangulaire est évoqué en omettant un acteur de l'échange, les royaumes africains. Le traitement réservé aux esclaves se traduit dans le discours de certains enseignants par une fixation sur la violence physique qu'ils subissent, pouvant entraîner la mort.

Avec d'infinies précautions, nous pouvons nous interroger sur la réception de l'enseignement de l'esclavage selon les publics scolaires. Cette objet scolaire mobilise semble-t-il chez les élèves des catégories morales et identitaires fortes. En présentant une organisation sociale qui légitime la sujétion d'un homme par un autre homme, l'esclavage pose avec acuité aux enfants la question du bien et du mal, et des rapports de domination entre les êtres humains. Comment des lois, des sociétés entières ont pu autoriser des relations interindividuelles aussi cruelles et inégales ? La

réponse apportée par les Européens de l'époque esclavagiste, et par le discours de l'enseignant d'aujourd'hui est le racisme. Venant ainsi justifier cette situation de sujétion qu'on lui présente, ce racisme interpelle l'élève dans sa propre identité individuelle et collective. La question qui se pose à lui se traduit alors en ces termes: « finalement, dans cette histoire de « Noirs » dominés par les « Blancs », à quel groupe j'appartiens ? » C'est cette interrogation que l'on peut entendre dans les deux situations d'observation de classes, exprimée de manière très différente.

Dans l'une, avec des élève « blancs » issus de milieux favorisés, le « nous » différent des « Noirs », repris sans cesse dans leur discours, leur permet de se situer dans le groupe des « Blancs ». Ce sentiment d'appartenance leur évite, dans une lecture rétrospective de l'histoire, le sort des dominés porté par les « Noirs ». La question de l'esclavage a donc ici une valeur d'éducation au sens premier du terme : apprendre l'égalité de la condition humaine en refusant de s'inscrire dans la situation de dominants de « leurs ancêtres ». De l'identification au groupe des « blancs » naît ainsi le projet éducatif : ne pas recommencer la même erreur comme le disent eux-mêmes les élèves.

Les élèves observées en RAR en revanche, ont pour la plupart d'entre eux des parents ayant émigré, en partie d'Afrique et des Antilles. Ici, la question qui revient en boucle chez ces élèves est la suivante : « Pourquoi ils ne se sont pas révoltés/défendus/rebellés ? ». Leur questionnement se fait l'écho d'une identification opérée par eux du côté des « Noirs » assujettis. Cette identification n'est pas forcément liée à une filiation « réelle ». Si un élève noir a pu poser la question « Pourquoi ils ne se révoltent pas ? », la même interrogation a pu s'exprimer chez des élèves qui ne l'étaient pas. On peut supposer qu'il s'agit donc d'une identification davantage symbolique au groupe « noir/esclave/victime », cristallisée dans une situation de ségrégation socio-ethnique dans laquelle se trouve l'ensemble de ces élèves.

À partir de ces observations effectuées à l'école primaire en région parisienne, l'enjeu de l'enseignement de l'histoire de l'esclavage du côté des enseignants, et plus généralement de l'Éducation nationale, semble d'éviter un discours d'assignation qui produirait des identifications chez les élèves à tel ou tel groupe ainsi étudié. Il n'est évidemment pas question d'éluder la dimension profondément raciste du système esclavagiste mis en place par les Européens entre le XVI^e et le XIX^e siècle. En cela, l'esclavage constitue un objet scolaire précieux favorisant pour les élèves une réflexion sur le racisme en particulier, et les droits de l'Homme en général. Cependant, l'histoire de l'esclavage contient des aspects économiques, sociaux et culturels qui doivent trouver leur place dans l'enseignement, et ce dès l'école primaire. L'enseignement de l'esclavage reste enserré dans une vision encore trop ethnocentré qui occulte les dynamiques propres aux sociétés « indigènes ». La mention de la participation des États africains dans le commerce triangulaire, l'évocation des révoltes et de toutes les formes de résistances, la culture créole, entre autres éléments, permettraient ainsi de se dégager des assignations blanc/noir-victime qui fixent des schémas narratifs ayant des conséquences sur les représentations que les élèves peuvent avoir d'eux-mêmes et de la société dans laquelle ils sont amenés à prendre place.

Sébastien Ledoux

Annexes

Ouvrages évoqués pendant les entretiens par les élèves et les professeurs :

Deux graines de cacao d'Evelyne Brisou-Pellen, 2002.

Rêves amers de Maryse Condé, 2005

Haïti chérie de Claudio del Punta, 2008

La case de l'oncle Tom de Harriet Beecher Stowe, rééd., 2008

Peau noire peau blanche d'Yves Bichet, 2000

Grille d'entretien : Les pratiques enseignantes sur la traite et l'esclavage

A. Paramètres sociaux

1. Depuis quand enseignez-vous ? (début – milieu – fin de carrière)
2. Dans quel établissement exercez-vous ? Où se situe-t-il ?
3. Depuis quand habitez-vous dans la région nantaise ? (précisez éventuellement la région d'origine)

B. Savoir, mémoire et pratique enseignante

4. Enseignez-vous l'esclavage dans vos classes ? Quel volume horaire dans l'année et sur quel(s) niveau(x) de classe ?
5. Pour quelle partie du programme ? Est-ce un moment de classe comme un autre ?
Votre pratique a-t-elle évolué ? Pourquoi ?
6. Quel intérêt personnel portez-vous à la question de la traite et de l'esclavage ? Est-ce un moment important dans le métier ?
7. Quel intérêt voyez-vous de l'enseigner auprès de vos élèves ? Quels aspects de la question privilégiez-vous ? Pourquoi ?
8. Quels choix pédagogiques faites-vous ?
 - Objectifs attendus
 - Démarches / supports pédagogiques
 - Objectifs atteints
 - Evaluation
9. Avez-vous ressenti une influence des lois mémorielles, des débats de société, des enjeux locaux (ou du projet académique pour Nantes ou Bordeaux), sur votre pratique et votre investissement dans la question ?
10. Pour vous, finalement, quelles finalités et quels enjeux donner à cet enseignement ?
11. À quelles autres questions sensibles des programmes relieriez-vous cette question ?

Projet 92 Mémoires de peau

QUESTIONNAIRE

1. Questions aux enseignants:

- Pourquoi êtes-vous dans ce projet?
- Que comptez-vous faire dans ce projet?
- Quels sont vos objectifs pédagogiques à l'occasion de cet enseignement?
- Sur cette question de l'esclavage, quel est votre approche (historique/ morale)?
- Avez-vous modifié votre pratique pédagogique sur l'esclavage?
- Les débats autour de la question de l'esclavage (mémoire/histoire) ont-ils eu une influence sur vous pour enseigner cette question?
- Le public-élèves que vous rencontrez joue-t-il un rôle dans votre enseignement de l'esclavage?
- Comment comptez-vous évaluer ce travail?

2. Questions aux élèves :

- Peux-tu dire ce que vous avez fait dans ce projet sur l'esclavage ?
- Pourquoi penses-tu que ton professeur (ton maître/ ta maîtresse) vous fait travailler sur cette question ?
- Qu'est-ce qui t'intéresse dans ce projet ?
- Qu'est-ce que tu penses de l'esclavage ?
- Est-ce important pour toi de travailler sur l'esclavage ?

Enseigner l'histoire de l'esclavage. Analyse de pratiques de classe en Gironde

Sylvie Lalagüe-Dulac
Professeure agrégée

IUFM d'Aquitaine-Bordeaux 4, LACES-DAESL/ Bordeaux 2.

Le corpus sur lequel nous nous appuyons est constitué des transcriptions de cinq séances menées à l'école primaire par des enseignants différents et de sept entretiens compréhensifs. Tous concernent le département de la Gironde. Quatre des cinq séances observées se sont déroulées dans des zones rurales, une seule seulement concernait des élèves de l'agglomération bordelaise. En revanche, six sur sept des entretiens ont été réalisés dans la CUB (Communauté Urbaine de Bordeaux)⁶⁰². Trois d'entre eux (2, 4 et 7) se rapportaient à des enseignants du primaire dans des milieux différents :

- urbain privilégié pour le 2 qui a exercé, auparavant, le métier d'expert-comptable,
- urbain ZEP pour le 4,
- rural pour le 7.

Un seul entretien dans un collège (1), et ce dans un milieu privilégié de Bordeaux.

Trois entretiens ont été réalisés en lycée :

-un en lycée professionnel (3), niveau Bac Pro, BEP, auprès d'un PLP Lettre-Histoire, avec une formation en Lettres. Le milieu est urbain et favorisé, mais, en tant que lycée professionnel, les élèves viennent de toute la CUB et, parfois, du département pour certaines filières,

-un en lycée polyvalent de banlieue classé ZEP auprès d'un professeur d'histoire (5),

-un en lycée général de centre ville, milieu privilégié, auprès d'un professeur d'anglais (6).

L'ensemble de ce matériel révèle à la fois la variété des stratégies mises en œuvre, la difficulté à traiter cette question sensible auprès d'élèves du primaire en terme cognitif et notionnel, le recours permanent à des analogies douteuses et le décalage entre les intentions des enseignants et le ressenti des élèves.

1) Des stratégies pédagogiques variées

1.1. A travers l'observation de séances à l'école primaire

Ces séances s'intégraient dans la séquence relative au point du programme « le temps des Découvertes et des premiers empires coloniaux, la traite des Noirs et l'esclavage ». Les professeurs des écoles qui ont été filmés avaient, avant que je ne les sollicite, programmé cette séquence, signe évident, en dehors du respect de leurs obligations, de leur intérêt pour ce sujet. Ils s'adressent tous à des CM1.

Deux enseignants (M1 et M4) ont mené le même type de séance, classique. Après avoir étudié les voyages d'exploration et la mise en place des premiers empires le cours précédent, l'objectif est désormais de donner du sens au commerce triangulaire. Le début des deux séances est du reste comparable, car le point de départ est l'étude d'un tableau du XIX^{ème} siècle, « Les razzias en Afrique »⁶⁰³, mais la problématique proposée est différente. Le M1 s'interroge d'emblée sur la

⁶⁰² Pour plus de commodités, les maîtres dont les séances ont été filmées sont identifiés ainsi, par exemple M1, M2, etc... Les enseignants interviewés sont, quant à eux, désignés par la lettre E associée à un numéro, E1, E2, ...

⁶⁰³ Anonyme, Collection Daglio Orti, Musée des Arts africains et océaniques, Paris, réf : GDO : B.09442.

manière dont les Européens vont résoudre leur problème de main d'œuvre⁶⁰⁴ : « ...on va essayer de voir aujourd'hui justement *bê* comment les, comment les Européens vont essayer de résoudre ce problème puisqu'ils ont décimé, ils ont exterminé leur propre main d'œuvre, les gens qui travaillaient pour eux, il a bien fallu qu'il trouve une solution... », alors que la **M4** focalise directement l'attention de la classe sur la localisation⁶⁰⁵ : « Où est-ce qu'ils sont allés les chercher ces nouveaux esclaves ? ». Les élèves sont, dans les deux cas, mis au travail à partir de l'étude de documents illustrant la traite négrière et le commerce triangulaire. Ils répondent à l'écrit aux questions posées. Ces productions écrites suivies d'échanges oraux doivent leur permettre de construire des savoirs historiques autour des notions d'esclavage, de la traite et du commerce triangulaire. Les sources historiques⁶⁰⁶, de nature variée, ont été prélevées dans divers manuels, parfois dans des ouvrages documentaires ou dans le récent guide pédagogique *Enseigner l'histoire des traites négrières et de l'esclavage*⁶⁰⁷. La **M4** espérait avoir le temps de traiter également la vie sur les plantations durant cette séance, elle n'y est pas parvenue.

L'enseignante d'une classe de l'agglomération bordelaise a choisi, quant à elle, d'aborder le même thème, mais par le biais de l'atelier proposé par le service éducatif des Archives départementales de la Gironde. C'est, de ce fait, l'intervention du professeur en charge du primaire (**M3**) qui a été filmée et transcrite. Nous sommes dans une situation particulière, mais il a semblé intéressant d'exploiter cette séance car le sujet traité recoupe en grande partie ce qui a été étudié par les maîtres 1 et 4 et l'objectif est le même : construire un savoir historique autour du commerce triangulaire, même si l'angle d'attaque, « Bordeaux, port négrier », est naturellement local. De plus, le responsable est un enseignant et il s'adresse, comme les autres collègues concernés, à des CM1. Son double statut, professeur des écoles et chargé du service éducatif, nuance toutefois ce parallèle. Le contexte est bien sûr différent des autres séances observées en classe, les lieux et le maître sont inconnus et la mise en oeuvre diffère partiellement. L'atelier s'articule autour d'un dossier regroupant des supports variés (dans ce cas, quatorze) dont des sources locales en l'état⁶⁰⁸. Ils sont examinés les uns après les autres à l'oral. L'étude des étapes successives de l'itinéraire aller-retour d'un bateau négrier pratiquant ce commerce depuis le port de Bordeaux permet à la classe présente de saisir l'implication de leur ville dans la traite négrière par le biais de sources locales dûment identifiées. L'histoire de leur région est de ce fait reliée à l'histoire générale.

Le dernier enseignant filmé (**M2**) a choisi une autre approche, très engagée. La séance observée s'inscrit dans un projet pluridisciplinaire dont le point de départ a été la lecture du roman historique, *Deux graines de cacao*. Son objectif est, ensuite, de conduire ses élèves de la fiction à la réalité historique à partir de l'étude successive de sources de nature variée. Conscient de l'influence que ses propos pourraient avoir sur les élèves, il a choisi une démarche originale, la distribution de la parole est confiée à un élève qui endosse le rôle de "directeur de parole", afin que les élèves réagissent le plus naturellement possible. Effectivement, durant la première partie de la séance, le maître s'efforce de donner uniquement des conseils techniques. Il ne peut cependant s'empêcher, une première fois, d'insister sur l'intérêt du nouveau document présenté, puis, quelques minutes après, de faire une remarque étonnante dans le cadre d'une séance d'histoire⁶⁰⁹ : il demande à ses élèves de penser à rajouter leurs sentiments... Les interactions orales se multiplient cependant entre les élèves, avec, parfois beaucoup d'interrogations sans réponse, car presque aucun élément d'explication ne leur est fourni. La situation d'apprentissage repose de ce fait sur une stratégie du tâtonnement hypothétique. A cet effet, l'enseignant, volontairement dans la provocation, a choisi des documents loin d'être anodins. Il est parti du principe qu'en choisissant des images chargées de sens, elles parleront d'elles-mêmes ou, du moins, qu'elles contribueront à la construction de

⁶⁰⁴ Transcription n°1, p.3.

⁶⁰⁵ Transcription n°4, p.92.

⁶⁰⁶ Voir annexe 1

⁶⁰⁷ É. Mesnard, A. Désiré, *Enseigner l'histoire des traites négrières et de l'esclavage*. Cycle 3, Collection Repères pour agir, Premier cycle, Scéren, CRD Académie de Créteil, 2007.

⁶⁰⁸ Cf. en annexe 2, l'article rédigé sur cette pratique spécifique.

⁶⁰⁹ Transcription n°2, pp.2 ; 32.

représentations signifiantes. Se succèdent sept documents dont le thème, récurrent, s'inscrit dans la violence et les tortures infligées aux esclaves par leur maître :

1. La photographie d'un collier d'esclave sans indication.
2. La gravure de deux esclaves allongés subissant le châtiment du cep (planche munie de trous qui maintenaient les esclaves prisonniers pendant des jours, voire de semaines) sans indication de provenance.
3. Le « Châtiment des quatre piquets dans les colonies », tableau de M. Verdier, 1843/49, The Menil Collection, Houston.
4. Le *Traitement des esclaves au Brésil* figurant la punition infligée à un esclave fugitif, enchaîné dans une posture douloureuse et fouetté. Planche extraite de J.-B. Debret, *Voyage pittoresque et historique au Brésil*, 1834, Bibliothèque nationale, Paris.
5. *Comment les Portugais fouettent leurs esclaves lorsqu'ils ont déserté*, dessin tiré du *Voyage de M. de Gennes au détroit de Magellan*, 1695 : un esclave est pendu à un arbre par les tiges recourbées de son collier de cou et fouetté.
6. *L'Invention d'un Français de la Martinique*, dessin tiré du *Voyage de M. de Gennes au détroit de Magellan*, 1695 : la jambe de l'esclave puni est maintenue en position repliée par une chaîne accrochée au collier de cou, la victime ne peut se déplacer que sur un pied.
7. Le *Traitement des esclaves au Brésil* figurant trois esclaves portant un collier de cou à longues tiges recourbées. Planche extraite de J.-B. Debret, *Voyage pittoresque et historique au Brésil*, 1834, Bibliothèque nationale, Paris.

La dernière partie de la séance repose sur l'exploitation de sources écrites⁶¹⁰, articles du code noir et de la Déclaration des Droits de l'Homme et du Citoyen mis en parallèle à partir de questions orales. Ces quatre séances illustrent de fait trois stratégies différentes.

1.2. A travers les entretiens

Ils concernent des enseignants du primaire et du secondaire et confirment la grande variété des dispositifs choisis.

Une enseignante du primaire (2) mène également un travail pluridisciplinaire autour de l'esclavage. En lecture suivie, les élèves abordent le même ouvrage que le M2, "*Deux graines de cacao*". Puis, la maîtresse s'intéresse en histoire au commerce triangulaire par le biais d'un travail autour des bateaux et du port ainsi que d'une sortie au musée d'Aquitaine. Cette dernière permet aux élèves de visualiser les conditions de transport et favorise la prise de conscience. Dans le Vivre ensemble, elle relie l'esclavage au travail des enfants et à leurs droits actuels. En revanche, une autre collègue (4), exerçant en ZEP, dans une école de la banlieue bordelaise, ne l'enseigne pas chaque année. Lorsqu'elle le traite, elle exploite une lecture dans un Bibliotexte et quelques documents historiques. Enfin, l'enseignante (7), bordelaise d'origine, traite régulièrement ce thème. Elle l'aborde en lien avec Louis XIV par le biais du code noir. Elle construit sa séquence à partir d'outils variés, dont certains construits par elle. Elle exploite la lecture du roman de Gorée, une K7 évoquant le passé négrier de Bordeaux [*Thalassa, mai 2006, "Les traces du passé à Bordeaux et à Liverpool"*] et effectue une visite au musée des Douanes et au musée d'Aquitaine, en dépit de son implantation dans une zone rurale assez éloignée de Bordeaux.

Le seul professeur de collège interrogé (1) étudie ce sujet en 4^{ème} et en 5^{ème} par des entrées en histoire (histoire de l'esclavage), en éducation civique (droits de l'homme et valeurs de la République) et en géographie (l'esclavage actuel sur les continents asiatiques et africains), la transmission de valeurs comme la liberté étant à la base de sa démarche. Exploitation des représentations des élèves, mise en activité autour de projets s'appuyant régulièrement sur la presse sont les fils rouges des situations d'apprentissage proposées.

Les trois professeurs de lycée interviewés exerçant dans des disciplines et des établissements variés, les pratiques décrites ont peu de points communs. Le professeur d'histoire de lycée général (5) se sert, en seconde, de la révolution française et de son impact pour aborder la question de

⁶¹⁰ Transcription n°2, à partir de la page 16.

l'abolition. En première, l'esclavage au XVIII^{ème} siècle ou au XIX^{ème} est régulièrement proposé lors des TPE. Son objectif est de sensibiliser ses élèves à l'évolution de la perception de l'esclave qui passe du statut de "marchandise" à celui d'être humain. Il fait appel aux archives départementales pour proposer à ses classes des sources historiques locales. Le professeur de lycée professionnel (3) a reçu une formation essentiellement en Lettres. Il n'enseigne pas l'esclavage qui n'est pas au programme des BEP et des Bac Pro. Cependant, lors de visites de Bordeaux, le thème est régulièrement abordé. Enfin, l'entretien mené auprès d'une professeure d'anglais (6) d'un lycée général de centre-ville est révélateur de la richesse des angles d'approche de l'histoire de l'esclavage. Sa discipline lui laissant une grande souplesse dans les thèmes abordés, elle aborde, de ce fait, l'esclavage soit en relation avec des notions à travailler en langues comme l'identité ou l'adaptation linguistique à laquelle sont confrontés les esclaves qui adoptent une autre langue en la transformant comme le créole, soit par le biais de la civilisation américaine en étudiant l'histoire des Etats-Unis, la guerre de Sécession ou la ségrégation raciale. Au niveau des stratégies mises en œuvre, son objectif est d'émouvoir les élèves pour les intéresser. Aussi choisit-elle une entrée par la littérature, ou par la lecture d'affiches d'époque, ou par des extraits de films.

Logiquement, les ressources locales mises à disposition, les services éducatifs du musée d'Aquitaine, du musée des Douanes et des Archives départementales, le site lui-même du Bordeaux XVIII^{ème}, sont davantage utilisés par les enseignants d'établissements bordelais. Les professeurs du primaire, quant à eux, bénéficiant de leur polyvalence, peuvent organiser autour de l'esclavage des projets pluridisciplinaires. De manière générale, le passage par la littérature (Maître 2, enseignants 2, 4, 7, 1, 6), lecture d'un roman ou d'un récit historique, est plébiscitée, l'émotion suscitée favorisant, à leurs avis, un intérêt plus important de la part des élèves.

2) Stéréotypes, analogies, confusions. Comment identifier et nommer au cycle 3 lors de l'étude de l'histoire de l'esclavage ?

Enseigner l'histoire de l'esclavage au cycle 3 est régulièrement problématique en dépit de l'empathie générée par un tel sujet dans le corps enseignant et de son potentiel de transversalité par le biais de la littérature. Les productions langagières orales et les négociations langagières qui se nouent lors des séances observées, illustrent les difficultés rencontrées fréquemment par les enseignants dans l'étude de faits historiques, mais qui, sur un tel sujet, interroge avec plus de force le professeur des écoles, à savoir celles de la terminologie correcte, des stéréotypes et des analogies douteuses. De fait, lorsqu'il s'agit de sujets sensibles, le rôle du langage paraît d'autant plus fondamental dans la construction des savoirs en histoire et dans leur mise en texte.

Ces observations s'inscrivent dans la question des apprentissages conceptuels tels que Marc Deleplace⁶¹¹ les définit à la suite d'Antoine Prost⁶¹², la connaissance historique s'élaborerait par la reconfiguration contrôlée d'énoncés de sens commun. Quelques exemples seront particulièrement approfondis.

⁶¹¹ M. Deleplace, "Les apprentissages conceptuels en histoire. La "révolution" entre sens commun et sens scolaire", in V. Haas (dir.), *Les savoirs du quotidien. Transmissions, appropriations, représentations*, Rennes : Presses universitaires de Rennes, 2006, pp.91-104.

⁶¹² A. Prost, *Douze leçons sur l'histoire*, Paris : Seuil, 1996, p.158.

2.1. « Les esclaves »⁶¹³

2.1.1. Énonciation du stéréotype

Le hasard a voulu que le début de la première séance filmée dans la région bordelaise (M1) soit, d'emblée, révélatrice de difficultés langagières. La leçon précédente avait été consacrée aux conséquences des grandes découvertes. Aussi le maître a-t-il commencé par réactiver les acquis du cours précédent. Création de nouvelles colonies, travail forcé des Indiens, développement du commerce transatlantique et enrichissement de Européens sont énumérés par les élèves pour en arriver à l'extermination des Indiens et à la nécessité pour les Européens de se procurer de la main d'œuvre. Puis, le mode d'asservissement, thème globalement assez peu traité dans les manuels⁶¹⁴, est abordé par le biais d'une étude de documents historiques, de nature variée, prélevés dans la double page d'un manuel⁶¹⁵ dédiée à la traite des Noirs du XVIe au XIXe siècle. Les élèves ont dix minutes pour répondre, à l'écrit, en binôme, à deux questions⁶¹⁶ modifiées par le maître sur un tableau du XIXème siècle, « Les razzias en Afrique » :

- M : *Qui sont les personnes attachées ?*

- M : *Où et par qui ont-elles été capturées ?*



Document 1 : « Razzias en Afrique », Anonyme, Collection Daglio Orti, Musée des Arts africains et océaniens, Paris, GDO : B.0944

L'œuvre figure un long convoi d'Africains, hommes, femmes, enfant. Des hommes au premier plan sont, à la fois, maintenus par une fourche en bois leur enserrant le cou et attachés les uns aux autres par des liens, conséquence certaine de leur résistance durant le trajet⁶¹⁷. Tous cheminent sous la surveillance d'autres Africains armés de fusils ou de hache. Trois hommes gisent à terre.

Après une dizaine de minutes de travail personnel, le maître reprend la première question, mais en la transformant. Il ajoute l'adjectif supplémentaire "enchaîné" dont le sens, dans ce contexte, ne peut être neutre : « *Qui sont les personnes attachées, enchaînées ?* ». Un élève, François répond sans hésiter et sans contestations de la part de la classe : « *Les esclaves* ».

⁶¹³ Cf. S. Lalagüe-Dulac, « Enseigner l'histoire de l'esclavage à l'école primaire », *Curriculum en mouvement, acteurs et savoirs sous pression-s. Enjeux et impacts*. CD-Rom du colloque international des didactiques de l'histoire, de la géographie et de l'éducation à la citoyenneté. HEP Lausanne et Université de Genève, Lausanne, 23 et 24 novembre 2009.

⁶¹⁴ Ainsi que le précise Carine Pousse (*cf supra*, sur les manuels scolaires de primaire et de lycée) deux éditeurs seulement (Hachette Education 2002 et Hatier 2003 et 2006), s'y intéressent. Ils utilisent les mêmes extraits de *La Véridique histoire d'Olaudah Equiano*, offrant ainsi aux élèves un savoir réducteur quant aux méthodes d'asservissement.

⁶¹⁵ J. Bartoli, S. Le Callennec, O. Cottet, F. Martinetti, *Histoire Cycle 3 : Conforme aux programmes 2002*, Collection Magellan, Hatier, 2006, pp.112-113. Seuls les documents 1 (uniquement le tableau), 2 et 3 ont été conservés par l'enseignant. E. Mesnard, A. Désiré, *op. cit.*, p.15 note 8, ont retenu deux manuels dont celui-ci pour la place accordée au sujet et la pertinence des contenus.

⁶¹⁶ Voir en annexe 1, le support construit par l'enseignant.

⁶¹⁷ O. Pétré-Grenouilleau, *Les traites négrières. Essai d'histoire globale*, Bibliothèque des Histoires, 2004, 13. E. Mesnard, A. Désiré, *op. cit.*, pp.68-70.

Ce premier échange met en évidence le rôle du langage dans la construction de savoirs pertinents en histoire et ce, autour du terme d'esclave. L'ajout spontané, à l'oral, de l'adjectif qualificatif, "enchaîné", dans la question posée, interpelle à double titre. Si le collier qui ceint le cou du premier prisonnier sur la droite est certainement en acier, est-il exact de voir dans le lien qui le lie à son voisin une chaîne ? La qualité de la photocopie permet-elle l'identification de la chaîne ? Que l'interprétation soit juste ou fautive, elle relève d'un lieu commun. Les chaînes symbolisent, aux yeux d'un grand nombre, l'esclavage et la privation de liberté⁶¹⁸, elles doivent constituer une des premières représentations mentales forgées autour de cet asservissement, la réalité des chaînes en appelant une autre, celle de l'esclavage de façon figée. De fait, en reformulant ainsi sa question, l'enseignant reconnaît le stéréotype⁶¹⁹ et l'énonce, il projette sa propre vision stéréotypée des esclaves auprès de ses élèves, où, du moins, une représentation tirée du sens commun. Comme c'est un phénomène partagé par un grand nombre dont les élèves, la réponse de François s'inscrit dans la même démarche et il identifie ces individus comme des esclaves, terme pour lequel aucune définition n'est proposée⁶²⁰.

2.1.2. Terminologie sous pression et construction d'un discours commun

Cette identification catégorique pose immédiatement problème à l'enseignant. Il la corrige en introduisant l'adjectif "futur", qu'il reprend deux fois dans la même phrase : « *Ce sont les futurs, ce sont de futurs esclaves, hein, nous ne sommes pas encore au travail en Amérique là, donc, ce sont effectivement de futurs esclaves...* ». Il atténue ainsi le stéréotype en le remodelant pour les besoins de la réalité historique. L'interjection « *hein* », prononcée d'une voix plus forte, sollicite l'attention de toute la classe. L'affirmation est amplifiée par l'adverbe « *effectivement* » et par deux autres données qu'il présente comme des arguments de poids : « *...nous ne sommes pas encore au travail en Amérique là* ».

En associant le terme d'esclave à la nécessité d'un travail, sous-entendu forcé, et au déplacement sur un autre continent, il produit ainsi sa conception de l'esclavage. Ces hommes et ces femmes ne sont pas des esclaves puisqu'ils ne travaillent pas et qu'ils se trouvent toujours sur le continent africain. Insatisfait de l'énoncé proposé par François, il pose à nouveau la question de manière inductive : « *On peut dire, Eva, ce sont ?* ».

L'élève sollicitée donne la réponse apparemment attendue : « *Ce sont des Africains* ».

En répliquant ainsi, elle avance un élément évident qui fait consensus pour donner une réponse adéquate. Et, à la demande de justification par le maître : « *Comment avez-vous su que ce sont des Africains ?* », un autre élève, Thomas, précise : « *Avec euh le titre* ». De celui-ci, « *Les razzias en Afrique* », il a déduit logiquement que les personnes figurées sont des Africains. Ce qui ne satisfait pas entièrement l'enseignant qui rajoute : « *Avec, en s'aidant du titre, oui, mais aussi, ...David ?* ».

David, évoque, alors, deux caractéristiques physiques qui lui paraissent propres aux Africains, la couleur de la peau et les cheveux. Données reprises et validées par le professeur des écoles qui, dans sa reprise, juxtapose trois termes pour désigner les captifs : « *Oui, on voit un peu les cheveux, oui, des caractéristiques de personnes noires africaines* ». Et, soucieux de distinguer l'état de

⁶¹⁸ Ainsi, les fers d'esclaves géants aux chaînes brisées installés le 18 février 2009, place du Général-Catroux, à Paris, à la mémoire du premier général noir. N. Lautier, "L'histoire en situation didactique : une pluralité des registres de savoir", in Valérie Haas (dir.), *Les savoirs du quotidien. Transmissions, appropriations, représentations*. Rennes : Presses universitaires de Rennes, 2006, pp.79-89, rappelle, page 80, que « le recours à des images tellement signifiantes qu'elles paraissent parler d'elles-mêmes contribue à la construction de représentations signifiantes ».

⁶¹⁹ Les différentes approches du stéréotypage et des stéréotypages sont réunies dans Henri Boyer (dir.), *Stéréotypage, stéréotypes : fonctionnements ordinaires et mises en scène*. Paris : L'Harmattan, 2007 ; pour son intérêt didactique, B. Kervyn, « Écriture scolaire et stéréotypie. Processus d'homogénéisation et mises en œuvre hétérogènes », *Repères*, 38, 2008, pp.167-185.

⁶²⁰ Que ce soit avant ou après les nouveaux programmes, il a été constaté par Carine Pousse (cf *Supra*, p.23) que le mot esclave reste peu défini dans les manuels.

prisonnier de celui d'esclave, il insiste : « *Donc ces personnes, comme le disait François, ce sont les futurs esclaves qui sont attachés, enchaînés* ».

La reformulation proposée par le maître est intéressante à plus d'un titre. On constate un déplacement dans la reprise des propos tenus précédemment, à savoir « esclaves, futurs, attachés, enchaînés », pour englober les paroles des élèves et constituer un discours commun à la classe. « *Attaché* » lui paraissant insuffisant pour faire comprendre le statut qui attend ces hommes et de ces femmes, il reprend l'adjectif « *enchaîné* » et la construction de sens qu'il propose autour du concept d'esclavage ressort toujours du stéréotype. Un autre terme émerge toutefois, celui de « *personne* », déjà énoncé dans la première question. Ce mot, au féminin, sert à désigner un individu de l'espèce humaine, considéré en tant que sujet conscient et libre. Même si les élèves n'en ont pas eu une conscience entière, on peut cependant supposer que l'association de personne, au féminin, et d'être humain a du sens dans leurs actions langagières⁶²¹. Aussi, est-ce dans une volonté de réparation que l'enseignant prend la peine d'associer successivement et dans cet ordre, « personnes », « noires », « africaines » ? Pourquoi ne dit-il pas simplement « des Noirs » ou des « Africains », ou des « Noirs africains » ? Cette énonciation relève-t-elle, ici, d'une stratégie d'évitement, ou le maître souhaite-t-il rappeler une fois de plus qu'il s'agit bien d'êtres humains ?

Or, si les autres occurrences du mot « personne » dans la transcription de cette séance, douze au total, sont utilisées indifféremment pour désigner des esclaves, des pillards ou le maître, la gêne éprouvée à désigner nommément ces hommes et ces femmes comme des Noirs a été régulièrement constatée lors d'autres séances observées ou durant les entretiens compréhensifs menés sur les pratiques liées à l'enseignement de l'esclavage, les « *eah* » et les circonvolutions avant d'arriver à prononcer le terme « *Noirs* » sont fréquentes. On peut en déduire d'abord que ces enseignants sont certainement sensibles à la connotation parfois négative du terme « *Noirs* », connotation au centre de débats menés par l'association des sociologues anglais⁶²². Les dizaines de professeurs, de conférenciers et de chercheurs qui la composent ont ainsi dressé la liste des termes supposés racistes et, de ce fait, offensants. Le mot « noir » en fait partie, et ils conseillent de le remplacer par « peuples noirs » ou « communautés noires ».

Toujours est-il que la question à laquelle sont confrontés les élèves, appelle une réponse plus complexe qu'il n'y paraît. « *Qui sont les personnes attachées* », demande le maître ? S'agit-il de préciser leur genre (des hommes/des femmes), leur origine géographique (des Africains/des Noirs) ou leur statut, ce qui est plus difficile. Que pouvait espérer l'enseignant ? S'attendait-il à ce que ses élèves proposent le terme de « prisonniers » ? L'ajout de l'adjectif « enchaîné » a pu induire la réponse de François, mais cette explication est-elle suffisante ? Sachant qu'il va étudier l'esclavage, l'élève est-il conditionné par le thème annoncé et par les rappels des acquis en début de séance ? De fait, durant cet échange en cours dialogué, un élève, Théo, a associé de manière elliptique Indiens d'Amérique, esclavage et Africains :

Théo : « *Et aussi quand y avait euh plus assez de, d'esclaves dans les mines d'or et d'argent, ils faisaient venir de, de l'Afri...cains dans, de, de l'Afrique noire* ».

Remarque sur laquelle le maître s'était appuyé pour annoncer le sujet de la séance. Mais, les élèves de CM1 savent que, dans d'autres contextes, le fait d'avoir été capturé ne conduit pas nécessairement à l'esclavage. Le terme de prisonnier fait partie de leur langage familier, construit à partir d'imaginaire généré tout au long de leur enfance par la lecture de contes, par la manipulation de châteaux forts et des figurines *ad hoc*, sans oublier les jeux dans la cour de récréation comme le célèbre "ballon prisonnier". Il a pu s'étoffer par l'étude de quelques thèmes historiques faisant appel

⁶²¹ Dans le chapitre consacré aux manuels du primaire, il est intéressant de noter qu'un seul manuel antérieur aux nouveaux programmes personnifiait, en quelque sorte, le terme d'esclave en précisant qu'il s'agit aussi bien d'hommes, de femmes que d'enfants. En revanche, Carine Pousse note une importante évolution puisque les esclaves n'existent plus seulement en tant que tels. En primaire, ils retrouvent leur « humanité » lorsque plusieurs manuels les présentent comme des « hommes, des femmes, des enfants »... ou mettent en valeur un des rares esclaves dont la mémoire a pu être conservée, Olaudah Equiano dont le témoignage est cité 11 fois (*supra*, p.23)

⁶²² <http://www.britisoc.co.uk/equality> : British Sociological Association, fondée en 1951.

à des batailles avec ses vainqueurs et ses vaincus, faits prisonniers dans le meilleur des cas, tels Vercingétorix ou Jean II le bon. Mais, le terme d'esclave ne leur a jamais été associé. Alors aurait-il donné la même réponse si les captifs avaient été des Blancs ? La réponse de François n'est-elle pas le produit d'un *déjà là* ancré dans une analogie partiellement trompeuse : un noir attaché, capturé, ne peut être qu'un esclave⁶²³ ? Hypothèse confirmée par les observations menées sur le terrain au cycle 3, entre 2007 et 2009, dans les départements des Hauts de Seine et de l'Essonne, par Sébastien Ledoux⁶²⁴. Elles montrent une association automatique du statut servile à la couleur de peau : « l'esclave » est par définition « Noir » et réciproquement, le « Noir » est un « esclave ».

2.1.3. La résistance du stéréotype

Une donnée supplémentaire peut éclairer ce point. Juste après l'échange concernant le statut des captifs, l'enseignant a souhaité, très logiquement, attirer l'attention de sa classe sur le fait que ceux qui ont capturé ces personnes sont également des Africains, désignés en tant que pillards dans la définition du terme "razzia", proposée par le maître, "attaque de pillards, s'abattre sur des choses qu'on emporte rapidement". Or, juste après cette précision, alors que les échanges concernent les armes détenues par les pillards et leur origine, un élève prend, brusquement, la parole. Il s'interroge sur le statut de ces hommes et les propos énoncés semblent ancrés dans l'analogie ou/et le stéréotype relevé dans la réponse de François :

François : « Et bé, oui, aussi avant, eux, c'étaient des esclaves maintenant i, i ferait bien venir travailler des esclaves mais eux aussi c'est des esclaves ».

Apparemment, l'élève n'arrive pas à dissocier l'origine géographique d'un individu de son état social. Sa réplique semble suggérer que, être noir/Africain, à cette époque là, signifie forcément être esclave, l'analogie ressort-elle du stéréotype ? Du reste, il termine sa phrase en s'ancrant dans le présent relatif à la scène : « mais eux aussi, c'est des esclaves ». Cette réaction montre la résistance du stéréotype qui influe sur la construction du sens qui, dans ce cas précis, n'a pas évolué. La réflexion conduit l'enseignant, un peu surpris, à lui demander de qui il parle. Et l'enfant confirme, par sa réponse, qu'il parle bien des pillards. L'analogie erronée proposée par l'élève perturbe le professeur qui reprend le terme « esclave », deux fois de suite dans sa reprise, avant de se corriger en précisant successivement « ces futurs esclaves », puis « ces Africains » :

M : « Non, eux, ce sont les personnes qui capturent les esclaves. Alors ces esclaves, ces futurs esclaves, ces Africains qui ont été capturés, maintenant où doivent-ils être conduits ? ».

Le même constat a été relevé par Sébastien Ledoux⁶²⁵ à partir des entretiens qu'il a menés dans la région parisienne. Si la différence esclavage ancien/esclavage contemporain a été bien comprise, la comparaison ne leur a pas permis de dissocier l'esclave de la catégorie "Noir" : " Alors qu'ils ont pu découvrir d'autres formes d'esclavage dans des pays très variés (Chine, Grande-Bretagne, Thaïlande), l'esclave reste dans leur discours associé au « Noir »".

Dans une autre séance menée au cycle 3 en Gironde, un élève va même plus loin en niant toute humanité à un esclave martyrisé. Lors de l'examen d'un document illustrant les châtiments réservés aux esclaves fugitifs : "Comme les Portugais fouettent leurs esclaves lorsqu'ils ont déserté"⁶²⁶, un court échange entre trois élèves traduit la difficulté à définir le statut de cet homme :

⁶²³ Analogie qui était fréquente dans les manuels antérieurs à 2002 ; Carine Pousse a remarqué que le terme « noir », souvent accolé au mot « esclave », s'y substituait même parfois puisqu'il n'était plus question de traite des esclaves mais de « traite des Noirs » comme si l'un et l'autre étaient synonymes...

⁶²⁴ cf *Supra*, p. 120

⁶²⁵ Cf *Supra*, p. 120

⁶²⁶ Gravure illustrant *Relation du voyage de monsieur de Genne fait en 1695, 1696, & 1697 aux Côtes d'Afrique, ... Brezil, Cayenne & Isles Antilles*, François Foger, Paris, 1698.



Document 2 : Gravure illustrant la Relation du voyage de Monsieur de Gennes fait en 1695, 1696 & 1697 aux Cotes d'Afrique, Brezil, Cayenne & Isles Antilles, François Froger, Paris, 1968.

Priscilla : "**Euh** on voit, **hum**, un humain qui est pendu à l'arbre **euh**..."

E : "Non ! C'est un esclave".

Priscilla, imperturbable, continue : "**Euh**, à une branche..."

Julien : "Bertrand ?"

E : "**Euh**, on voit, on voit un homme où y a une ficelle qui passe au-dessous le menton et, et un autre homme qui le fouette."

En l'espace de quelques secondes, la personne victime de mauvais traitements est désignée par Priscilla comme un humain, puis, son statut d'être humain est écarté catégoriquement par un élève avant qu'un autre, Julien, le réintègre dans la communauté des hommes...

2.1.4. Du sens commun au savoir historique

Revenons sur l'expression proposée par l'enseignant, "futur esclave". Ce professeur des écoles, pour préparer sa séance, n'a pas lu d'ouvrages scientifiques relatifs à ce thème⁶²⁷. Il est pourtant capable, sans le savoir, d'approcher, à travers ses reformulations et grâce à son sens commun, les interrogations qui agitent les experts de la question dont Olivier Pétré-Grenouilleau⁶²⁸, mais également de fournir une réponse historiquement acceptable. De fait, l'échange entre François et le maître s'inscrit dans un débat historiographique de longue date rappelé par l'historien nantais dans le premier chapitre de son ouvrage consacré aux traites négrières, polémique initiée par Serge Daget (Renault, Daget, 1986 ; Daget, 1994), également spécialiste de l'histoire des traites négrières. Ce dernier contestait l'usage classique de l'expression anglaise *slave trade* dont le sous-entendu est clair : les captifs acquis en Afrique étaient déjà des esclaves, ce qui pouvait dédouaner les négriers... Il s'était opposé à cette hypothèse, arguant du fait qu'il s'agissait de personnes originellement libres et préférait le terme de captif à celui d'esclave. Il considérait le captif comme une personne vaincue, déportée et asservie par la violence, et la captivité, essentiellement comme une domination socio-politique, l'esclave étant, au contraire, une personne vendue et achetée, une personne-marchandise, une propriété-marchandise selon les thèses marxistes⁶²⁹. Effectivement l'individu capturé était, la plupart du temps, déplacé et revendu plusieurs fois, véritable processus de

⁶²⁷ Il a pu s'informer dans les manuels scolaires. Ainsi, dans le manuel Nathan 2007, ces hommes et ces femmes ne sont plus seulement des « esclaves », ils le sont « devenus ». Ce sont des « captifs (...) vendus ou échangés comme esclaves ».

⁶²⁸ O. Pétré-Grenouilleau, *op. cit.*, pp.19-20.

⁶²⁹ Memel-Fote, H., 1985, "A propos de l'esclavage sur la côte ivoirienne du XVe au XVIIIe siècle", *Journal des Africanistes*, 55.1-2, 247-260 ; ici, 253.

désocialisation, transformant le captif en "un *autre*" au sein d'une société esclavagiste⁶³⁰, mais, bien que Olivier Pétré-Grenouilleau⁶³¹ s'interroge par la suite, "comment nier la privation totale de liberté de celui qui est pris, acheté, vendu et déporté contre son gré", il a, à la suite de Serge Daget, pris le parti, dans ce contexte de production d'esclaves, d'utiliser régulièrement le terme de "captif"⁶³² tout au long de la première partie de son essai dédié aux traites négrières, terme qu'il reprend dans certains de ces titres, comme par exemple "Acquérir et transporter les captifs (...)"⁶³³. Ignorant la pression scientifique, la négociation langagière opérée par le maître, "futur esclave", permet ainsi de proposer un savoir acceptable.

Ces faits conduisent à s'interroger sur l'emploi systématique du terme "esclave" lors de l'analyse des différents documents choisis par les enseignants pour éclairer l'histoire de la traite négrière et de l'esclavage. Ce comportement langagier ne risque-t-il pas ancrer durablement dans l'esprit des élèves le stéréotype énoncé par François ? Autrement dit, si élèves et maîtres étaient dotés d'une meilleure connaissance du contexte historique de la traite négrière et, plus largement, d'une histoire du continent africain hors traite négrière, l'emploi du mot « esclave » et sa définition claire et précise par le maître ne conduirait sans doute plus à la production de ces stéréotypes. On peut également constater qu'il faut du temps pour que les concepts utilisés par les enseignants reflètent l'évolution de l'historiographie et de l'épistémologie. Quand seront employés les termes de "captifs", ou de "déportés" dans l'enseignement de la traite et dans les manuels ? L'ouvrage d'Eric Mesnard et d'Aude Désiré consacré à l'enseignement de l'histoire des traites négrières et de l'esclavage au cycle 3⁶³⁴ va dans ce sens, il ne reste plus qu'à souhaiter qu'il soit largement diffusé afin que, concernant ce thème, la pression langagière s'exerçant sur les acteurs de l'école s'allège.

2.2. La pression langagière

L'affirmation de François, "Les esclaves", illustre ainsi le problème majeur rencontré régulièrement par les enseignants dans l'étude de faits historiques, mais qui, dans le cas de l'histoire de l'esclavage ou d'autres questions socialement vives, contraint l'enseignant, à s'interroger sur la terminologie correcte, car, au de là de critères lexicaux, quels termes employer ou éviter afin de construire un savoir historique ne reposant pas sur des mots à connotation éventuellement péjorative ou offensante selon les lieux, les personnes et les époques ? Trois exemples tirés de deux leçons menées par des maîtres différents, en attestent.

2.2.1. Employer le bon terme

Le premier a pu être observé aux Archives départementales. Le professeur des Ecoles (**M2**) détenteur d'un master d'histoire, est très à l'aise avec l'historisation⁶³⁵, la terminologie lui a, cependant, posé problème dès l'étude du premier document, un Extrait des registres du conseil d'Etat du 21 mars 1768, et l'a obligé à sortir de la réserve d'historien. Alors que l'enseignant demande à la classe de quoi parle ce document, un élève répond :

E : De la traite des nègres.

M2 : Oui, oui, c'est-à-dire ?

⁶³⁰ O. Pétré-Grenouilleau, *op. cit.*, pp.110-111.

⁶³¹ O. Pétré-Grenouilleau, *op. cit.*, p.34.

⁶³² O. Pétré-Grenouilleau, *op. cit.*, quelques exemples pp.19, 20, 21, 22, 92, 97, 99, 111,..., 186, 187, 195, 196, 197, 200 et tant d'autres. Il utilise parfois le terme de "individu capturé", ainsi page 110.

⁶³³ O. Pétré-Grenouilleau, *op. cit.*, pp.111 et 119.

⁶³⁴ E. Mesnard, A. Désiré 2007, *op. cit.*.

⁶³⁵ D. Cariou, "Le contrôle de la pensée naturelle en situation didactique", in Valérie Haas (dir.), *Les savoirs du quotidien. Transmissions, appropriations, représentations*, Rennes : Presses universitaires de Rennes, 2006, pp.119-130 ; p.130 : La séance observée aux Archives menée par un professionnel à double titre confirme par un autre biais sa proposition, à savoir que l'exercice du contrôle de la pensée naturelle, ici par la mise en œuvre de procédés d'historisation, favorise un niveau de conceptualisation plus élaboré.

E : *Euh, et bé du commerce entre... l'Europe, l'Afrique et l'Amérique.*

M2 : *Oui, du commerce de qui donc, des ? Alors le mot nègre qui est utilisé dans ce, dans ce texte, c'est pas un mot très joli hein, mais on, on dirait quoi aujourd'hui, le commerce de quoi ?*

E : *Le commerce des nè, le commerce des noirs ou des nègres.*

M2 : *Des noirs, et donc des esclaves noirs effectivement, hein, des esclaves euuuh d'Afrique.*

L'enseignant s'efforce de rester objectif, mais, conscient de la connotation péjorative du terme "nègre", il porte un jugement de valeur : "c'est pas un mot très joli" et il revient à la charge, souhaitant que les élèves retiennent un autre terme, peut-être influencé par la présence dans la classe de deux élèves d'origine africaine. L'élève incriminé hésite, et n'arrive pas à trancher : "commerce des né-", commence-t-il, puis, sensible à la remarque de son maître, il reprend : "le commerce des noirs... », mais, toujours influencé par le titre, il persiste : « ...ou des nègres ». Le maître s'empare immédiatement du mot "noirs" pour rebondir en l'associant dans un premier temps à "esclaves", puis, de suite, à une localisation géographique "des esclaves", il hésite, "d'Afrique". Ce bref échange est symptomatique des pressions sociales et idéologiques qui s'exercent sur les enseignants. Qu'ils aient eu le temps de lire des ouvrages scientifiques sur le sujet ou pas, la plupart savent que le sens attaché au terme "nègre" s'est tellement dévalorisé depuis l'époque moderne qu'il n'est plus possible de l'utiliser aujourd'hui de manière neutre (Daget, 1973). Olivier Pétré-Grenouilleau⁶³⁶ reconnaît lui-même, dans son essai sur les traites négrières, la difficulté "de trouver la bonne expression capable de caractériser l'objet de notre propos". Le choix du terme pour qualifier un commerce d'hommes et de femmes noirs est donc toujours l'objet d'un débat scientifique et, même si on suit l'historien nantais, pour lequel la formule « traite négrière » semble la plus adaptée, les enseignants ont, comme le montre l'exemple évoqué, des difficultés à l'employer, quitte à remplacer "nègres" par "esclaves", en ne se focalisant ainsi que sur les résultats du processus négrier⁶³⁷. La pression langagière ne pèse pas cependant du même poids sur tous. Dans une autre séance, la maîtresse **4** présente une affiche annonçant une vente d'esclaves en anglais sans la traduction du texte⁶³⁸. Elle focalise l'attention des élèves sur le mot écrit en gros au centre "NEGROES". La traduction en est donnée par deux élèves, mais, contrairement au maître précédent, **M3**, aucune réaction n'est notée ni de la part de l'enseignante ni de celle des élèves⁶³⁹. La connotation négative du terme n'est pas soulignée.

2.2.2. « Noir », « Blanc », « Maître », « collier »

Deux autres exemples illustrent la difficulté qu'éprouvent les élèves à identifier et nommer les acteurs de l'esclavage. Le **M2** présente le tableau de Marcel Verdier, Le « Châtiment des quatre piquets dans les colonies », datant de 1843/49.

⁶³⁶ O. Pétré-Grenouilleau, *op. cit.*, pp.20.

⁶³⁷ O. Pétré-Grenouilleau, *op. cit.*, pp.20.

⁶³⁸ Musée d'ethnographie de Genève (MEG). Etudié dans E. Mesnard, A. Désiré, *op. cit.*, pp.75-76.

⁶³⁹ Transcription n°4, p.99.



Document 3 : Le « Châtiment des quatre piquets dans les colonies », tableau de M. Verdier, 1843/49, The Menil Collection, Houston.

S'engage alors un dialogue très intéressant⁶⁴⁰ pour l'enseignement de l'histoire de l'esclavage autour de la dichotomie Noir/Blanc. Contrairement à d'autres séances observées, l'enseignant n'a aucune gêne à employer le terme de « Noir ». Peu à peu, par un questionnement récurrent : « *qui est blanc, qui est noir ?* », il conduit ses élèves à la conclusion que la couleur de peau détermine une place bien précise dans la société esclavagiste et un certain type de comportement des maîtres/blancs avec leurs esclaves/noirs. Le terme de maître est précisé pour désigner le Blanc et cette précision lexicale apportée par le maître aboutit toutefois à deux analogies successives troublantes :

E : Pourquoi on appelle ça "maître" parce que toi t'es maître, tu..., t'achète pas des esclaves et tu...

M2 : Oui, mais qui commande ?

E : Ben le maître.

M2 : Qui commande ?

Plusieurs élèves : Le maître, le patron...

M2 : Le maître, donc l'esclave a un maître... Alors...

E : Comme un chien !

Le premier glissement de sens, lié à la polysémie incontournable du terme (le maître, c'est celui qui possède et qui a le pouvoir, matériel et/ou cognitif), maître d'une plantation/maître d'école, signale le risque de malentendu. La suite de l'échange s'installe dans le quiproquo. Il est difficile de faire comprendre à un enfant que l'ensemble des éléments qui déterminent un mot n'en caractérise pas nécessairement toutes les acceptions : tous les maîtres n'ont pas des esclaves et la stratégie de l'enseignant de revenir à une caractéristique qui serait commune à tous les sens du mot, c'est celui qui commande, génère d'autres glissements de contextes et appelle des mots qui appartiennent à l'expérience des enfants (« patron » et... « chien »)⁶⁴¹. L'imprécision du contexte historique autorise le raisonnement analogique dont on ne peut évaluer l'inadéquation à la situation. Peut-être s'agit-il de la contamination avec l'expression « traiter comme un chien » ? On peut également supposer que l'absence de procédés d'historisation⁶⁴² empêche les élèves de rapprocher un savoir historique nouveau de leur pensée sociale représentative.

Or, quelques instants plus tard, l'enseignant décide d'attirer l'attention de la classe sur le collier que porte l'esclave fouetté autour de son cou. Pour faciliter sa démonstration, il projette à nouveau le premier document étudié, la photographie d'un collier d'esclave et demande : « ça

⁶⁴⁰ Transcriptions, pp.34-37.

⁶⁴¹ Comparable peut-être avec ce que N. Lautier, *Enseigner l'histoire au lycée*, Paris : Armand Colin, 1997, appelle l'analogie de voisinage.

⁶⁴² N. Lautier & N. Allieu-Mary, "Note de synthèse. La didactique de l'histoire", *Revue Française de Pédagogie*, 162, 2008, pp.95-131, ici, p.103.

ressemble à quoi un collier ? ». Et, instantanément, un élève s'écrie : « *Un collier pour chien* », image qui n'avait pas été proposée lors du premier examen de ce document. Effectivement, les termes employés, « maître », « collier » renvoient à un quotidien bien connu par des enfants de cet âge et apparemment éloigné des réalités de l'esclavage. Mais le maître va exploiter ce qui aurait pu être un obstacle à la rationalisation du savoir. Il s'appuie sur la situation problème créée par cette réponse pour construire du sens. En exploitant ce que les élèves connaissent des colliers pour chiens ou pour chats et de leur fonction (« *Le nom...Son tatoo... l'adresse du propriétaire... à qui il appartient* » !) il établit un parallèle intéressant avec les colliers utilisés pour les esclaves. Dans les deux cas, des mots ou des signes permettent d'identifier le propriétaire/maître. L'emploi du terme propriétaire par un élève a, du reste, plus de sens que celui de « maître », sujet à équivoque. La notion de propriété associée à un collier de chien facilite la compréhension de ce qui est pour eux impensable et qu'énonce l'enseignant : « *L'humain appartient à un autre humain, c'est un esclave, il appartient à son (maître)* ». La distanciation peut commencer à s'opérer. Pour surmonter cet obstacle langagier, les élèves ont comblé leur lacune par une catégorie voisine, ce qui est le cas avec chien/collier. La proximité est rendue par une analogie créée dans le sens commun qui associe immédiatement le collier de l'esclave à celui du chien. Cette équivalence entre esclave et chien n'est pas dénuée de sens. Dans l'esprit de l'élève qui énonce intuitivement cette réponse, l'esclave comme l'animal ont un maître et, comme un chien, il peut être battu, mais elle risque d'installer un parallèle choquant et lourd de conséquences.

Mais les colliers peuvent être de forme étonnante et la mise en relation difficile. Ainsi, lors de la projection de la dernière scène étudiée, le *Traitement des esclaves au Brésil* figurant trois esclaves portant un collier de cou avec de longues tiges recourbées⁶⁴³, les élèves focalisent, très logiquement, leur attention sur ce qu'ils reconnaissent ou croient reconnaître, mais ils n'arrivent pas à percevoir la scène dans sa globalité. Si la barrique et le panier d'ananas sont identifiés, les tiges recourbées du collier sont assimilées à des serpents et les hypothèses, parfois étonnantes, fument sur ce qui peut bien occuper ces personnages. On est bien loin de l'effet espéré par le maître, puisque aucun élève n'est interpellé par l'étrange collier que portent ces trois personnes. Seul Matthieu remarque, à la fin de la discussion, la chaîne attachée au cou et au pied de l'esclave.

En choisissant ces supports documentaires, l'enseignant s'était fixé des objectifs essentiellement civiques. Il ne souhaitait pas, du reste, obtenir des commentaires "historiques", conscient du fait que les savoirs sociaux et scolaires des élèves sur ce thème étaient insuffisants, mais il a certainement trop minoré la part de l'historisation et l'aspect langagier. Ne disposant pas des données leur permettant de décrypter correctement les images successives, les élèves ont oscillé d'une place "savante" à un comportement simplement descriptif sans déplacements cognitifs, ni de secondarisation. Les hypothèses présentées l'ont été uniquement en relation avec leur vécu, par analogie, ou, en référence à leurs savoirs sociaux, mais aucune n'a favorisé la compréhension du passé⁶⁴⁴. Ainsi le jeu de la pignada est évoqué par un élève pour décrire la scène où un Portugais fouette un esclave pendu à un arbre par son collier à tiges. De la même scène, un autre élève, Théo, pense que c'est un test pour une expérience. Les longues tiges du collier porté par trois esclaves figurant sur le septième document évoquent spontanément pour un élève des serpents. Sur cette illustration, un esclave semble donner quelque chose à l'esclave qui lui fait face et qui tient de sa main droite un objet.

Estelle : *Ben, on voit, je crois que c'est un homme entre, entre les deux personnes, on voit qu'il a rien sur la tête.*

Julien : *Hein ?*

Estelle : *Qu'il a rien sur la tête et comme dans... et comme dans..., le monsieur qui a les deux serpents autour de lui, on dirait, il aaaa, il a deux trucs dans chaque poignet, peut-être qu'il va leur donner de l'argent.*

Julien : *Antoine ?*

⁶⁴³ Planche extraite de J.-B. Debret, *Voyage pittoresque et historique au Brésil*, 1834, Bibliothèque nationale, Paris.

⁶⁴⁴ Lautier 1997, *op. cit.*

Antoine : Je crois que le monsieur, en fait, il a un esclave et la dame lui donne des sous pour que euh, l'esclave reparte avec la dame.

Qu'il s'agisse de trois esclaves enchaînés ne perturbe pas Estelle et Antoine qui identifient une scène d'aumône. La première interprète la scène en s'appuyant sur des analogies de voisinage⁶⁴⁵, elle reconnaît un geste qu'elle-même ou ses parents ont peut-être effectué. Quant à Antoine, il superpose sa voix à celle de sa camarade, reprend « le monsieur », tel qu'il a été identifié par Estelle, et crée un scénario plausible en fonction de ce qu'il sait déjà (lecture de *Deux graines de cacao* ?) et de ce qu'il imagine possible dans un contexte où des hommes et des femmes sont vendus. Il n'a pas remarqué que les trois personnages sont noirs, que l'homme du fond porte, lui aussi, cet étrange serpent... Ainsi les élèves s'intéressent d'abord aux objets qui font sens, ils ignorent les chaînes, le collier étrange et surdimensionné. Les productions langagières renvoient à des concepts quotidiens, à du connu et ils ne manifestent donc aucune inquiétude comme si la scène était naturelle. Aussi, aucune construction de sens et de savoirs historiques pertinents, aucune contextualisation ne sont constatées. L'absence de procédés d'historisation explique certainement le faible niveau de généralisation et, de ce fait, de conceptualisation⁶⁴⁶.

2.3. Comprendre et contextualiser une notion au cycle 3 : la torture

2.3.1. Recherche d'une dénivellation

Le même enseignant, **M2**, conscient de l'absence de réactions faisant sens, l'impute au fait qu'il n'a pas pris le temps de rappeler, au début de la séance, la méthodologie du commentaire de document. Il en énonce les règles. Mais une fois la démarche méthodologique rapidement décrite, il revient sur la nécessité de donner son sentiment et, pour cela, il s'appuie sur l'intervention d'une élève au sujet du dernier et septième document. Cette dernière a bien reconnu un panier d'ananas, mais « ça, ça a rien d'extraordinaire », dit-il, « *Qu'est-ce qui était extraordinaire ?* ». En effet, l'appel à l'extraordinaire pourrait faire sortir les élèves du connu. L'un d'entre eux, croyant bien faire, répond : "*Qu'elle a pas de chaînes !*". Ce qui n'est pas faux, mais cela ne correspond pas à l'attente du maître. Aussi leur demande-t-il leurs sentiments à la vue de ces documents et les raisons de ces « émotions ». Il obtient, enfin, l'empathie espérée.

M2 : Quel est votre sentiment à propos de ce que vous avez vu ?

Des élèves en même temps : C'est mal, c'est horrible !

Là encore la réaction spontanée ne permet pas d'avancer dans la clarification du problème. Le maître insiste :

M2 : En quel sens cela te semble-t-il horrible ?

E : Parce que, pour euh fouetter euh ou couper des jambes parce qu'on s'est enfui euh.

M2 : J'ai pas entendu la fin de ton intervention... Fouetter, couper des jambes...

E : Parce que on s'est enfui euh...

Les élèves arrivent à décliner les actions qui suscitent leur « sentiment » mais ils éprouvent des difficultés pour en expliciter les raisons : la disproportion entre l'action et le supplice est indicible (peut-être sont-ils trop jeunes ?), les mots manquent pour décrire une réalité inconnue.

E : C'est normal de s'enfuir de la torture.

E : C'est violent.

M2 : Qu'est-ce que, c'est violent tout à fait, qu'est-ce qu'avaient en commun toutes ces images ? Quel est le point commun entre toutes ces images ?

⁶⁴⁵ *Ibidem.*

⁶⁴⁶ Cariou 2006, *op. cit.*, p.130.

L'appel au sentiment ne permettant pas la dénivellation espérée, l'enseignant la provoque et obtient ainsi une suite de formulations qui tentent un « décrochage » par rapport à la fois au sentiment et à la spontanéité.

Enoncés	commentaires
<i>E : L'esclavage.</i>	Tentative d'inscription dans un concept « scientifique ».
<i>E : Ils se faisaient taper ou soit ils allaient travailler</i> <i>E : Des gens qui se faisaient torturer.</i>	Identification d'un trait (savoir) commun : le statut d'objet des esclaves. Désignation d'un concept plus précis.

C'est sur cette réponse et sur le sens du terme « torture » que le maître poursuit, tentant de généraliser :

M : Des gens qui se faisaient torturer... Qu'est-ce que c'est la torture ? Parce que là on emploie un mot, mais je ne suis pas sûr que, qu'on en saisisse bien le sens ou que ça soit bien clair dans la tête. Thomas, qu'est-ce que c'est la torture ?

2.3.2. Construction de la notion de torture

La première définition proposée, s'inscrit en faux par rapport à ce qui précède : les traitements analysés ("ça") ne relèvent pas de la torture.

Thomas : La torture, en fait, ça, ce n'est pas de la torture, la torture c'est quand y a quelque, y a quelqu'un qui connaît quelque chose que toi tu sais pas et tu le tortures pour savoir ce qu'il sait. Tu lui fais mal, c'est ça la torture !

L'impact des savoirs sur...la guerre, des pratiques policières...décale le problème, mais aboutit cependant à une définition (« faire mal »), pratique peut-être moins « horrible » qu'on ne pourrait le penser (que penser du "Tu" ? Suppose-t-il une banalisation de l'action ?) :

M2 : Qui n'est pas d'accord avec Thomas ? Théo, qu'est-ce que ce serait la torture, alors ?

Théo : Par exemple, enfermer, enfermer des gens dans une pièce où il y a du gaz.

Théo : Ou leur couper les doigts de pieds, je sais pas.

On constate que si les élèves repartent sur une déclinaison d'actions, cette fois-ci elle est sous l'étiquette englobante "faire mal" et on pourrait penser avec Nicole Lautier⁶⁴⁷ que "tous entrent dans la compréhension des hommes du passé par des opérations cognitives relativement proches, en mobilisant une compréhension narrative et leur connaissance du monde vécu ». Cette nouvelle énumération des « ingrédients »⁶⁴⁸ est certainement nourrie des lectures, des films, des documentaires qu'ils ont pu rencontrer, sans parler, peut-être, et à leur niveau, de leur expérience d'écolier. Elle ne satisfait pas l'enseignant qui cherche à nouveau une dénivellation :

M2 : Alors c'est, oui, mais là tu me donnes un exemple, tu me donnes pas, je te demande, je sais pas, c'est pas un exemple que je te demande, je te demande : qu'est-ce que la torture ? Qu'est-ce qu'on fait et pourquoi on le fait ?

⁶⁴⁷ Lautier 2006, op. cit.

⁶⁴⁸ Grize, Jean-Blaise, *Logique naturelle et communications*. Paris : PUF, 1996.

[...]

E : Soit pour euh, pour euh obtenir quelque chose...

[...]

M2 : Est-ce que là vous pensez... (l'enseignant revient au document)

Plusieurs élèves : Non, non !

E : C'est pour le punir !

Le travail effectué par l'enseignant entre sens commun et sens scolaire aboutit au final à la formation d'un sens commun scolaire :

M2 : Est-ce que là on a bien vu des, des, des gens qui faisaient mal à d'autres ? (reprise des propos des élèves en les appliquant au document).

E : Oui !

Le maître souhaite cependant écarter définitivement de l'esprit de ses élèves toute référence à la Résistance. La focalisation sur ce point sous forme de question fermée génère le non massif et induit qui résonne dans la salle :

M2 : Donc, de ce point de vue là ça serait de la torture, mais [...] est-ce que c'est à des fins pour obtenir un renseignement ?

E ensemble : Non !

La généralisation est encore difficile au primaire et la dénivellation supposerait que les élèves soient capables de se dégager des exemples pour construire une notion abstraite. On peut d'ailleurs se demander si l'appel à des connaissances contemporaines, nécessaires pour que les enfants s'approprient la notion comme le souligne Marc Deleplace⁶⁴⁹, si le détour par le sens commun supposé faciliter l'accès à la généralisation et à la contextualisation ne font pas justement obstacle à sa compréhension.

M2 : Question : pourquoi, pourquoi, pourquoi leur font-ils, euh les personnes qui sont représentées là, pourquoi leur font, on leur fait subir ce genre de..., de, de châtement ?

E : Ben [...] ils veulent qu'ils travaillent, donc s'ils travaillent pas, ils leur fouettent...".

Cet élève a très bien compris la finalité de ces mauvais traitements. Cette dernière remarque valide le déplacement cognitif élaboré progressivement au cours de cet échange : la notion de torture ne peut plus être liée indissociablement à la 2^{ème} guerre mondiale. Il est alors possible de revenir sur les documents analysés précédemment, et, plus précisément, sur le tableau illustrant le châtement des quatre piquets.

M2 : Qui est-elle à part être la mère de l'enfant ?

Plusieurs élèves ensemble : La maîtresse, la maîtresse.

M2 : C'est la femme...

E : La femme du maître...

M2 : Qu'est-ce qu'ils font là au moment où on les voit ?

Plusieurs élèves : Ils regardent.

M2 : Ils regardent, ils regardent quoi ?

On voit bien dans ce passage, comme on l'a vu précédemment, combien la description attendue dans le cadre du commentaire de documents est peu naturelle aux élèves : il faut que l'enseignant leur donne les pistes nécessaires (qui, statut, action, objet focalisé...).

⁶⁴⁹ Deleplace 2006, *op. cit.*, p.99.

E : L'esclave.

E : La torture.

E : La torture d'un homme.

Mais une fois sur les rails, ils opèrent les dénivellations qui ont fait l'objet du travail précédent et réinvestissent le savoir construit autour du terme « torture » dans le cadre de l'esclavage.

M2 : La torture d'un homme. Est-ce que vous pensez que c'est quelque chose d'agréable à regarder ?

Plusieurs élèves : Non !

M2 : Question. Pourquoi l'esclave est-il torturé, c'est-à-dire fouetté ?

E : Parce qu'il est noir.

E : Parce qu'il a fait quelque chose qu'il fallait pas.

M2 : Parce qu'il a fait quelque chose qu'il ne fallait pas et ça a déplu à qui ?

E ensemble : au maître.

Le questionnement magistral conduit, par ajouts successifs, à la formulation complète qui fixe la teneur de la notion étudiée (fouetté = torturé) les places des acteurs, leurs actions et les relations de cause à conséquence. Ainsi ces élèves sont capables désormais de construire du sens autour de ce tableau, ils associent la torture au fait d'être noir et d'avoir désobéi. Dans ce contexte d'apprentissage, on voit combien les interventions « ordonnées » du maître sont indispensables et combien enseigner un sujet sensible pose le problème du rapport au langage et de la mise en place de procédés d'historicisation. De tels sujets imposent, encore plus que d'autres, une préalable réflexion des enseignants du primaire sur la question des notions et termes à employer, de ce fait sur les apprentissages langagiers qui doivent accompagner la construction de savoirs historiques que les objectifs de la séance soient uniquement civiques et/ou historiques.

3) Réactions croisées, interactions, phénomène de victimisation, phénomènes de culpabilisation. Différenciation selon les publics scolaires.

Il s'agit ici de s'intéresser aux réactions générées lors de séances d'histoire classiques ou de mise en œuvre différentes, toutes visant à sensibiliser des élèves à l'histoire de l'esclavage. Des observations menées dans plusieurs régions (Bordeaux, Nantes, Lyon, Paris), il ressort une différenciation en fonction du type de situations d'apprentissages, du lieu et, surtout, des acteurs concernés, enseignants et élèves.

En Gironde marquée par son passé négrier, outre huit entretiens, quatre séances ont pu être observées et transcrites et un phénomène étonnant a été relevé. Alors que l'on aurait pu s'attendre à une empathie marquée de la part des élèves, leurs émotions sont peu fréquentes, à peine une dizaine de « oh », au total, et davantage liées à une réaction instinctive à la vue d'images choquantes qu'au fruit d'un raisonnement construit. Côté enseignant, les attitudes sont très variées, de l'engagement le plus marqué à la réserve nuancée de l'historien. Quelques exemples suivent montrant l'effet produit par l'étude de l'histoire de l'esclavage au sein de quelques classes girondines ainsi que les interactions qui en découlent.

3.1. Réactions étonnantes d'élèves

Certaines ont été notées lors de la séance menée par la **M4**, séance 4. Alors que les conditions de transport faites aux esclaves durant la traversée de l'Atlantique suscitent généralement les quelques réactions relevées, dans cette séance, rien ne transparait. Lors de l'étude de la coupe d'un

bateau négrier, le plan du faux-pont du navire l'Aurore, un élève, Alex, repère vite les esclaves et le débat s'engage sur les conditions de vie des esclaves durant le transport⁶⁵⁰, mais sans grande empathie. Le document suivant, Pont d'un navire négrier, d'après Prétextat Oursel, vers 1830⁶⁵¹, permet d'observer l'installation de ces hommes et de ces femmes à l'intérieur du bateau. Curieusement, cette scène très parlante suscite très peu de réactions et de commentaires de la part des élèves. Un d'entre eux d'ailleurs se demande s'il ne préférerait pas la précédente...

Deux minutes après, un nouveau document est observé : une affiche annonçant une vente d'esclaves en anglais sans la traduction du texte⁶⁵². La maîtresse décrit l'affiche précisément, puis un élève s'interroge sur la présence d'un enfant, un autre met en relation, apparemment froidement, les prix et la santé des esclaves. On est dans le concret et pas du tout dans l'empathie, quand le même élève se demande si : « *par exemple, les femmes en bon état, on les vend à 500 000 euros ?* ». Question qui fait, pour la première fois, réagir l'enseignante⁶⁵³ : « *Et, euh, ça ne vous fait pas réagir plus que ça, vous ?* », suscitant l'approbation de plusieurs élèves. Dans la discussion que nous avons eu par la suite, la maîtresse a expliqué qu'elle était de plus en plus exaspérée par l'absence de réactions de ses élèves qui ne paraissaient pas choqués par les situations observées. Mais pourquoi a-t-elle réagi à ce moment précis ? Est-ce en raison de l'inconséquence de cet élève qui évoque sans aucune gêne l'éventualité de vendre un être humain et qui se met en tête de proposer un prix, une estimation comme s'il s'agissait d'acheter une maison ou un bien quelconque ? Est-ce aussi parce que cette remarque concerne une femme, "les femmes en bon état", ... et qu'en tant que femme, la remarque, faisant appel à des représentations dégradantes toujours d'actualité, ne peut que blesser l'enseignante ?

Aussi reprend-elle l'étude du document en sortant de la simple description, elle mime les gestes de celui qui palpe un bras et l'émotion des élèves commence à apparaître. Mais le débat qui s'en suit est étonnant :

E : Moi, ce que je comprends pas c'est que euh, les esclaves, on a bien le droit d'en acheter un pour qu'ils soient heureux, par exemple, lui donner à manger et tout.

E : De l'amour.

M4 : Oui, alors, déjà, sur la base, est-ce que tu, est-ce que tu penses que toi, tu serais heureux, qu'on te, qu'on t'arrache à ton village, de force, et qu'on t'emmène sur un bateau très loin de ta famille ?

E : Quand même, acheter, acheter un, un mon...

M4 : Lève le doigt, Aurélien. Déjà XX

Aurélien : Non, mais par exemple, si, si on t'achète euh, par exemple, t'as le droit, on a le droit de t'acheter et après de euh, de bien, de bien vivre avec toi. Donc par exemple, t'es acheté et puis....

M4 : Alors, est-ce que vous pensez qu'à l'époque c'était l'objectif des gens qui venaient acheter ?

E : Non, c'est pour recruter de l'argent.

M4 : Pourquoi est-ce qu'on venait acheter des esclaves, rappelez-vous....

E : Pour les faire travailler.

M4 : ... on l'a vu tout à l'heure. Pourquoi est-ce qu'on venait acheter des esclaves ? Gwenaël ?

Gwenaël : Pour travailler à leur place.

M4 : Pour, pour remplacer les Indiens qui étaient morts et faire le travail euh pénible dans les champs et dans les mines.

E : Et s'ils voulaient pas ?

⁶⁵⁰ Transcription n°4, pp.96-98.

⁶⁵¹ Musée des Beaux-Arts, Chartres.

⁶⁵² Musée d'ethnographie de Genève (MEG). Étudié dans E. Mesnard, A. Désiré, *op. cit.*, pp.75-76. Transcription n°4, p.99.

⁶⁵³ Transcription n°4, pp.100-101.

M4 : *Donc à l'époque, il était pas question de rendre heureux, pas heureux, ils venaient acheter, comme s'ils étaient venus acheter des euh...*

E : *Des poules !*

M4 : *Ou des, ou des, ou des animaux, des chevaux, des... voilà !*

Deux élèves évoquent deux données consternantes pour la **M4**. Ils ont compris, à juste titre pour l'époque, que tout un chacun avait le droit d'acheter des esclaves. De ce fait, pourquoi ne pas le faire si c'est un bienfait pour ces hommes et ces femmes dont on va bien s'occuper et qui seront « heureux »? Ils assimilent cette possibilité à un acte de charité, totalement inconscient du fait que les esclaves étaient chosifiés et n'avaient aucune liberté. Un seul élève tente de manifester son indignation : « *Quand même, acheter, acheter un, un mon...* ».

L'enseignante, exaspérée, n'insiste cependant pas plus car elle souhaite faire apparaître la notion de plantation et elle est prise par le temps. Aussi commence-t-elle par énumérer avec ses élèves les plantes qui intéressaient les Européens. Alors que certains commencent à proposer différents noms de plantes, un élève, Bryan, demande la parole. Il revient sur l'affiche, il veut partager son émotion, car ce qu'il a compris le choque et il propose un parallèle très parlant⁶⁵⁴ :

Bryan : *Mais là, c'est pour l'autre image, c'est pas juste de vendre les enfants et tout, par exemple, tiens, si on vendait Julien !*

Julien : *Oh mais pourquoi !*

M4 : *Bryan ?*

E : *Et ben, on peut pas !*

E : *Y avait pas de policiers ?*

M4 : *Si, si, à l'époque, les policiers, ils étaient pas, ils n'étaient pas contre, c'était, si vous voulez à l'époque, c'était normal d'acheter un esclave, c'était normal.*

La contextualisation est difficile pour Bryan qui n'a pas retenu que cet acte était légal à cette époque, ce que lui rappelle la **M4**, lorsqu'un autre élève s'exclame, certainement par analogie avec l'énumération de plantes qui vient d'avoir lieu, énumération qui a pu faire surgir dans son esprit l'idée du marché :

E : *C'est comme au marché quand on fait, oh, venez, venez, j'ai des tomates, là, c'était, venez, venez, j'ai des noirs tout frais !*

L'enseignante, tout à son objectif, ne s'éternise pas, elle ne reprend pas la formulation choquante employée par l'élève : « *des noirs tout frais* ». Elle conclue en précisant que cela ne gênait personne, et passe très (*trop*) vite à un nouveau support, la gravure d'un moulin à sucre⁶⁵⁵. Nous sommes dans les dernières minutes de la séance, et un nouvel échange traduit l'ampleur de la difficulté à traiter un tel sujet tant les représentations des élèves sont ancrées dans des associations problématiques. L'enseignante projette une lithographie « Le moulin à broyer la canne », de William Clark, 1823. Alors que l'activité principale des esclaves, produire du sucre, est décrite ainsi que la présence d'hommes armés de fouet, un élève prête des intentions criminelles aux esclaves :

E : *Ça risque mettre du poison dans le sucre les, les Africains.*

Et, cinq secondes après, un autre élève pense qu'ils peuvent tuer⁶⁵⁶. Ces deux élèves ont manifestement peur des esclaves, ou tout au moins, ils les inquiètent, ils s'identifient davantage aux Blancs dont ils se sentent plus proches et qui pourraient devenir des victimes. Du reste, le premier élève, en employant l'expression : "*les Africains*", montre bien toute la distance qu'il met entre lui et

⁶⁵⁴ Transcription n°4, p.102.

⁶⁵⁵ Transcription n°4, p.103.

⁶⁵⁶ Transcription n°4, p.104.

ces esclaves que le "ça" utilisé en début de phrase rééifie. Le même constat de distanciation a été effectué lors de l'observation de séances menées dans les Hauts de Seine autour d'un projet atelier d'écriture, *Mémoires de peau*, Sébastien Ledoux a noté qu'à « l'occasion des réponses aux diverses questions posées, les élèves se sont toujours explicitement positionnés -et ce très spontanément- en un « nous » bien distinct du groupe qu'ils évoquaient, les esclaves/Noirs »⁶⁵⁷. Dans les quatre séances filmées en Gironde, un seul élève, Thomas, emploie ce pronom personnel. A la recherche des raisons qui ont poussé Olaudah Equiano à raconter sa vie, il considère que l'ancien esclave souhaitait montrer que les esclaves étaient des hommes «*aussi bien que nous* ». Du reste, dans les ateliers d'écriture de la région parisienne, l'utilisation du « nous » - c'est-à-dire les Européens au regard des classes concernées - est surtout mobilisée pour manifester une prise de conscience civique. A plusieurs reprises, ces élèves du primaire expriment le principe d'égalité qui les lie à ces hommes et à ces femmes, la couleur n'est pas pour eux une barrière : "ils sont pareils", "des gens qui sont comme nous". Aussi condamnent-ils la traite et les mauvais traitements infligés aux esclaves :

-« *C'est pas bien du tout de la part des Européens, des Américains, d'avoir pris les Noirs. Ils n'ont pas la même couleur de peau que nous, mais ils sont pareils* ».

-« *On a pas le droit de taper des gens, ils sont pareils que nous, même si leur couleur de peau n'est pas pareil. C'est juste la peau* ».

-« *Ça n'aurait jamais dû exister [l'esclavage] ; qu'on traite des gens qui sont comme nous, juste parce qu'ils n'ont pas la même couleur de peau* ».

Ce sentiment peut aller jusqu'à la culpabilisation, le « nous » conduisant explicitement une filiation directe entre les Européens esclavagistes et les élèves :

- *"C'est nous qui avons traité comme ça les esclaves.*

- *C'est qui « nous » ?*

- *L'Europe, les pays d'Europe.* »

Ou parfois jusqu'à l'incompréhension. Dans une classe Réseau Ambition Réussite de la région parisienne (CM1) observée par Sébastien Ledoux, les élèves, après avoir découvert que certains Africains recevaient des armes, ne comprennent pas pourquoi ils ne se sont pas défendus : *"Pourquoi les Noirs, ils ne se révoltaient pas ?"*. Chez ces élèves, dont la plupart des parents ont émigré d'Afrique et des Antilles, la question revient en boucle et traduit une identification aux « Noirs » assujettis. En revanche, dans la région bordelaise, aucun élève n'a émis cette hypothèse.

Ces quelques échanges conduisent à se demander comment, dans l'étude d'une question sensible comme les traites négrières et l'esclavage, réussir à utiliser le même système de signes que l'adulte à la fois pour communiquer et pour construire la représentation.

3.2. Les partis pris de certains enseignants : actions, réactions

Comme l'exprime très bien une enseignante nantaise⁶⁵⁸, enseigner un sujet sensible est un exercice d'équilibriste entre émotion et raison, car « (...) *Ce sont des thèmes très forts, donc c'est d'autant plus difficile de prendre du recul, et puis il y a beaucoup, que ce soit sur la traite, sur la shoah – moi j'ai aussi été confrontée au génocide arménien avec des élèves turcs – à chaque fois, c'est à la fois un atout et un grand danger pour nous, c'est l'émotion que ça suscite, surtout par rapport à la tranche d'âge – il y a une empathie, un désir de comprendre et de s'opposer, mais en même temps il ne faut pas que ça ne se résume qu'à ça – et à chaque fois, pour nous, il faut mettre en perspective, c'est ce qu'il y a de plus difficile* ».

⁶⁵⁷ Cf. *supra* p. 121

⁶⁵⁸ Entretien n°14, question n°11 (enseignante en collège).

En effet, l'émotion peut être une simple empathie mais elle peut, parfois, reposer sur un sentiment de culpabilisation ou de victimisation. A Nantes, face au sentiment de culpabilité, les attitudes des enseignants varient. Certains comme ce maître en milieu urbain⁶⁵⁹ partage les sentiments exprimés par ses élèves, la révolte mais aussi l'injustice, et donc la culpabilité : « *ce sentiment de révolte qu'on a face à ce qu'ont pu faire les Européens, les Africains, les Arabes aussi – ce côté qu'on a en nous depuis qu'on est petit, ce côté injuste. Pouvoir en parler de façon posée avec les enfants même si, effectivement, ce qui ressort, c'est leur affect ; (mais nous aussi) absolument* ». Un professeur d'école de milieu urbain⁶⁶⁰ évoque, quant à lui, la nécessité d'évoquer tout le passé mais sans culpabiliser : « *... je crois que ça, c'est important aussi de se dire que, voilà, des Français ont fait ça, mais on n'est pas responsable de ça, et il faut pouvoir avancer et regarder l'autre, enfin regarder TOUS les autres avec le même regard d'ouverture et puis après on peut vivre sa vie pleinement* ». Un enseignant de lycée professionnel⁶⁶¹ est également très sensible à ce point : il ne se sent pas du tout coupable et il n'a « *(...) aucun sentiment de culpabilité parce que mes grands-parents, mes arrière-grands-parents, étaient des gens plutôt dans le prolétariat et je suis pas descendant des négriers, donc j'ai rien à racheter, rien à rattraper. C'est juste un intérêt pour cette histoire* ».

Un professeur des écoles d'une classe de CM2 dans une école située dans une ZEP de la région parisienne souligne une autre difficulté, « *Alors c'est pas un moment qui ressemble à un autre.[...] ça touche proprement dit aux relations humaines; donc forcément, euh, il y a débat* »⁶⁶².

Aussi, confrontés à ce sujet sensible, les enseignants bordelais ont, nous l'avons vu dans la première partie, adopté des stratégies très différentes. Les uns, peut-être conscients de la difficulté inhérente à ce thème et soucieux d'un ancrage local, confient cette tâche à celui qu'il considère comme un spécialiste, un enseignant en poste aux Archives départementales. Ils délèguent. D'autres, très engagés, choisissent la provocation comme l'exemple qui suit.

3.2.1. Démarche provocatrice...

Comme il l'a annoncé au début de la séance, le maître **2** souhaite faire réagir ses élèves en leur présentant des documents iconographiques illustrant la violence et les tortures infligées aux esclaves, mais sa démarche interpelle à double titre. D'abord sur le choix qu'il a opéré. Que montrer ou ne pas montrer, s'interroge Eric Mesnard⁶⁶³ ? Les documents choisis ne risquent-ils pas choquer les élèves les plus sensibles et offrir une vision dégradante de l'être humain ? La seconde question interroge justement les résultats. Quelles attitudes adoptent les élèves face à ces images choquantes pour la plupart ? Sont-ils choqués ? Quels savoirs se sont construits dans cette séance ? Observons les réactions des élèves.

L'examen de la photographie d'un collier de cou suscite surtout des commentaires techniques, des descriptions, sans construction de savoirs historiques ou de mise en relation avec des faits historiques. Il en est de même pour la scène du châtement du cep mal comprise par les élèves⁶⁶⁴. Matthieu identifie des lits, « *On dirait qu'ils sont dans des lits* ».

Or, le lit évoque une situation confortable incompatible avec le sens de la scène et sa remarque crée une situation problème, les élèves sont dubitatifs, les échanges sont flous (une seule information se détache : « *attachés ici avec du bois* ») et le directeur de parole, Julien, sort de son rôle, émet un avis personnel ce qui provoque l'intervention du maître : rappel à l'ordre et appel aux sentiments. Il est en effet persuadé que le passage par l'émotion facilitera la lecture de ces sources historiques.

⁶⁵⁹Entretien n°18, question n°6.

⁶⁶⁰Entretien 18, question n°8.

⁶⁶¹Entretien n°13, question n°6.

⁶⁶²Cf. *supra* p.123

⁶⁶³E. Mesnard, A. Désiré, *op. cit.*, p.18.

⁶⁶⁴Gravure de deux esclaves allongés subissant le châtement du cep (planche munie de trous qui maintenaient les esclaves prisonniers en position allongée pendant des jours, voire de semaines) sans indication de provenance.

Julien : Priscillia ?

Priscilla : On dirait que **euh y a qu'un lit pour deux**.

M2 : Parle fort moi j'entends pas.

Priscilla : On dirait qu'il y a **qu'un lit pour deux...** et euh, moi je pense que euh c'est, c'est pas la peine de faire ça pour avoir des esclaves dans... Je sais pas mais ceux qui prennent des esclaves, ils aimeraient pas qu'on leur fasse ça, il faudrait pas le faire

Le résultat est intéressant et témoigne d'une superposition de voix, Priscilla prend aussitôt en compte à la fois la première remarque évoquant un lit et celle de son maître lui demandant d'exprimer ses sentiments. Le début de la phrase : " On dirait qu'il y a qu'un lit pour deux...", reprend en partie la proposition de Mathieu, mais elle n'est pas dans l'imitation, elle a compris que le prétendu lit n'est pas aussi douillet qu'il pourrait y paraître (« y a qu'un lit ») et elle déplace ainsi le point de vue sur l'objet. Elle modifie l'énoncé source et répond à du déjà dit ou à de l'impensé. Puis, se conformant à l'injonction du maître, elle livre son ressenti (« je pense ») négatif (« c'est pas la peine ») au nom de principes moraux (« il faudrait pas le faire ») en condamnant les maîtres qui infligent à ses esclaves de tels traitements. On voit bien comment son intervention s'inscrit dans les mouvements discursifs de l'autre (Mathieu) à soi, de soi à soi (appel à une loi intériorisée de « ne fais pas à autrui... »), et de soi au discours de l'autre⁶⁶⁵ (injonction : « faudrait pas »). La reprise-modification et le déplacement contribuent à modifier la signification précédente autour de ce prétendu lit. Cependant, un sous entendu est maintenu tout le temps de l'échange : qu'est-ce qui trouble Priscilla ? (« c'est pas la peine de faire ça/ qu'on leur fasse ça/ faudrait pas LE faire »). Jamais cette action n'est clairement définie et nommée (attachés avec du bois dans un lit pour deux ?). Il semble que l'émotion soit présente mais... par rapport à quel fait historique ?

Le document suivant, un tableau de Marcel Verdier, le châtimement des quatre piquets dans les colonies⁶⁶⁶, comprend des éléments à la fois étonnants et choquants. Ainsi, ce n'est pas directement le maître qui fouette son esclave, mais un gardien, noir lui aussi. L'esclave supplicié, nu, souffre visiblement et son corps se tord de douleur. Un des aspects le plus perturbant peut-être du tableau est la présence, à la gauche du planteur, de sa femme qui assiste, d'un air inquiet, à la punition et qui tient, dans ses bras, sa petite fille dont la présence semble totalement incongrue dans de telles circonstances. Or, seule l'imitation par le maître du maniement du fouet déclenche une réaction, et l'effet produit est vite noyé dans de nouveaux commentaires relevant de la simple description (« y en a un qui... y en a un autre, y a un enfant aussi etc. »). Cette énumération émiétée d'éléments du tableau conduit le professeur à interpeller la classe :

M2 : C'est dommage, ça m'aurait intéressé pourtant, j'ai entendu quelque chose...

E : Le pauvre !

Qu'est-ce qui provoque la réponse attendue ? On peut penser que l'élève qui intervient a compris la partie implicite du contrat didactique qui fait appel à l'émotion, mais, bien que reprise par le maître, l'expression reste sans suites dans le comportement du groupe. La même situation se reproduit lors de l'observation du quatrième document⁶⁶⁷.

Ce dernier est offert aux regards de la classe. Un esclave fugitif est enchaîné dans une posture douloureuse et fouetté. L'enseignant a conscience du fait que la scène est répétitive, mais il la trouve intéressante. Effectivement, de nombreuses réactions s'élèvent parmi les élèves qui ont des difficultés à comprendre ce qu'on fait subir à cet esclave, mais elles s'inscrivent toujours dans la description technique et non dans l'empathie, excepté un élève, le même, qui s'exclame à nouveau⁶⁶⁸ : "Oh, le pauvre !".

⁶⁶⁵ V. Boiron, *Conduites et mouvements interprétatifs au cours de relectures d'albums et de reprises narratives dialoguées. Interactions adulte-texte-enfants à l'école maternelle*, Thèse pour le doctorat d'état en sciences du langage, Université R. Descartes, Paris 5, 2004.

⁶⁶⁶ Tableau daté de 1843/49, The Menil Collection, Houston.

⁶⁶⁷ Planche extraite de J.-B. Debret, *Voyage pittoresque et historique au Brésil*, 1834, Bibliothèque nationale, Paris.

⁶⁶⁸ Transcriptions p.26.

En revanche, d'emblée, la scène figurant la pendaison d'un esclave déjà observée⁶⁶⁹ (cinquième document) provoque de vives réactions : "Ah, il est pendu...", "Quelle horreur...", "Aaah !". L'effet obtenu n'est pas atténué par le long déchiffrement du texte écrit en vieux français sur la gravure qui suscite toujours autant de réactions confuses dans la salle.

Le dessin suivant (sixième document) déclenche cependant l'intérêt des élèves qui cherchent à comprendre si l'esclave a réellement la jambe coupée, mais le temps assez long nécessaire à la lecture du texte rédigé sur l'image atténue l'impact du document, et exceptée la remarque d'un élève : "Quelle horreur !", l'empathie a disparu au profit de données techniques.

Puis est projetée la dernière scène, le *Traitement des esclaves au Brésil* figurant trois esclaves portant un collier de cou avec de longues tiges recourbées⁶⁷⁰ et, comme cela a été noté plus haut⁶⁷¹, quelques éléments sont identifiés, mais le maître ayant photocopié le document dans un TDC⁶⁷², la gravure est partagée en deux par un espace blanc qu'un élève, Alexis, interprète comme un mur... La scène n'est donc pas comprise et elle ne provoque aucune émotion.

Vingt minutes se sont écoulées depuis le début de la séance. Durant ce laps de temps, les descriptions de scènes violentes se sont succédées, quelques éléments ont été identifiés, mais sans contextualisation, ni validation. Aucun savoir historique, ni sens véritable ne semblent se construire.

L'enseignant est déçu par la faible prise de conscience de ses élèves confrontés à des scènes de torture. Aussi, dans la dernière phase de sa séance centrée sur la lecture et le commentaire de sources écrites (mise en parallèle d'extraits du Code Noir et de la Déclaration des Droits de l'Homme et du Citoyen), change-t-il de stratégie, il n'espère plus que les élèves prennent conscience par eux-mêmes de la cruauté de l'esclavage. Son parti pris est vite visible. Effets de manches, de voix, scènes mimées, choix de passages très ciblés, interpellations directes, il n'hésite devant rien ou presque pour montrer l'ignominie de l'esclavage. Que ce soit à l'occasion de la lecture par le maître du premier document, un extrait du texte de J.-B. Debret, *Voyage pittoresque et historique au Brésil*, 1834, expliquant les raisons d'être du collier de fer à tiges, ou lors du commentaire qu'il fait du code noir, ou, enfin, lorsqu'il demande aux élèves de comparer ce texte de loi avec les articles de la Déclaration des Droits de l'Homme et du Citoyen, le maître multiplie les actions langagières socialement engagées, parfois ironiques, et se départit de toute réserve⁶⁷³. Il souhaite marquer l'esprit de ses élèves. Ainsi, revenant au collier d'esclave, il exprime avec force toute sa colère : "c'est une abjection, c'est une horreur la plus totale ce collier...". Il en profite pour projeter à nouveau certains des documents observés en début de séance, comme la photographie du collier au sujet duquel il explique en détail les conditions de son installation.

Durant cette dernière phase, seules la mention d'actes particulièrement cruels, couper la jambe d'un esclave qui s'est enfui, le marquer au fer rouge ou le pendre, c'est-à-dire, des faits que les élèves peuvent comprendre instantanément et s'imaginer les subir, provoquent des réactions horrifiées. Ainsi la scène de pendaison qui a provoqué de vives réactions dans la classe fait sens auprès des élèves, car ils peuvent ou croient identifier l'action sans difficultés. Ils en connaissent les conséquences, à savoir la mort, même si, dans ce cas précis, l'objectif n'est pas celui-ci. Mais doit-on en passer par une fixation sur la violence physique subie par les esclaves pour sensibiliser les élèves du cycle 3 à l'histoire de l'esclavage et pour quel résultat ?

3.2.2. Démarche historienne : l'atelier mené aux Archives départementales

Une seule émotion a pu être relevée durant cet atelier, du reste, aucun « oh » ou autre onomatopée exprimant une indignation n'a été notée. Alors que le maître (M3) vient d'énumérer avec les élèves les ports négriers français, un élève s'interroge cependant sur l'importance du phénomène à une échelle plus large : « Est-ce que vous pouvez-nous ci, nous dire combien y avait

⁶⁶⁹ Voir *Supra*, p.9.

⁶⁷⁰ Transcriptions, pp.30-32.

⁶⁷¹ Voir *Supra*, p.14.

⁶⁷² TDC, 663, pp.26-27.

⁶⁷³ Par exemple, transcriptions p.43.

de, de pays, de villes qui, qui trafiquaient ça ? ». Le nombre important de pays participant à ce trafic l'interpelle. Le maître lui répond « énormément », puis il débute une phrase que ce même élève coupe en demandant : « *c'était du raciste ?* ». Il met en relation ses représentations du racisme avec la situation qu'il découvre au travers des documents étudiés. L'association racisme/traité négrière lui apparaît évidente. Très professionnel, l'enseignant donne une réponse historique, il resitue dans le contexte de l'époque : « ... *c'est du racisme, mais, à cette époque là, on est dans une démarche mercantiliste, on va dire, c'est-à-dire que les, les hommes, ce qui les, ce qui les intéresse, c'est d'enrichir le royaume...* ». Ce qui suscite une nouvelle réaction indignée de l'enfant : « *L'argent !* » s'exclame-t-il atterré. Il est d'autant plus choqué qu'il comprend que l'argent est le principal moteur de ce commerce. Le maître acquiesce, puis se permet une légère remarque personnelle : « ...*on est dans un moyen peu louable....* », puis il contextualise à nouveau : « *ce qui compte, c'est l'enrichissement de la monarchie* », provoquant une nouvelle réaction, plus vive, du même élève : « *Même de tuer, ... de déboursier les, de prendre l'argent des autres* », réplique-t-il. Le maître, refusant de prendre catégoriquement partie, commence par quelques propos assez neutres, puis, manifestement gêné, il ne parvient pas à construire une phrase cohérente se répétant plusieurs fois : « *C'est pas le but premier, c'est pas le but premier, mais c'est effectivement, un, un des, un des, une des choses euh, bon et...* ». Le « bon » est énoncé de manière conclusive. Cela n'arrête pas l'élève qui reste dans l'empathie et le trouble dans lequel le savoir communiqué par le maître l'a plongé : « *C'est affreux* », dit-il. L'enseignant sort alors de sa réserve d'historien et appuie la remarque de l'élève : « *Oui, c'est affreux, tu as raison...* », mais il n'épilogue pas plus et revient immédiatement à son questionnement initial et à sa démarche d'historien : « *Alors, tu me posais une question, on va revenir là dessus. La France, bien sûr, est-ce que vous connaissez d'autres pays qui ont pu participer à ce commerce ?* ». Le maître s'efforce de gérer et de structurer des savoirs dicibles, même s'ils sont difficiles à entendre pour des élèves vivant au XXI^e siècle : la traite négrière était une activité légale et encouragée par le roi lui-même car elle enrichissait le royaume de France. Il est intéressant de noter le fait que l'émotion affichée résulte non de la lecture d'images impressionnantes, ce qui a été fréquemment constaté, mais davantage d'un processus de rationalisation de la pensée à partir d'un document en apparence neutre, une carte. C'est peut-être la démarche « historienne » adoptée lors de cet atelier, mise en relation entre des documents et lecture la plus critique possible, qui permet à l'élève d'aller chercher cette association peu évidente pour des enfants de cet âge.

Les prises de position de cet enseignant sont, quant à elles, très modérées. Outre le « *Oui, c'est affreux, tu as raison...* » de l'exemple précédent, le maître ne se risque qu'à quelques actions langagières socialement engagées si on peut qualifier de la sorte, par exemple, les deux phrases dans lesquelles l'emploi de l'adverbe « malheureusement » traduit sa désapprobation :

M3 : « *Bordeaux a eu **malheureusement** hein dans l'histoire également un rôle important dans ce commerce des esclaves hein et euh on va, on va le voir de suite* ».

[...] **M3** : « ... *de belles maisons, que l'on peut voir encore dans le patrimoine architectural bordelais et qui sont un héritage, **malheureusement** de ce commerce négrier, qui a fait la richesse de Bordeaux au XVIII^e siècle* ».

A un autre moment, évoquant les conditions de la traversée, il demande à la classe comment les esclaves étaient logés, mais, dès qu'il a prononcé ce terme, conscient de sa maladresse, il exprime sa gêne : « ... *si je peux utiliser ce, ce mot, euh ââââh dans ces bateaux ?* », car la connotation positive de ce mot, logement exprimant *a minima* l'idée de pièce et de mobiliers, est totalement inadaptée à ce contexte. Comme cela a été relevé plus haut⁶⁷⁴, il est également gêné par l'emploi du terme « nègres » dans une des sources historiques utilisées : « *Oui, du commerce de qui*

⁶⁷⁴ *Supra*, p.11.

donc, des ? Alors le mot nègre qui est utilisé dans ce, dans ce texte, c'est pas un mot très joli hein, mais on, on dirait quoi aujourd'hui, le commerce de quoi ? »⁶⁷⁵.

Exceptée la réaction de cet élève, aucune autre ne s'est produite durant la séance. Est-ce dû à la démarche purement historique adoptée par l'enseignant qui contraint les élèves à prendre de la distance ? Ou bien là encore, la passivité des élèves notées par ailleurs est-elle à lier avec la difficulté à conceptualiser sur ce sujet complexe ?

Cette passivité des élèves est le point commun aux quatre séances observées en Gironde. Elle interroge et elle peut être confrontée aux résultats totalement différents observés à Nantes et à Paris, mais il ne s'agissait pas de séances d'histoire classique. Ainsi, le vaste projet académique nantais impliquant de nombreuses classes dans des projets pédagogiques pluridisciplinaires mêlant des visites et des mises en œuvre dynamiques, le tout dans un ancrage très local, a été apparemment largement plébiscité. Très logiquement, le ressenti des élèves est très positif et la motivation de qualité car les élèves se sentent davantage concernés par le contact direct avec le patrimoine, deux professeurs de collège en attestent. Le premier⁶⁷⁶ a « trouvé un tableau de la famille Goa ; ils sont nantais, ça les touche plus ; c'est comme l'île Feydeau quand on leur montre. À Paris, j'en parlais, mais c'était pas pareil ; enfin, moi, je connais la côte atlantique, donc ça me tient plus à cœur mais c'est pas pareil vraiment ». A une question⁶⁷⁷ concernant l'ancrage local, le second⁶⁷⁷ répond : "oui, et les élèves sont très friands de ça, c'est ce qui rend l'intérêt presque automatique, les élèves adhèrent énormément dès qu'on parle de leur environnement". Il n'a pas été noté de réaction ou de comportement étonnants, tels l'indifférence.

De la même façon, le passage par la lecture de romans historiques touche les élèves. Ainsi, la lecture de "Les larmes noires", de Julie Leicester a marqué les élèves d'une classe de CP/CE1 (école des Garennes à Nantes), mais émotion et contextualisation ne sont pas toujours liées.

Conclusion

De manière globale, il est à noter que l'étude de l'esclavage est un moment comme un autre pour les sept enseignants interviewés, qu'ils soient originaires de Bordeaux ou pas, historiens de formation ou pas. Six sur sept (excepté l'enseignant **5**) refusent catégoriquement toute influence des Lois mémorielles sur leurs pratiques, ils sont même assez critiques à cet égard.

La plupart des enseignants (**M3, E2, E7, E1, E5** et **E3**) estiment important d'attirer l'attention de leurs élèves sur le passé de Bordeaux et exploitent le patrimoine local à leur disposition sur ce sujet mais une enseignante (**4**) considère que les enjeux locaux sont plus prégnants aux Etats-Unis et aux Antilles où elle a séjourné qu'à Bordeaux.

Tous soulignent deux éléments qu'ils jugent fondamentaux : la finalité civique et la transmission de valeurs (droits de l'homme, droits des enfants, droit de la femme) liées à l'enseignement de l'histoire de l'esclavage, finalité qu'ils mettent régulièrement en lien avec le racisme et les discriminations. Aussi se sentent-ils investis de la mission de faire de leurs élèves de futurs citoyens avertis, mais pas plus que lorsque qu'ils traitent de la colonisation ou de la déportation. Découlant de ce qui précède, il leur apparaît fondamental de mettre l'histoire de l'esclavage en relation avec des faits actuels qu'ils soient politiques, économiques ou sociétaux auxquels les élèves sont plus sensibles. Aussi certains pensent-ils qu'il serait préférable d'insister sur l'esclave moderne.

Il est également intéressant de comparer le point de vue des enseignants de lycée **3** et **6** qui ne sont pas historiens de formation et, qui, de ce fait, n'ont pas à enseigner ce thème. Ils choisissent cependant de l'évoquer pour des raisons spécifiques, l'enseignant **3** en fonction d'un public scolaire qu'il imagine soucieux de mieux connaître sa propre histoire, l'enseignante **6** en relation avec sa

⁶⁷⁵ S. Lalagüe-Dulac, « Enseigner l'histoire de l'esclavage à l'école primaire », in *Acteurs et savoirs sous pression-s. Enjeux et impacts. 23 et 24 novembre 2009*, Colloque international des didactiques de l'histoire, de la géographie et de l'éducation à la citoyenneté, Lausanne, Haute école pédagogique, 2009, sur CD-Rom.

⁶⁷⁶ Entretien n°9, question n°4.

⁶⁷⁷ Entretien n°14, question n°4.

discipline, l'anglais, propice à l'étude de l'esclavage aux Etats-Unis. Cette dernière suggère une prise en charge des questions sensibles par une seule et même personne au lycée et, sinon, plus de concertations entre les disciplines sur ce point.

De manière plus générale, dans un sujet tel que l'histoire de l'esclavage, l'ampleur des phénomènes étudiés tant sur le plan chronologique, géographique que sur celui du degré de conceptualisation nécessaire et de l'effort de généralisation attendu par la mise en réseau de données et de concepts divers témoignent des difficultés de traitement de ce thème. Même au lycée⁶⁷⁸, où le degré de conceptualisation est plus élevé et la culture des élèves plus large, un professeur (E5) constate cependant que ses élèves ont des difficultés à dépasser le stade de l'indignation et des jugements moraux pour faire de l'histoire et contextualiser en tenant compte des perceptions de l'époque. Du reste, il n'évalue pas ce thème spécifiquement car il a des réticences à évaluer de tels savoirs et notions, trop complexes à ses yeux.

Autre difficulté, les différentes séances observées au cycle 3 montrent, toutes, que les enseignants contraints par le temps, par leurs propres représentations, par les outils dont ils disposent et par leurs objectifs didactiques, font des choix parfois réducteurs. Aussi les savoirs historiques construits ne sont-ils pas toujours pertinents car les professeurs, du primaire au secondaire, confrontés aux demandes de l'institution doivent enseigner un objet historique sujet à polémique depuis des années et dans lequel les savoirs ne sont pas toujours stabilisés. Il s'agit en outre d'une partie de l'histoire pour laquelle la plupart n'ont jamais reçu de formation et n'en recevront peut-être jamais (spécialistes et non-spécialistes). Ils ont de ce fait la rude tâche d'enseigner une question au sujet de laquelle leurs savoirs seront influencés par l'éducation reçue, par leurs propres lectures souvent littéraires, par leur éventuel intérêt et, bien sûr, par leurs orientations politiques et leur implication.

La difficulté de cette question réside, en outre, dans les échanges langagiers qui se nouent et, conséquemment, dans l'emploi d'un vocabulaire adapté. Ainsi, à partir de quel moment, dans le déroulé chronologique de l'histoire de l'esclavage, doit-on désigner un homme du terme d'esclave ? De plus, les analogies, de type compréhension du passé par analogie au présent⁶⁷⁹, sont plus difficiles à établir que dans l'étude de la Gaule, du Moyen Age, de Louis XIV, de la révolution française⁶⁸⁰. Les élèves ont beaucoup de difficultés à mettre en route un processus d'identification lorsque l'approche n'inclut pas un approfondissement *via* la lecture d'un récit ou d'un roman historique car l'étude de l'esclavage par le biais de sources historiques peut offrir, aux yeux de certains élèves, une vision dégradante de l'individu qui n'est pas "héroïsé", ce qui renvoie à la rareté des vestiges relatifs à ce phénomène (d'où l'importance d'insister sur la lecture d'extraits, si ce n'est du livre en entier d'Olaudah Equiano). Représentations, analogies, stéréotypes, engagement personnel mettent de fait, du primaire au secondaire, tous les acteurs concernés, enseignants et élèves sous pression.

Sylvie Lalagüe-Dulac

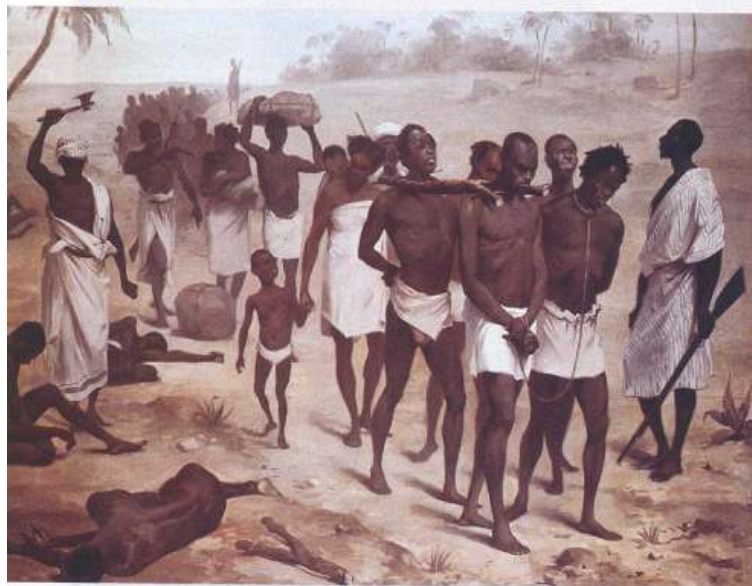
⁶⁷⁸ Les conclusions qui suivent sont tirées des entretiens...

⁶⁷⁹ N. Lautier, *A la rencontre de l'histoire*, Lille, 1997. p.89 et suiv.

⁶⁸⁰ M. Deleplace, *op. cit.*. Si on adopte sa proposition à savoir que la connaissance historique s'élabore par une reconfiguration contrôlée de modalités de sens commun, les élèves de CM1 n'ayant quasiment pas de modalités de sens commun relatives à ce sujet, les enseignants ont plus de difficultés que d'habitude à conduire leurs élèves à une connaissance historique de la question.

ANNEXE 1 : questionnement proposé par le M1

1 Les razzias en Afrique Tableau, XIX^e siècle



- *Qui sont les personnes attachées ?
- *Où et par qui ont-elles été capturées ?

Razzia : attaque de pillards, s'abattre sur des choses qu'on emporte facilement.

- *Arrivés en Afrique, que deviennent ces esclaves ?
- *Surligne les informations qui montrent que les esclaves étaient traités comme du bétail.

2 Le voyage vers l'Amérique Gravure, XIX^e siècle

Témoignage. On me transporta à bord d'un grand bateau. Je vis une foule de gens de couleur, enchaînés et désespérés. Ils me dirent qu'on nous transportait au pays des hommes blancs pour travailler pour eux. Je compris que je ne reverrais jamais mon pays natal. Je fus précipité dans la cale, où régnait une répugnante puanteur due à la chaleur et à la manière dont nous étions entassés, au point que nous pouvions à peine nous retourner. Nous transpirions abondamment et l'air était irrespirable, ce qui provoqua des maladies dont beaucoup d'esclaves moururent. Cette situation était aggravée par les chaînes, qui devenaient insupportables. Pendant le voyage, du fait de mon jeune âge, on me garda finalement sur le pont et l'on ne me mit pas de chaînes. Deux hommes blancs me donnèrent à manger et, devant mon refus, ils m'attachèrent et me fouettèrent.

D'après La Véridique Histoire d'Olaudah Equiano, 1789

- *Comment les esclaves sont-ils transportés d'Afrique jusqu'en Amérique ?
- *Surligne les informations qui montrent que les conditions de vie sont très difficiles à bord.

En Amérique

3 La vente des esclaves

Témoignage. Nous arrivâmes enfin en vue de l'île de la Barbade. Comme le navire approchait, nous vîmes le port, avec des bateaux de toutes sortes et de toutes tailles, et nous jetâmes l'ancre. Une foule de marchands et de planteurs montèrent à bord. Ils nous examinèrent attentivement, nous firent exécuter des sauts et nous répartirent en différents lots. On nous débarqua le lendemain et on nous conduisit dans un enclos, où nous fûmes parqués comme des moutons. Nous étions là depuis quelques jours, sous la garde du marchand, quand on procéda à notre vente. À un signal (un roulement de tambour), les acheteurs se précipitèrent tous ensemble dans l'enclos où étaient rassemblés les esclaves, ils choisissaient le lot qu'ils préféreraient. Le tapage, les clameurs et l'avidité des acheteurs augmentaient notre frayeur. On sépara sans scrupule amis et parents qui, pour la plupart, ne se reverraient jamais. C'était vraiment déchirant d'entendre leurs cris. Des parents perdaient leurs enfants, des frères leurs sœurs, des époux leurs femmes.

D'après La Véridique Histoire d'Olaudah Equiano, 1789

ANNEXE 2 : Article paru dans la revue *Le cartable de Clio*, Le Mont-sur-Lausanne, LEP, 10, 2010, p. 136-146

Quelle co-activité enseignant-élèves au sein d'un service éducatif ? L'exemple d'un atelier mené aux Archives départementales de la Gironde⁶⁸¹

Sylvie Lalagüe-Dulac, IUFM d'Aquitaine-Bordeaux IV

Une recherche menée sur l'enseignement de l'histoire de l'esclavage dans un lieu sensible⁶⁸² a été l'occasion de rassembler, très classiquement, un corpus de séances conduites sur ce thème par des professeurs des écoles dans leurs classes. Toutefois, l'une d'entre elles s'est déroulée dans des locaux inhabituels pour les élèves, ceux des services éducatifs des Archives départementales de la Gironde⁶⁸³, services présents dans tous les départements depuis 1985. À Bordeaux, la gestion du primaire et du secondaire étant dissociée, les classes de l'école élémentaire sont reçues par un professeur des écoles dont la moitié du service s'effectue aux Archives, l'autre moitié dans une école. Il reçoit régulièrement des classes accompagnées de maîtres souhaitant initier leurs élèves à la fois à l'étude locale d'un fait historique majeur et à la démarche historique. Le déroulement est toujours le même : une visite des Archives départementales précède l'atelier qui s'articule autour de plusieurs documents examinés les uns après les autres à l'oral. Lors de la visite, les originaux des documents d'archives étudiés sont souvent présentés aux élèves qui, ensuite, les travaillent sur des photocopies. Cette pratique reflète l'offre majeure des Archives en direction des jeunes scolaires⁶⁸⁴, mais elle est « exceptionnelle » pour des élèves de cet âge. Aussi a-t-il paru intéressant d'exploiter la transcription de la séance filmée aux Archives sur le thème de « Bordeaux, port négrier au XVIII^e siècle » pour analyser la co-activité enseignant-élèves. Quelles différences ou points communs peut-on relever entre une séance d'histoire ordinaire et un atelier aux Archives ? Une communauté discursive disciplinaire⁶⁸⁵ se met-elle véritablement en place ? Enfin, qu'apporte un atelier de ce type à la construction de savoirs historiques ?

Une activité centrée sur des documents d'archives

La question de la transmission de connaissances aux Archives et par des archives imposerait de s'intéresser tant à l'épistémologie de l'histoire scientifique qu'à la didactique de l'histoire scolaire, sans négliger les missions assignées aux Archives et aux services éducatifs, mais aussi leurs limites, et ce, autour de la question du document. Très vastes objets de recherche sur lesquels nous rappellerons seulement quelques points.

⁶⁸¹ Je tiens à remercier très vivement Philippe Mauget qui m'a accueillie dans ses séances aux Archives et Marguerite Figeac pour ses précieux conseils.

⁶⁸² Recherche menée auprès de professeurs des écoles de Gironde et coordonnée par Benoît Falaize dans le cadre de l'INRP, « L'histoire de l'esclavage. Enseigner l'esclavage ».

⁶⁸³ Brigitte Dancel, « La place du document dans la nouvelle didactique de l'histoire », *Gazette des archives*, 184-185, 1999, pp. 95-103 ; p. 96 pour cette référence ; Isabelle Neuschwander, « Pour une revitalisation des services éducatifs des archives », *Gazette des archives*, *op. cit.*, pp. 105-112.

⁶⁸⁴ Morrad Benxayer, « Enquête sur les services éducatifs comme moyen de connaissance des pratiques éducatives et culturelles dans les archives et outil méthodologique pour l'aide à la réalisation de projet », dans *Actes du séminaire 2004 : Archives et Transdisciplinarité, quelles relations au bénéfice de la construction des savoirs, séminaire du PNR Patrimoine-Archives, IUFM de Paris, mars 2004, consultée en ligne le 24 février 2010, www.archivesdefrance.culture.gouv.fr/static/720, p. 18.*

⁶⁸⁵ Martine Jaubert, *Langage et construction de connaissances à l'école. Un exemple en sciences*, Collection « Etudes sur l'Education », Presses Universitaires de Bordeaux, Pessac, 2007, p. 273.

Depuis l'école des Annales, la définition du document historique s'est considérablement élargie, car, comme le rappelle Antoine Prost⁶⁸⁶, « *la question de l'historien érige les traces laissées par le passé en sources et en documents* ». Aussi tout peut-il être document, dès lors que l'historien s'en empare. Il paraîtrait toutefois logique que les documents historiques étudiés lors des séances aux Archives départementales soient de nature essentiellement écrite ou iconographique, la conservation du matériel archéologique, sauf exceptions, s'opérant dans des locaux spécifiques. Les dépôts des archives contiennent cependant des documents audiovisuels et des photographies ne comportant aucun texte, mais également des sceaux... Qu'entend-on alors par « document d'archives » ? Si on se réfère au premier alinéa du premier article de l'arrêté du 23 octobre 1979 portant organisation de la Direction des archives de France, il est dit que « *les archives sont l'ensemble des documents, quels que soient leur date, leur forme ou leur support matériel, produits ou reçus par toute personne physique ou morale, et par tout service ou organisme public ou privé, dans l'exercice de leur activité* », mais la loi ne précise pas ce qu'elle entend par « document », du moins peut-on en comprendre à la suite de Krzysztof Pomian⁶⁸⁷, qu'aucune limite temporelle, ni contrainte formelle, ni restriction matérielle ne lui est assignée...

Lors d'une séance au service éducatif, les ateliers reposant exclusivement sur des documents dont certains sont des sources historiques en l'état, la mise en œuvre de situations d'apprentissages pose forcément problème à l'enseignant, d'autant plus avec des élèves du primaire. Faire travailler ces derniers sur des documents historiques a effectivement longtemps suscité des réserves⁶⁸⁸. Il faudra attendre 1923 pour que Paul Lapie envisage, dans son *Nouveau plan d'études des écoles primaires élémentaires*, la possibilité de placer sous les yeux des enfants des documents authentiques en relation avec l'histoire locale. Le scepticisme de certains pédagogues sur l'aptitude des instituteurs à utiliser un document a cependant régulièrement émergé. Ainsi en 1957, Joseph Leif, inspecteur général de l'Instruction publique, et Georges Rustin⁶⁸⁹, directeur d'école normale, soulignent l'insuffisante formation des enseignants du primaire en histoire. Outre ce constat, la place du document dans la didactique de l'histoire est de plus en plus questionnée. Ainsi, en 2005, Antoine Prost⁶⁹⁰, lors d'un entretien pour la revue *JDI*, revue destinée aux enseignants du primaire, est catégorique. Tous les documents et les pratiques pédagogiques qui en découlent sont trop difficiles, ses réserves tenant au fait que l'historien examine toujours un document en contextualisant et en s'interrogeant sur les intentions de l'auteur, ce que l'élève ne peut faire ou superficiellement, aussi risque-t-il de prendre le document comme parole d'évangile...

Le document d'Archives, principalement local, est, cependant, au cœur de toute activité menée au sein d'un service éducatif. Aussi, la construction du dossier est-elle une étape fondamentale. L'enseignant doit l'élaborer en tenant compte d'un niveau ciblé (ici, le cycle 3), des impératifs du programme, des fonds à sa disposition et avec le souci de sa mission, à savoir transmettre un passé hérité de nos ancêtres. La plupart des sources historiques locales soumises aux élèves étant inconnues des publications « grand public », leur choix repose de ce fait sur une connaissance précise des ressources des Archives sur le thème choisi. Ainsi, le contrat d'assurances concernant un bateau, le Saint-Nicolas et son chargement, entre un négociant bordelais, Jean Foussat, et ses

⁶⁸⁶ Antoine Prost, *Douze leçons d'histoire*, Paris, Seuil, 1996, pp. 80-81.

⁶⁸⁷ Krzysztof Pomian, « Les archives », dans Pierre Nora, *Les lieux de mémoire*. Tome III, *La France*. Volume 3, *De l'archive à l'emblème*, Paris, Gallimard, 1992, pp. 164-233.

⁶⁸⁸ Brigitte Dancel *op. cit.*, 1999, p. 98.

⁶⁸⁹ Georges Rustin & Joseph Leif, *Pédagogie spéciale*. Troisième fascicule. *L'histoire et la géographie*, Paris, Delagrave, 1957.

⁶⁹⁰ Article au titre éloquent : Antoine Prost, « La parole de l'historien est plus fiable qu'un document », *JDI*, 8, 2005, pp. 18-19.

assureurs⁶⁹¹ n'est présent dans aucun manuel. La quête du document adéquat passe donc par une collaboration étroite avec les archivistes, mais également par l'objectif assigné par l'enseignant à cette séance. Le choix peut être du reste sujet à polémique entre l'enseignant et le conservateur en raison d'enjeux parfois divergents⁶⁹².

Dans le cas de l'atelier observé, le dossier présenté est riche, il comporte quatorze documents dont quatre sont des sources historiques locales, en l'état, assorti de leur cote :

- un État général des navires négriers armés dans divers Ports de France, pour la côte d'Afrique, en 1785, dressé à Nantes, par MM. J. & B., tableau riche et complexe qui fait apparaître, entre autres, l'activité du port de Bordeaux durant une année⁶⁹³,
- un contrat d'assurances - l'original⁶⁹⁴ et sa transcription - concernant un bateau, le Saint-Nicolas et son chargement entre un négociant, Jean Foussat, et ses assureurs,
- un Extrait des registres du conseil d'État du 21 mars 1768⁶⁹⁵ ordonnant, au vu des excellents résultats des campagnes de traite menées par les négociants de Bordeaux, l'octroi d'une « exemption du droit de dix livres par tête de Nègres », privilège dont bénéficiaient déjà les ports de Saint-Malo, du Havre et de Honfleur, document imprimé à Bordeaux,
- un document administratif émanant de l'amirauté de Guyenne⁶⁹⁶ par lequel Jean Salau dont le nom apparaît dans l'État général mentionné plus haut, est autorisé à débarquer sa marchandise.

Deux sources historiques, dans une présentation classique, complètent ces documents. La première est un tableau de Johann Moritz Rugendas datant de 1835, *Nègres à fond de cale*, illustrant les conditions faites aux esclaves durant leur transport en bateau. La seconde est composée d'extraits du *Code noir* promulgué par Louis XIV en 1685 (articles 2, 12, 22, 33, 38, 44).

Les autres documents sont soit scientifiques, soit à visée pédagogique, six cartes, deux schémas et deux tableaux sur lesquels nous allons revenir.

La variété de ces supports s'inscrit dans une conception large de la notion de « document »⁶⁹⁷, tout en reflétant une mise en œuvre classique d'une séance d'histoire, à savoir associer des documents de diverses nature (mais, bien sûr, en moindre quantité). La nouveauté tient, quant à elle, à la présence de traces inhabituelles tant par leur forme que par leur origine, les documents d'archives. Mais leur caractère local en les rendant plus proche, plus concret pour les élèves facilite-t-il la tâche de l'enseignant qui les accueille ?

⁶⁹¹ Arch. dép. Gir., 3 E 20574.

⁶⁹² Véronique Castagnet 2007, « Enseigner aux archives : entre transversalité et transdisciplinarité », communication aux *Journées d'étude didactique de Valenciennes*, 2007, en ligne : ecehg.inrp.fr/ECEHG/formations/journees-d-etude-didactique/journees-d-etude-didactique-2007/jed2007_pdf/veronique_castagnet_jed2007.pdf/view, p.19.

⁶⁹³ Vraisemblablement un document "national" car il donne les statistiques annuelles pour les ports de Dunkerque, Honfleur, La Rochelle, Nantes, Saint-Malo, Le Havre, Bordeaux et Marseille ; il est cependant versé dans la série C (cote exacte: C 4383 (31)) des Archives départementales de la Gironde (série sur l'administration de l'Intendance de Guyenne).

⁶⁹⁴ Arch. dép. Gir., 3 E 20574.

⁶⁹⁵ Arch. dép. Gir., C 4383 (26).

⁶⁹⁶ Arch. dép. Gir., 6 B 279.

⁶⁹⁷ Typologie des documents étudiés en classe, voir, à ce sujet, Gérard Granier & Françoise Picot, « La place des documents dans l'enseignement de l'histoire et de la géographie », *Apprendre l'histoire et la géographie à l'École*, Actes du colloque organisé à Paris les 12, 13 et 14 décembre 2002, *Les Actes de la DESCO*, Versailles, SCEREN & CRDP, 2004, pp. 177-184.

L'agir professionnel d'un enseignant en charge d'un service éducatif

Comprendre ce qui se construit lors d'un atelier de ce type conduit, en premier lieu, à s'intéresser à l'activité⁶⁹⁸ enseignante, car elle oriente celle de l'élève et permet d'observer l'inscription des apprentissages⁶⁹⁹. Il faut, non seulement, interroger l'expérience, les savoirs et l'analyse *a priori* de l'enseignant-expert, mais également examiner les contraintes qui pèsent sur son activité. De fait, autour de l'objet de savoir, des techniques, l'enseignant doit donner du sens à la situation et au savoir visé, maintenir une atmosphère propice, piloter les tâches en tenant compte de multiples impératifs, et étayer en permanence⁷⁰⁰.

Dans ce cas précis, l'agir professionnel de l'enseignant concerné repose sur une double qualification et expérience⁷⁰¹. Ce collègue a reçu une formation d'historien, il est de plus détenteur d'un master et doctorant. Il possède de ce fait des connaissances et un certain niveau de compétences en relation avec l'Histoire comme les procédés d'historisation lors de la lecture de sources historiques, l'aptitude à la contextualisation et à la périodisation. En outre, comme dans la plupart des cas, cet enseignant est également professeur des écoles et enseigne dans une classe de cycle 3. Aussi l'exercice de son métier lui confère-t-il un autre type de pratique : la gestion d'une classe, la mise en place de situation d'apprentissage sont autant de savoir-faire précieux pour accueillir chaque semaine des élèves que l'on ne connaît pas, les relations sociales construites avec chaque classe étant éphémères et toujours à reconstruire. Son activité aux Archives est donc caractérisée par une dualité reposant sur la complémentarité dont il doit sans cesse user.

L'activité de construction de sens est inhérente à chaque séance et dans toute discipline, mais au sein d'un atelier mené dans un service éducatif, elle demande à l'enseignant de jouer de sa bivalence afin de mobiliser l'attention des élèves et de faire de cet instant, souvent unique dans leur scolarité, un moment particulier. L'élaboration de significations dans une telle configuration passe nécessairement par le choix des documents, précédemment évoqué, et de leur mise en œuvre. Cette dernière est ici révélatrice de la formation du professeur concerné et de son expérience. Car, une fois les principaux éléments du dossier réunis, se pose la question de leur exploitation : dans quel ordre seront-ils étudiés par les élèves et comment souligner leur caractère local ? Le savoir-faire se traduit ici par une approche tactique au sens où la définit Anne Jorro⁷⁰², à savoir des « trouvailles », des « astuces ». Ainsi, le nombre de documents proposés (quatorze) aurait pu poser problème, mais certains, se rattachant au même thème, ont été photocopiés soit sur la même fiche, soit *recto-verso*, le second document (parfois plus), souvent à visée pédagogique, donnant du sens au premier. Ainsi, l'enseignant a imprimé au *recto* d'une

⁶⁹⁸ « La notion de tâche véhicule avec elle l'idée de prescription, sinon d'obligation. La notion d'activité renvoie, elle, à ce qui est mis en jeu par le sujet pour exécuter ces prescriptions, pour remplir ces obligations », Jacques Leplat & Jean-Michel Hoc, « Tâche et activité dans l'analyse psychologique des situations », *Cahiers de psychologie cognitive*, 1983, 3/1, pp. 49-63 ; citation p. 50.

⁶⁹⁹ Martine Jaubert & Maryse Rebière, « Gestes professionnels, communauté discursive disciplinaire scolaire et savoirs : le triangle infernal », Communication au II^e Congrès International de Didactiques, *L'activité de l'enseignant: Intervention, Innovation, Recherche*, février, 2010, Gérone, sur CD-Rom, p.1.

⁷⁰⁰ Dominique Bucheton, « Les gestes professionnels : petite histoire d'une didactique nouvelle », dans Dominique Bucheton & Olivier Dezutter (dir.), *Le développement des gestes professionnels dans l'enseignement du français. Un défi pour la recherche et la formation*, Collection Perspectives en éducation & formation, Bruxelles, Éditions de Boeck Université, 2008, pp. 7-14 ; ici, p.14. Voir les nuances apportées par Martine Jaubert & Maryse Rebière, *op. cit.*, p. 7.

⁷⁰¹ Dominique Bucheton, « Le modèle de l'agir enseignant et ses ajustements », in Dominique Bucheton (dir.), *L'agir enseignant : des gestes professionnels ajustés*, Collection Formation, Toulouse, Octares éditions, 2009, pp. 27-68 ; ici, pp. 46-47.

⁷⁰² Anne Jorro définit l'agir professionnel selon une perspective dialogique entre trois dimensions : l'approche tactique (trouvailles, astuces, ficelles, tactiques...), l'approche stratégique (planification, objectifs, rationalisation, compétences, etc.) et l'approche éthique (valeurs, visions du monde, souci de soi...) : Anne Jorro, *Professionaliser le métier d'enseignant*, Paris, ESF, 2002, tableau, p. 113.

feuille A3 le tableau de l'État général des navires négriers armés dans divers ports de France, pour la côte d'Afrique, en 1785 et, au verso, la carte des sites de traite fréquentés par les négriers bordelais qu'il a complétée afin d'en faciliter la lecture. Les élèves ont, de ce fait, pu faire de réguliers allers-retours entre ces deux documents et construire du sens. De même, un autre montage très significatif associe, au recto d'une feuille, des informations relatives aux cargaisons des bateaux partant de Bordeaux pour la Guinée, textiles, cauris, armes, alcool, métaux pour l'essentiel et, au verso, une source iconographique, *Nègres à fond de cale*, de Johann Moritz Rugendas, ainsi que, en-dessous, la coupe schématique d'un navire négrier. Les premiers documents du recto montrent le cruel échange s'opérant sur les côtes de Guinée : des marchandises contre des êtres humains.

Trois autres documents sont également regroupés, au recto d'une autre feuille, une carte illustrant la répartition de 346 expéditions négrières bordelaises selon le lieu de vente des captifs aux Antilles en % du total, et le plan d'une « habitation » sucrière d'après le plan de l'habitation Moulin-L'Étang à Basse-Pointe en Martinique datant de 1785. La carte permet de faire découvrir à la classe la destination privilégiée des armateurs bordelais, à savoir Saint-Domingue, 78% des 346 expéditions négrières bordelaises. À l'aide du plan et de sa légende sont identifiés les principaux lieux de la plantation et sa principale raison d'être, la production de sucre et de rhum. L'intention du maître n'étant pas d'y étudier les conditions de vie des esclaves, il est rapidement passé au dernier document figuré au dos, une source historique administrative émanant de l'amirauté de Guyenne par laquelle Jean Salau, déjà cité dans l'État général mentionné plus haut, est autorisé à débarquer sa marchandise dont le contenu est décrit précisément, du sucre, de l'indigo, du café et du coton...

L'ordre dans lequel sont présentés les documents résulte ainsi de l'analyse par l'enseignant, *a priori*, de la tâche effectuée. Son approche stratégique a reposé sur l'étude successive et couplée de documents en relation avec son objectif principal, à savoir sensibiliser des élèves du primaire au commerce triangulaire. Les étapes successives de l'itinéraire aller-retour d'un bateau négrier pratiquant ce commerce depuis le port de Bordeaux permet à la classe présente de saisir l'implication de leur ville dans la traite négrière par le biais de sources locales dûment identifiées. L'histoire de leur région est de ce fait reliée à l'histoire générale pour lesquels les programmes officiels demandent d'étudier « La traite des Noirs et l'esclavage ». On voit bien ici une activité d'élaboration d'images identitaires sur une base à la fois locale et nationale, le sujet se construit en même temps que l'ordre « social », à la fois scolaire et disciplinaire⁷⁰³.

Un travail sur les mots et le sens

En dépit du caractère particulièrement sensible à Bordeaux du thème abordé, le souci d'objectivité manifesté par l'enseignant est omniprésent. Aussi la pression liée aux enjeux idéologiques et politiques du sujet est-elle bien moins prégnante que dans les autres séances observées sur le même thème. Le maître ne se risque qu'à quelques actions langagières socialement engagées si on peut qualifier de la sorte, par exemple, les deux phrases dans lesquelles l'emploi de l'adverbe « malheureusement » traduit sa désapprobation :

Bordeaux a eu *malheureusement* ... dans l'histoire également un rôle important dans ce commerce des esclaves ... on va, on va le voir de suite » ;

⁷⁰³ Martine Jaubert, *op. cit.*, 2007, pp. 86-87.

...De belles maisons, que l'on peut voir encore dans le patrimoine architectural bordelais et qui sont un héritage, *malheureusement* de ce commerce négrier, qui a fait la richesse de Bordeaux au XVIII^e siècle ».

À un autre moment, évoquant les conditions de la traversée, il demande à la classe comment les esclaves étaient logés, mais, dès qu'il a prononcé ce terme, conscient de sa maladresse, il exprime sa gêne : « ... *si je peux utiliser ce, ce mot, ... dans ces bateaux* », car la connotation positive de ce mot, logement exprimant *a minima* l'idée de pièce et de mobiliers, est totalement inadaptée à ce contexte. Il est également gêné par l'emploi du terme « nègres » dans une des sources historiques utilisées : « *Oui, du commerce de qui donc, des ? Alors le mot nègre qui est utilisé dans ce, dans ce texte, c'est pas un mot très joli hein, mais on, on dirait quoi aujourd'hui, le commerce de quoi ?* »⁷⁰⁴.

Un autre échange avec un même élève est significatif de l'effort constant de la part du maître de contextualiser et de négocier pour arriver à des significations partagées sur un objet historique. Alors que le maître vient d'énumérer avec les élèves les ports négriers français, un élève s'interroge sur l'importance du phénomène à une échelle plus large : « *Est-ce que vous pouvez-nous ci, nous dire combien y avait de, de pays, de villes qui, qui trafiquaient ça ?* ». Le maître lui répond « *énormément* », puis il débute une phrase que ce même élève coupe en demandant : « *c'était du raciste ?* ». Très professionnel, l'enseignant donne une réponse historique, il resitue dans le contexte de l'époque : « ... *c'est du racisme, mais, à cette époque là, on est dans une démarche mercantiliste, on va dire, c'est-à-dire que les, les hommes, ce qui les, ce qui les intéresse, c'est d'enrichir le royaume...* »

Ce qui suscite une nouvelle réaction indignée de l'enfant : « *L'argent !* », s'exclame-t-il atterré. Le maître acquiesce, puis se permet une légère remarque personnelle : « ...*on est dans un moyen peu louable....* », puis il contextualise à nouveau : « *ce qui compte, c'est l'enrichissement de la monarchie* », provoquant une nouvelle réaction, plus vive, du même élève : « *Même de tuer, ... de déboursier les, de prendre l'argent des autres* », réplique-t-il. Le maître, refusant de prendre catégoriquement partie, commence par quelques propos assez neutres, puis, manifestement gêné, il ne parvient pas à construire une phrase cohérente se répétant plusieurs fois : « *C'est pas le but premier, c'est pas le but premier, mais c'est effectivement, un, un des, un des, une des choses ... bon et...* ». Le « bon » est énoncé de manière conclusive. Cela n'arrête pas l'élève qui reste dans l'empathie : « *C'est affreux !* », dit-il. L'enseignant sort alors de sa réserve d'historien et appuie la remarque de l'élève : « *Oui, c'est affreux, tu as raison...* », mais il n'épilogue pas plus et revient immédiatement à son questionnement initial et à sa démarche d'historien : « *Alors, tu me posais une question, on va revenir là dessus. La France, bien sûr, est-ce que vous connaissez d'autres pays qui ont pu participer à ce commerce ?* ». Au cours de ce dialogue, le maître négocie des significations partagées sur des objets sociaux. L'échange semble révélateur d'un espace et d'une activité de co-ajustement dans lequel il s'efforce de gérer et de structurer des savoirs dicibles, même s'ils sont difficiles à entendre pour des élèves vivant au XXI^e siècle : la traite négrière était une activité légale et encouragée par le roi lui-même car elle enrichissait le royaume de France.

Savoir-faire enseignant

En tant que professeur des écoles en charge d'une classe, cet enseignant joue également d'un savoir-faire acquis dans l'exercice de son métier. Ainsi, deux fois, il use d'une

⁷⁰⁴ Sylvie Lalagüe-Dulac, « Enseigner l'histoire de l'esclavage à l'école primaire », in *Acteurs et savoirs sous pression-s. Enjeux et impacts*. 23 et 24 novembre 2009, Colloque international des didactiques de l'histoire, de la géographie et de l'éducation à la citoyenneté, Lausanne, Haute école pédagogique, 2009, sur CD-Rom.

approche stratégique familière en cours d'histoire, le passage par les représentations des élèves sur le sujet abordé. C'est le cas pour les préparatifs présidant à un voyage transatlantique. S'en suit un échange assez long au cours duquel est listé tout ce qui est nécessaire à un tel voyage. Un peu plus tard, il convie à nouveau la classe à « deviner » les conditions de vie des captifs durant le voyage. De fait, même si le rapport à la connaissance historique varie en fonction de l'objectif recherché, historiens, enseignants et élèves entrent tous « *dans la compréhension des hommes du passé par des opérations cognitives relativement proches, en mobilisant une compréhension narrative et leur connaissance du monde vécu* »⁷⁰⁵. Dans les deux cas, les propos générés par cette mise en activité illustrent le contrôle exercé par le maître sur le raisonnement analogique des élèves. Il les conduit à gérer leurs représentations pour les structurer en savoirs acceptables grâce à des déplacements cognitifs et langagiers, un processus de secondarisation se met en place et institue une communauté discursive disciplinaire ainsi que Martine Jaubert et Maryse Rebière l'ont définie⁷⁰⁶.

La singularité d'une séance menée aux Archives se lit surtout dans l'expérience de l'enseignant « historien » à travers le déchiffrement de textes anciens et les fréquents procédés d'historisation mis en œuvre. Ainsi, le maître demande aux élèves de lire l'Extrait des registres du conseil d'État, source historique en l'état, mais relativement lisible, car texte imprimé en caractères typographiques, seule la lettre « s » a une graphie inhabituelle. Particularité qui lui permet de rappeler que « *c'est la façon d'écrire dans l'imprimerie à cette époque là et donc effectivement, des "s" qui s'écrivent comme des "f"* ». Une fois la lecture finie, il interroge les élèves sur l'auteur du texte, mais la présentation du document rend la tâche complexe car, pour un œil aussi peu averti que celui d'un élève de CM1, plusieurs réponses sont possibles : le conseil d'État, Choiseul, le duc de Praslin, François Fargès, Duchesne, le roi ?? Après des hésitations, le roi est cité. Afin de faire comprendre le caractère « royal » de cette source, l'enseignant fait remarquer le dessin qui orne le haut du document, un blason fleurdelysé :

M : Oui, mais là, on est dans le texte encore, hein. Donc le roi effectivement... On a autre chose que du texte.

E : En haut.

M : Oui, qu'est-ce qu'on a en haut ?

E : Ben ... l'emblème.

M : Oui, c'est-à-dire ?

E : Euh... l'écusson, ... l'écusson.

M : L'écusson, oui, le blason. Qu'est-ce que, qu'est-ce qu'on voit dessus d'important. Vas-y derrière.

E : Euh la...

M : Vas-y... Mais qu'est-ce qu'on voit sur ... qui pourrait appartenir au roi ?

E : Bé, la couronne.

M : La couronne, très bien pour ..., royale et puis ?

⁷⁰⁵ Nicole Lautier, « L'histoire en situation didactique : une pluralité des registres de savoir », in Valérie Haas (Ed.), *Les savoirs du quotidien. Transmissions, appropriations, représentations*, Rennes, Presses universitaires de Rennes, 2006, pp. 79-89, p. 80 pour la citation.

⁷⁰⁶ Un « *espace d'inter-compréhension, de mise en fonctionnement d'outils culturels, d'interactions langagières organisées en scénarios, il est le lieu de déplacements cognitifs et langagiers et de possible mise en mouvement du processus de secondarisation des savoirs en jeu dans la relation didactique* », Martine Jaubert & Maryse Rebière, *op. cit.*, p. 4.

E : Euh, y a une sorte de, trois petites flèches dedans.

M : Oui, ça s'appelle comment ça ?

E : La fleur de lys.

M : Des fleurs de lys, très bien, c'est l'emblème royal également, hein, cette fleur de lys qui sont habituellement dorées sur fond bleu, là on a pas les couleurs bien sûr, mais ce sont effectivement des symboles de la royauté et de la monarchie à cette époque là. Donc on est en présence d'un document royal [...].

Trouver de quel roi il s'agit s'avère plus laborieux. Les élèves citent plusieurs monarques et par tâtonnements arrivent à nommer Louis XV. Les obstacles rencontrés illustrent les limites de ce type d'exercice. Les élèves ont des difficultés à se repérer dans la source elle-même et dans le temps, la contextualisation est ardue. Les principales procédures d'historisation sont cependant mises en place sous la forme d'une initiation, certes très sommaire, mais cependant effective. Une approche similaire se retrouve à l'occasion de la lecture du document, évoqué plus haut, autorisant Jean Salau à débarquer sa cargaison⁷⁰⁷. Là encore, les élèves peinent à lire le texte rédigé à la main au XVIII^e siècle, c'est une activité nouvelle pour eux, mais ils s'y efforcent et, au final, y parviennent. Ce déchiffrement laborieux facilite au final la compréhension du document et son analyse car il est accompagné de reformulations constantes de la part du maître et d'explicitations des termes ignorés. Un savoir historique se construit. L'activité de l'enseignant s'inscrit de fait dans le mode d'apprentissage décrit par Didier Cariou⁷⁰⁸ à savoir « une mise à distance du savoir naïf du sens commun par la mise en œuvre de procédés d'historisation (critique des sources, contrôle du raisonnement analogique, périodisation, construction d'entités historiques) nécessaires à la formalisation et à la rationalisation du savoir ».

Mais les pratiques orales mises en œuvre ne relèvent-elles pas d'un « *dialogue factice, inhérent à la dissymétrie de la relation didactique* »⁷⁰⁹ ? Est-on dans la pédagogie de la devinette ? La lecture des documents proposés par l'enseignant est-elle simplement comme l'a constaté Beatriz Aisenberg⁷¹⁰ « *un travail d'identification d'indices par un balayage superficiel du texte* » ? Est-on dans une « *illusion constructiviste* »⁷¹¹, dans un cours dialogué reposant sur l'écoute, l'identification ou le repérage d'un fait, d'une date, d'une notion dans un document et des activités de reproduction ? Ou des opérations intellectuelles plus complexes comme la mise en relation, la hiérarchisation, la discrimination et la catégorisation, c'est-à-dire, des activités permettant à l'élève de donner du sens et de conceptualiser, sont-elles construites ? Car, comme le rappelle Charles Heimberg⁷¹², « *il ne suffit pas d'aligner des documents pour comprendre et donner du sens au passé* ».

Aussi est-il temps de se tourner vers l'activité des élèves au sein de cet atelier.

L'activité des élèves

⁷⁰⁷ Cf. note 15.

⁷⁰⁸ Didier Cariou, D. (2006). "Le contrôle de la pensée naturelle en situation didactique", dans V. Haas (Ed.), *Les savoirs du quotidien. Transmissions, appropriations, représentations*, Rennes, Presses universitaires de Rennes, 2006, pp. 119-130 ; ici, p.120, à la suite de Nicole Lautier, « Les enjeux de l'apprentissage de l'histoire », *Perspectives documentaires en éducation*, 53, 2001, pp. 61-68.

⁷⁰⁹ Martine Jaubert, *op. cit.*, p. 22.

⁷¹⁰ Beatriz Aisenberg, « Qu'apprennent les élèves avec les témoignages ? Une analyse didactique sur l'usage de l'histoire orale à l'école primaire », *Le cartable de Clio*, Le Mont-sur-Lausanne, LEP, 4, 2004, pp. 60-71.

⁷¹¹ Nicole Lautier & Nicole Allieu-Mary, « Note de synthèse. La didactique de l'histoire », *Revue française de pédagogie*, Lyon, INRP, 162, 2008, pp. 95-131 ; ici p.112.

⁷¹² Charles Heimberg, *L'histoire à l'école*. Paris, ESF, 2002, p. 32.

Si nous croisons les suggestions de Dominique Bucheton, de Martine Jaubert et de Maryse Rebière⁷¹³, nos observations doivent tenir compte du « déjà-là » des élèves-apprenants, à savoir leurs expériences scolaires et sociales antérieures, leurs savoirs, leurs émotions et leur rapport au langage afin de percevoir les opérations intellectuelles en jeu.

Concernant le premier élément, les élèves de CM1 ont bien une expérience scolaire puisqu'ils font de l'histoire depuis le CE2. Aussi ont-ils obligatoirement travaillé sur des documents historiques. Ils ont, du reste, déjà pu être initiés à des procédés d'historisation : nature, date, auteur, ainsi qu'à catégoriser des documents. En revanche, ils n'ont certainement jamais vu des archives en l'état et dans leur lieu de conservation et ils n'ont peut-être jamais étudié des documents dans cet état original, les manuels ou les divers fichiers proposés offrant la plupart du temps des sources historiques réécrites afin d'être directement utilisables. Aussi, face à des originaux qu'ils manipulent par le biais de photocopies, mais qu'ils ont pu observer lors de la visite préliminaire, les élèves se retrouvent placés dans la situation de l'historien, ils s'initient à la question de la source, de sa nature. Il faudrait, toutefois, quant au sens et aux savoirs élaborés par les élèves aux Archives à partir de l'examen de sources historiques, s'interroger sur une construction de savoirs reposant sur une étude de sources présentées comme porteuses de vérité. A *contrario*, l'argument suivant pourrait être opposé : le document d'archives dans sa texture et sa présentation recrée la distance historique qui sépare les élèves de son époque ; il impose son impératif historique d'intelligibilité en exigeant une démarche spécifique qui relève du travail de l'historien. Il montre surtout aux élèves que le document est une trace.

Quant aux savoirs « déjà-là » des élèves, excepté dans le cadre d'une programmation spiralaire, la traite négrière et l'esclavage sont des thèmes rarement connus des élèves et, si c'est le cas, cette connaissance provient généralement d'une offre non scolaire, donc sociale... Les élèves présents ce jour là avaient au préalable étudié les premiers empires coloniaux et le terme d'esclave avait été appliqué aux Indiens. Autant dire qu'ils n'avaient aucun savoir historique sur l'esclavage, sur le XVIII^e siècle ainsi que sur l'histoire de Bordeaux à cette époque.

Concernant les émotions exprimées par les enfants tout au long de cette séance, une seule a pu être relevée dans l'échange, cité plus haut, relatif à l'aspect mercantile de la traite négrière. L'élève est dans un premier temps interpellé par le nombre important de pays participant à ce trafic. Mais du géographique et du quantitatif, il passe très vite à l'émotionnel. Il écoute à peine la réponse du maître, qu'il coupe, afin de mettre en relation ses représentations du racisme avec la situation qu'il découvre au travers des documents étudiés. L'association racisme/traité négrière lui apparaît évidente et le choque d'autant plus qu'il comprend que l'argent est le principal moteur de ce commerce. A partir de ce moment, l'indignation l'emporte et se traduit par un « c'est affreux » révélant le trouble dans lequel le savoir communiqué par le maître l'a plongé. Deux remarques s'imposent. En premier lieu, la différence flagrante au niveau du comportement des élèves dans les séances filmées en classe sur le même thème, les réactions observées exprimant de l'indignation, de la colère ou de l'empathie y sont courantes. Deuxièmement, le fait que l'émotion affichée résulte non de la lecture d'images choquantes, ce qui a été fréquemment constaté, mais davantage d'un processus de rationalisation de la pensée à partir d'un document en apparence neutre, une carte. C'est peut-être la démarche « historienne » adoptée lors de cet atelier, mise en relation entre des documents et lecture la plus critique possible, qui permet à l'élève d'aller chercher cette mise en relation peu évidente pour des enfants de cet âge.

⁷¹³ Dominique Bucheton, *op. cit.*, p. 46 ; Martine Jaubert Maryse Rebière, *op. cit.*, p. 3.

Lectures de documents et pratiques langagières

Les pratiques langagières, quant à elles, sont confrontées à la difficile nécessité de déchiffrer des textes anciens (parfois palliée, en parallèle, par des transcriptions avec des coupures pour les passages les plus difficiles). De même, posent problème, comme dans toute séance d'histoire, la découverte d'un vocabulaire souvent inconnu des élèves et la manipulation de notions nécessitant parfois un degré de conceptualisation élevé. Négociant, commerce, mercantiliste, armer un bateau, Noirs traités, naufrage, commerce triangulaire, indigo, colon, plantation, balles de coton, armateur ont été ainsi l'objet de définition à plusieurs voix, le maître reformulant les propos des élèves afin de leur donner la définition adéquate. En outre, la dissymétrie de la relation didactique est évidente et régulière. La plupart des élèves s'efforcent de répondre aux demandes du maître, mais ils ne produisent que des mots, très rarement des phrases et rares sont ceux qui cherchent à argumenter ou à débattre.

La lecture croisée de plusieurs documents est une activité classique au cycle 3, de même que leur association, qu'ils soient de nature différente ou non, sur une même feuille afin de favoriser la mise en parallèle et la comparaison. Ainsi, l'enseignant des Archives, comme le maître dans sa classe, sensibilise les élèves, certes artificiellement, mais les sensibilise toutefois à la démarche de l'historien qui ne travaille jamais sur un document sorti de son contexte. La distinction tient qu'aux Archives, le nombre de documents étudiés et croisés autour d'un même sujet, le commerce triangulaire depuis le port de Bordeaux, et le temps qui lui est consacré sont inhabituels pour une classe de CM1. La qualité de la réflexion en est favorisée et favorise des activités discriminantes. Ainsi, lors de la mise en parallèle de la lithographie « Nègres à fond de cale » et du schéma légendé de la cale du bateau, les élèves ont remarqué que, sur le dessin, contrairement au schéma, les hommes et les femmes n'étaient pas séparés. Le va-et-vient permanent entre les différents supports proposés, accompagné d'une lecture très précise, permet parfois des hiérarchisations et une véritable stabilisation des savoirs autour de l'objectif cognitif principal. Ainsi, le capitaine Jean Salau apparaît dans deux documents d'archives : le tableau de l'État général des navires négriers armés dans divers ports de France, pour la côte d'Afrique, en 1785 et le document administratif émanant de l'amirauté de Guyenne l'autorisant à débarquer sa marchandise. Le premier, dressé à Nantes, est établi à l'échelle nationale et donne un aperçu de l'implication des différents ports français dans la traite en 1785 et de la place de Bordeaux. Le capitaine Salau y est cité pour avoir dirigé un voyage qui l'a conduit d'abord en Angole, puis à Saint-Domingue où il a « introduit » 293 Noirs. Le document rédigé par l'amirauté permet, quant à lui, de zoomer sur ce même personnage, objet de la décision prise à Bordeaux.

M : Jean Salau, oui, Jean Salau, qui est en fait (*des élèves rient*), c'est son nom, qui est en fait si on reprend, reprenez la liste des, reprenez la liste des capitaines dans le tableau que l'on avait tout à l'heure document... On le retrouve ce capitaine.

Plusieurs élèves : Oui, il est là...

M : Voilà, voilà. À plusieurs reprises, on retrouve le nom de ce capitaine, ou de sa famille. Voilà.

Le document est largement antérieur, 1771, mais il dévoile la fin du périple entrepris par cet homme et son bateau puisqu'il revient de Port-au-Prince, donc de Saint-Domingue, avec la cargaison achetée grâce à la vente des esclaves. Les élèves ont pu, en observant ces deux documents et les cartes *ad hoc*, mettre en place l'itinéraire souvent suivi par ce capitaine et donner du sens à un terme complexe, le commerce triangulaire

Une séance aux archives n'est évidemment pas comparable à une séance d'histoire menée dans sa classe : l'enseignant, le temps imparti, le lieu, les documents utilisés, des

documents originaux en l'état, leur grand nombre, le déroulement de la séance reposant sur une pratique active de l'histoire avec des échanges oraux, la quasi absence de productions d'écrits font de ce type d'atelier des espaces de liberté pédagogique. De même, l'enseignant en charge d'un service éducatif occupe une place particulière, auteur et sujet de la transversalité, il « *partage avec une équipe transdisciplinaire composée de conservateurs, de documentalistes, et de techniciens d'Art sa connaissance des élèves, des milieux scolaires, des programmes d'enseignement ainsi que son expertise pédagogique* »⁷¹⁴. Ainsi, reconnu comme un « expert » en pédagogie, il doit s'intégrer dans un mode de fonctionnement très différent de celui d'une école ou d'un collège, créer une synergie au profit d'un public scolaire pour lequel il va construire des séances d'apprentissages à partir, presque exclusivement, de sources locales qui, à la différence de ce qui est observé dans une séance d'histoire en classe, ne sont ni simplifiées ou toilettées. En offrant à ces jeunes élèves une première approche des clés de lecture des documents d'archives, il les intègre de ce fait dans une communauté disciplinaire discursive spécifique différente de celle qui se construit en classe⁷¹⁵. Cette initiation est un complément appréciable à la construction de sens autour de l'Histoire et de ses pratiques. Car, ainsi que le souligne Patrick Birée⁷¹⁶, « *cette pratique historique, où les élèves sont apprentis historiens et non élèves en cours d'histoire, leur permet d'aimer plus cette discipline, de saisir davantage son rôle pour une meilleure compréhension du monde dans lequel ils évoluent et ainsi de mieux préparer demain* ».

⁷¹⁴ Nous reprenons et partageons les conclusions de Véronique Castagnet, *op. cit.*, 2007, p. 23, qui a également questionné le contexte didactique singulier d'une séance aux Archives.

⁷¹⁵ Et non dans une « *classe vivante où peuvent se dérouler des interactions verbales conviviales mais peu transformatrices sur le plan social et cognitif [...]* » (Martine Jaubert, *op. cit.*, 2007, p. 273).

⁷¹⁶ Patrick Birée, « *Quels partis pris pédagogiques ?* », dans *L'action éducative et culturelle des Archives. Actes du colloque « Quelle politique culturelle pour les services éducatifs des Archives ?*, Hôtel de ville de Lyon, les 1^{er} et 3 juin 2005, Paris, La documentation française, 2007, pp. 131-135 ; ici p. 135.

BIBLIOGRAPHIE PEDAGOGIQUE

Ouvrages pédagogiques

Aude DESIRE, Eric MESNARD, *Enseigner l'histoire des traites négrières et de l'esclavage*, Cycle 3, CRDP Créteil, 2007.

Elisabeth ETZOL, Scarlett JESUS, *Autour de l'esclavage : figures littéraires emblématiques de femmes*, CRDP de Guadeloupe, 2009.

Silvia MARZAGALLI (et alii), *Comprendre la traite négrière atlantique*, CRDP Aquitaine, 2009, 1 volume, 1 cédérom.

Jacqueline ZONZON, *La Guyane, une colonie esclavagiste du XVIII^e s à 1848*, CRDP de Guyane, 2001.

Quel enseignement de la traite négrière, de l'esclavage et des abolitions ?, Actes du séminaire du réseau national des écoles associées à l'UNESCO, CRDP Créteil, 2008.

La traite négrière, l'esclavage et leurs abolitions : mémoire et histoire, Actes du Colloque du 10 mai 2006, CRDP de Versailles, 2007.

Articles traitant de cet enseignement

Bernard Gainot, « Histoire et historiographie de la traite et de l'esclavage », *Historiens et Géographes*, n°396, 2006

Sébastien Ledoux, « Enseigner l'esclavage en France : un enjeu postcolonial ? », *Historiens et Géographes*, n°408, octobre 2009, p. 43-48.

Olivier Pétré-Grenouilleau, « L'école, les traites négrières et l'esclavage », *Le Monde de l'éducation*, janvier 2006

Outils pédagogiques

Textes et documents pour la classe : « l'esclavage », mai 1984, n°350 ; « littératures d'outre-mer », octobre 1991, n°595 ; « les abolitions de l'esclavage », novembre 1993, n°663 ; « le sucre », avril 2003, n°854, CNDP ; « Les abolitions de l'esclavage. La longue marche », n° 663, novembre 2003.

Bandes-dessinées

« Histoire et bande dessinée 4^e, Le commerce triangulaire. *Les Passagers du vent* de François Bourgeon. Travail interdisciplinaire », *L'École des lettres*, n° 13, 1996-1997

Philippe TOMBLAINE, *Guerre de sécession et western, entre BD et cinéma : avec les Tuniques bleues*, Coll. La BD de case en classe, Ed. Scéren Poitou-Charentes, CRDP Poitou-Charentes, 2010.

Revues

« Esclavage et abolition », *Le Français dans tous ses états*, revue du CRDP de Montpellier numéro 38, Avril 2006.

« Les Antilles », *Right Tracks*, revue CRDP Midi – Pyrénées, numéro 4, Octobre 2005.

« Citoyenneté-Esclavage », *Mag Philo*, Dossier n°4, Printemps 2002.

« Les abolitions de l'esclavage » *TDC*, n° 663, 1er novembre 1993 (épuisé)

GOUTAGNY Pascale, LEGENDRE Isabelle, *Enseigner l'histoire et les lettres. Regards croisés sur les XVII^e, XVIII^e et XIX^e siècles*, Paris, Scéren-CRDP Haute-Normandie, 2003 [séquence 7 : la dénonciation de l'esclavage].

« Les traites négrières », *Documentation photographique*, n° 8032, 2003 (dossiers et transparents).

Supports vidéo

Christian BEGUINET, Pierre BREST, *Allégorie de l'abolition de l'esclavage*, CRDP de la Réunion, 2007, DVD vidéo.

Florent BONAVENTURE (L. LUTAUD, G. NIVOIX, M. DORIGNY, J.-P. COSTILLE, M. ERILE, L. GARBIN, G. SCARINGI), *Toussaint Louverture et la première abolition de l'esclavage*, CRDP de Franche-Comté, 2009, DVD vidéo.

Pierre ERNY, Didier LOSTAU, Hélène MONSORO, David NOËL, J.-Y. ZOZOR, *Les esclavages de l'Antiquité à nos jours*, CRDP de la Guadeloupe, de la Guyane et de la Martinique, 1998, cédérom.

M'Baye GUEYE, André-Jean TUDESQ, *Ile de Gorée et esclavage*, CRDP d'Aquitaine, 2003, cédérom.

Sites

www.esclavages.cnrs.fr/

www.eurescl.eu

www.comite-memoire-esclavage.fr