

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

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



KARTHALA

**CIR
ESC**

Esclaves

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

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

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

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

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



ISBN : 978-2-8111-2806-7

Prix : 28 €

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

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



Karthala
22-24, bd Arago
75013 PARIS

www.karthala.com
Paiement sécurisé

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

www.esclavages.cnrs.fr

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

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

© Éditions Karthala et CIRESC, 2021
dépot légal : 1^{er} trimestre 2021
ISBN : 978-2-8111-2806-7
ISSN : 2111-0255

MARIE-ALBANE DE SUREMAIN
& ÉRIC MESNARD

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

Esclavages

KARTHALA



CIR
ESC

Esclavages

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

Directrice de la collection : Myriam COTTIAS

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

Éditrice : Chloé BEAUCAMP

www.esclavages.cnrs.fr

contact : ciresc.redaction@cnrs.fr

TITRES PARUS DANS LA COLLECTION

« ESCLAVAGES »

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

TITRES PARUS DANS LA COLLECTION

« ESCLAVAGES DOCUMENTS »

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

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

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

PRÉFACE

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

Jean HÉBRARD
EHESS / Mondes Américains et Johns Hopkins University

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

Introduction générale

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

1. Loi n° 2001-434 du 21 mai 2001 tendant à la reconnaissance de la traite et de l'esclavage en tant que crime contre l'humanité : www.legifrance.gouv.fr/loda/id/JORFTEXT00000405369/2020-11-20/ [dernier accès, décembre 2020].

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

Marie-Albane de SUREMAIN & Éric MESNARD

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

Conclusion

En croisant les regards, de l’Afrique à l’Amérique et l’Europe, ainsi qu’entre enseignants, chercheurs ou formateurs, les contributions de cet ouvrage ont éclairé de multiples aspects de l’enseignement d’une page d’histoire commune en héritage, dont la sensibilité est encore manifestement vive, quel que soit le continent considéré, et dont les résonances demeurent actuelles.

Les expériences mises en œuvre dans des classes de primaire et de secondaire soulignent la fécondité pédagogique des séquences sur l’histoire des traites et des esclavages. Outre leur contenu scientifique, elles ouvrent à tous les apprentissages propres aux méthodes de l’histoire, en relation avec d’autres disciplines : analyse de sources documentaires de nature variée, attention portée aux points de vue exprimés, recherches personnelles et présentation d’exposés, élaboration d’un jeu, production de discours argumentatifs et mise en scène de débats à la manière de joutes abolitionnistes, travail en interdisciplinarité avec les lettres, ouverture vers l’histoire des arts, visites de lieux de mémoire hérités ou construits plus récemment, découverte et appropriation des ressources des archives ou du patrimoine local, liens étroits avec l’éducation civique et les problématiques actuelles de l’esclavage contemporain... Les pistes ouvertes sont multiples et non limitatives. L’enseignement des traites, des esclavages, de leurs abolitions et de leurs héritages participant parfaitement à l’éducation scolaire des élèves, il ne devrait donc pas se trouver confiné à une courte parenthèse, à la manière d’une double page de manuel bien vite refermée, ni se limiter à une célébration mémorielle ponctuelle et obligée au cours de l’année scolaire.

Ces thématiques conduisent à prendre conscience, au-delà des histoires régionales ou nationales, de l’ancienneté des liens historiques tissés, même tragiquement, entre l’Afrique, l’Amérique et l’Europe, et de la pluralité des échelles nécessaires pour comprendre ces processus de longue durée, tout en prenant en compte les spécificités de chacune des facettes de cette histoire, de ses acteurs et objectifs, des pratiques et des représentations en jeu. Les points de plus ou moins grande sensibilité de ces questions varient en conséquence. Les quelques interventions ici rassemblées ne constituent qu’un premier panorama de situations et l’investigation nécessiterait d’être approfondie. Il n’a pas été possible non plus, dans ce cadre, de recueillir par exemple les expériences et réflexions d’enseignants du Moyen-Orient ou

d'Asie, ni de spécialistes des traites orientales. Si l'enquête mérite d'être étendue, ces quelques exemples de pratiques d'enseignement démontrent les manières spécifiques d'envisager les traites et les esclavages selon les contextes et les territoires.

À travers leur sélection parmi les héritages du passé, les expériences ou projets présentés en France métropolitaine accordent une place importante à la compréhension de la traite négrière ou bien aux abolitions de l'esclavage. La condition des esclaves dans les plantations, la diversité de leurs situations, leurs stratégies et leurs résistances pourraient rester des réalités lointaines ou abstraites, rendant invisibles des acteurs essentiels de cette histoire, ce qui revient aussi à les priver de leur pouvoir d'initiative. Mais, en fonction des spécialités des enseignants, l'exploitation du travail des esclaves dans les plantations a pu aussi être traitée de manière approfondie, en soulignant d'ailleurs les liens anciens entre des campagnes françaises et les colonies d'alors aux Antilles. C'est ainsi replacer la dimension coloniale de l'histoire nationale au cœur de l'enseignement. À l'échelle européenne, les dispositions curriculaires semblent cependant bien fragiles. Si des avancées ont eu lieu, notamment à l'occasion des commémorations de grandes décisions abolitionnistes, elles peuvent être temporaires, et les évolutions non linéaires, selon les niveaux ou les classes. C'est le cas en Grande-Bretagne ou en France, même si la loi dite « Taubira » apporte des garanties sérieuses, tandis qu'au Portugal ces questions restent envisagées très rapidement et succinctement. L'enjeu est pourtant de taille : dans un contexte où la diversité sociale soutient une demande plus vive pour prendre en compte l'histoire des traites et des esclavages, il s'agit à la fois de donner aux élèves, et plus largement à la société, les moyens d'envisager fermement, mais aussi sereinement, un passé dont toutes les pages sont loin d'être glorieuses.

En Afrique, le rôle des Africains dans les traites négrières constitue un point difficile à aborder dans la mesure où il déplacerait les responsabilités de ce trafic odieux des « Européens » vers une catégorie plus composite, comprenant toutes sortes d'acteurs intéressés par ce trafic et dont les héritages peuvent être contemporains. La question n'est d'ailleurs pas plus aisée à aborder vue de France, dans la mesure où la réinscription des traites et de l'esclavage dans la longue durée risque (sans que ce soit une nécessité) d'être instrumentalisée pour « dédouaner » les Européens de l'époque moderne de leurs responsabilités spécifiques, ou bien de conduire à plaquer de manière anachronique autant que réductrice des caractéristiques de la traite négrière atlantique sur les échanges transsahariens au Moyen Âge. Pour être délicate, la question n'est pour autant pas impossible à envisager. Elle s'avère surtout nécessaire pour comprendre ce passé dans toutes ses dimensions et reconsidérer les Africains comme des acteurs à part entière d'une histoire partagée avec

d'autres sociétés et continents. Une telle conception plus globale des traites et des esclavages du passé permettrait de mettre fin à une focalisation étroite sur les littoraux, dont le tropisme goréen constitue un exemple significatif, et qui tend à éclipser le rôle des États, des sociétés et des territoires situés plus à l'intérieur et dont les ressources patrimoniales locales pourraient être présentées aux élèves. C'est aussi une invitation à développer les travaux de recherche sur les traites internes à l'Afrique et l'esclavage domestique. La connaissance de l'esclavage contemporain apparaît enfin comme un point essentiel à mettre au cœur des enseignements scolaires, le processus des abolitions étant loin d'être achevé.

Dans les îles des Caraïbes, où les traces de l'esclavage imprègnent de manière si manifeste tant les mémoires familiales que les paysages, l'enseignement de la traite transatlantique et des conditions de vie et d'exploitation des esclaves dans les plantations constitue une page relativement importante des programmes. Les approches patrimoniales et artistiques constituent des pistes fécondes pour renouer les fils entre passé et présent, en prenant en compte des mémoires meurtries, dans une démarche qui n'est pas simplement commémorative, mais qui reste critique et qui adopte une perspective d'histoire sociale et culturelle des représentations.

En revanche, en Amérique centrale continentale, si l'on excepte le cas du Costa Rica, l'occultation de l'histoire des traites, des esclavages, de leurs abolitions et de leurs héritages est manifeste. Cette invisibilité est aussi une manière de gommer les raisons de la présence de communautés d'afro-descendants dans ces territoires et donc de s'interdire de comprendre la diversité des sociétés locales, ainsi que l'apport de ces groupes à la culture et à l'identité des communautés nationales. Plus au nord, au Québec, ces questions sont intégrées aux programmes, mais elles semblent faire partie d'une histoire relativement étrangère, ancrée dans l'espace caribéen. Ces contrastes en Amérique indiquent que les programmes nationaux envisagent l'histoire des traites et de l'esclavage de manière différente selon que la majorité de la nation peut s'identifier aux descendants des anciens esclaves ou, au contraire, plutôt aux acteurs bénéficiaires de ce système d'exploitation. Haïti, première colonie – dont l'économie et la société sont organisées autour de la plantation et de l'esclavage – à avoir pris son indépendance en 1804 et à avoir établi une abolition pérenne de l'esclavage, paraît assumer cette part majeure de son passé. Toutefois, des clivages peuvent diviser les héritiers de ce système esclavagiste aboli, l'histoire scolaire haïtienne privilégiant ainsi les créoles et minorant l'apport des *bossales* à la construction de l'identité insulaire. Ceci éclaire aussi la situation ambiguë des programmes aux Antilles ou en Guyane françaises, tiraillés entre des prescriptions nationales largement pensées pour l'Hexagone, et la possibilité

de décliner localement de manière plus approfondie l'histoire des traites et des esclavages.

Ces lacunes de l'histoire scolaire et ces processus de sélection dans le passé à transmettre aux élèves sont autant d'indications sur l'image que la part dominante d'une société se fait d'elle-même, sur l'identité qu'elle se construit et sur la place qu'elle attribue ou non aux héritages des traites et des esclavages. Pour être « classiques », ces processus portent cependant préjudice à la compréhension du passé autant que du présent des sociétés concernées, en niant leur diversité. Ils ne peuvent que renforcer des phénomènes d'aliénation culturelle, de ressentiment, et contribuer à rendre encore plus sensibles des questions qu'une société n'est pas prête à envisager. Éduquer les élèves pour dépasser des réactions strictement émotionnelles, pour comprendre de manière plus globale, informée et sereine le passé d'une société, y compris dans ses pages les plus douloureuses, et pour s'engager de manière avertie contre les esclavages actuels, voici autant de défis à relever pour les écoles de chaque État. Toutes peuvent s'enrichir par le dialogue sur des expériences et des réflexions déjà conduites en d'autres contextes et territoires. Puissent les réflexions rassemblées dans cet ouvrage contribuer à croiser les points de vue et les perspectives sur l'enseignement des traites, des esclavages, de leurs abolitions et de leurs héritages, considérés à différentes échelles, de la plus locale à la plus globale, pour enseigner à l'école une histoire non plus un peu à part, mais à part entière.

Marie-Albane de SUREMAIN & Éric MESNARD

Bibliographie générale

Ouvrages de référence

Sur l'histoire des traites négrières

COQUERY-VIDROVITCH, Catherine, 2018. *Les routes de l'esclavage africain du VI^e au XX^e siècle*, Paris, Albin Michel.

DAGET, Serge, 1990. *La traite des Noirs. Bastilles négrières et vellétés abolitionnistes*, Rennes, éd. Ouest-France.

DORIGNY, Marcel & Max-Jean ZINS (dir.), 2009. *Les traites négrières coloniales. Histoire d'un crime*, Paris, éd. Cercle d'Art.

HUGH, Thomas, 2006. *La traite des Noirs. Histoire du commerce d'esclaves transatlantique (1440-1870)*, traduit par Guillaume VILLENEUVE, Paris, éd. Robert Laffont.

« Les femmes dans la traite et l'esclavage », *Cahiers des Anneaux de la Mémoire* n° 5, 2003.

MEYER, Jean, 1986. *Esclaves et Négriers*, Paris, Gallimard.

PÉTRÉ-GRENOUILLEAU, Olivier, 2004. *Les traites négrières. Essai d'histoire globale*, Paris, Gallimard.

REDIKER, Marcus, 2013. *À bord du négrier Une histoire atlantique de la traite*, Paris, éd. du Seuil.

Sur l'histoire de l'esclavage

BENOT, Yves, 2003. *La modernité de l'esclavage. Essai sur la servitude au cœur du capitalisme*, Paris, éd. La Découverte, 2003.

COQUERY-VIDROVITCH, Catherine & Éric MESNARD, 2013. *Être esclave : Afrique-Amériques XV^e-XIX^e siècle*, Paris, La Découverte.

DELACAMPAGNE, Christian, 2002. *Histoire de l'esclavage. De l'Antiquité à nos jours*, Paris, Librairie générale française.

DORIGNY Marcel & Bernard GAINOT, 2013. *Atlas des esclavages. De l'Antiquité à nos jours*, Paris, Autrement, nouvelle édition augmentée.

DORIGNY, Marcel & Jean METELLUS, 1998. *De l'esclavage aux abolitions. XVIII^e-XX^e siècles*, Paris, éd. Cercle d'Art.

LOVEJOY, Paul, 2017. *Une histoire de l'esclavage en Afrique. Mutations et transformations*, Paris, Karthala / CIRESC.

MÉDARD, Henri, Marie-Laure DERAT, Thomas VERNET & Marie-Pierre BALLARIN, 2013. *Traites et esclavage en Afrique orientale et dans l'océan Indien*, Paris, Karthala / CIRESC.

PÉTRÉ-GRENOUILLEAU, Olivier (dir.), 2010. *Dictionnaire des esclavages*, Paris, Larousse.

Sur l'histoire des colonies esclavagistes françaises (Antilles, Guyane, La Réunion)

CASTALDO, André (éd.), *Codes noirs. De l'esclavage aux abolitions*, Paris, Dalloz, 2006.

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

DEBIEN, Gabriel, 1974. *Les esclaves aux Antilles françaises. XVII^e-XVIII^e siècle*, Basse-Terre / Fort-de-France, Société d'histoire de la Guadeloupe / Société d'histoire de la Martinique.

GAINOT, Bernard, 2015. *L'Empire colonial français de Richelieu à Napoléon. 1630-1810*, Paris, Armand Colin.

GAUTIER, Arlette, 1985. *Les sœurs de Solitude. La condition féminine dans l'esclavage aux Antilles du XVII^e au XIX^e siècle*, Paris, éd. Caribéennes.

NIORT, Jean-François, 2015. *Le Code noir. Idées reçues sur un texte symbolique*, Paris, Le cavalier bleu.

RÉGENT, Frédéric, 2004. *Esclavage, métissage, liberté. La Révolution française en Guadeloupe 1789-1802*, Paris, Grasset.

RÉGENT, Frédéric, 2007. *La France et ses esclaves, de la colonisation aux abolitions (1620-1848)*, Paris, Grasset.

Sur l'histoire des résistances et des abolitions

- BENOT, Yves, 1988. *La Révolution française et la fin des colonies*, Paris, La Découverte.
- CAROTENUTO, Audrey, à paraître. *Esclaves et résistances à l'île Bourbon (1750-1848)*, Paris, Indes savantes.
- CATTIER, Daniel, Juan GÉLAS & Fanny GLISSANT, 2018. *Les routes de l'esclavage, documentaire télévisé en 4 parties*, Compagnie des Phares et Balises, Arte France, Kwasa Films, RTBF, LX Filmes, RTP, INRAP.
- CÉSAIRE, Aimé, 1981. *Toussaint Louverture. La Révolution française et le problème colonial*, Paris, Présence africaine.
- DORIGNY, Marcel (éd.), 1995. *Les abolitions de l'esclavage, de L. F. Sonthonax à V. Schœlcher*, Saint-Denis / Paris, Presses universitaires de Vincennes / éd. Unesco.
- DORIGNY, Marcel, 2018. *Arts et lettres contre l'esclavage*, Paris, éd. Cercle d'art.
- DUBOIS, Laurent, 2005. *Les vengeurs du Nouveau Monde. Histoire de la révolution haïtienne*, traduit par Thomas VAN RUYMBEKE, Rennes, Les Perséides.
- GAINOT, Bernard, 2017. *La Révolution des esclaves. Haïti, 1763-1803*, Paris, Vendémiaire.
- HELG, Aline, 2016. *Plus jamais esclaves! De l'insoumission à la révolte, le grand récit d'une émancipation, 1492-1838*, Paris, La Découverte.
- LE GLAUNEC, Jean-Pierre, 2014. *L'armée indigène. La défaite de Napoléon en Haïti*, Montréal, Lux éditeur.
- MOOMOU, Jean (dir.), 2015. *Sociétés marronnes des Amériques. Mémoires, patrimoines, identités et histoire du XVII^e au XX^e siècle*, Matoury, Ibis Rouge.
- PÉTRÉ-GRENOUILLEAU, Olivier, 2017. *La révolution abolitionniste*, Paris, Gallimard.
- ROGERS, Dominique & Boris LESUEUR (dir.), 2018. *Libres après les abolitions? Statuts et identités aux Amériques et en Afrique*, Paris, Karthala / CIRESC.
- SCHMIDT, Nelly, 2005. *L'abolition de l'esclavage. Cinq siècles de combat (XVI^e-XX^e siècle)*, Paris, Fayard.

Témoignages d'esclaves

BARNET, Miguel, 1968. *Esclave à Cuba. Biographie d'un « cimarron » du colonialisme à l'indépendance*, Paris, Gallimard.

BROWN, William Wells, 2012. *Le récit de William Wells Brown, esclave fugitif, écrit par lui-même*, traduit par Claire PARFAIT & Marie-Jeanne ROSSIGNOL, Mont-Saint-Aignan, Presses des universités de Rouen et du Havre.

CUGOANO, Ottobah, 2009. *Réflexions sur la traite et l'esclavage des Nègres*, Paris, Zones.

DOUGLASS, Frederick, 2006. *La vie de Frederick Douglass, esclave américain, écrite par lui-même*, traduit et annoté par Hélène TRONC, Paris, Gallimard.

DOUGLASS, Frederick, 2007. *Mémoires d'un esclave*, traduit par Normand BAILLARGEON & Chantal SANTERRE, Montréal, Lux éditeur.

EQUIANO, Olaudah, 2008. *Ma véritable histoire par Equiano, Africain, esclave en Amérique, homme libre*, traduit et présenté par Régine MFOUMOU-ARTHUR, Paris, Mercure de France.

JACOBS, Harriet A., 1992. *Incidents dans la vie d'une jeune esclave*, traduit par Monique BENESVY, Paris, éd. Viviane Hamy.

MARY, Prince, 2000. *La véritable histoire de Mary Prince, esclave antillaise, racontée par elle-même*, traduit par Monique BAILE, récit commenté par Daniel MARAGNÈS, Paris, Albin Michel.

MELLON, James, 1991. *Paroles d'esclaves*, Paris, éd. du Seuil.

NORTHUP, Solomon, 2013. *Douze ans d'esclavage*, Genève / Paris, Entremonde.

TURNER, Nat, 2017. *Confessions de Nat Turner*, Paris, éd. Allia.

Sur les témoignages d'esclaves

FRUND, Arlette, 2007. *Écritures d'esclaves*, Paris, Michel Houdiard éditeur.

PARFAIT, Claire & Marie-Jeanne ROSSIGNOL (dir.), 2014. « Écrire sur l'esclavage », *Revue du Philanthrope*, n° 5.

RÉGENT, Frédéric, Gilda GONFIER & Bruno MAILLARD, 2015. *Libres et sans fers. Paroles d'esclaves français : Guadeloupe, île Bourbon (Réunion), Martinique*, Paris, Fayard.

ROGERS, Dominique (dir.), 2015. *Voix d'esclaves. Antilles, Guyane et Louisiane françaises, XVIII^e-XIX^e siècles*, Paris, Karthala / CIRESC.

ROY, Michaël, 2018. *Textes fugitifs. Le récit d'esclave au prisme de l'histoire du livre*, Lyon, ENS éditions.

Œuvres littéraires

BEECHER-STOWE, Harriet, 1852. *La case de l'oncle Tom*, traduit par LA BÉDOLLIÈRE, Paris, G. Barba.

CARPENTIER, Alejo, 1954. *Le royaume de ce monde*, Paris, Gallimard.

CARPENTIER, Alejo, 1962. *Le siècle des Lumières*, traduit par René L.F. DURAND, Paris, Gallimard.

CÉSAIRE, Aimé, 1970. *La tragédie du roi Christophe*, Paris, Présence africaine.

CHAMOISEAU, Patrick, 1997. *L'Esclave vieil homme et le molosse*, Paris, Gallimard.

DUMAS, Alexandre, 1974. *Georges*, Paris, Gallimard, « Folio » n° 567.

HUGO, Victor, 1977. *Bug-Jargal*, Paris, Gallimard, « Folio » n° 919.

HILL, Lawrence, 2012. *Aminata*, traduit de l'anglais par Carole NOËL, Paris, Présence africaine.

KLEFF, Patrice (comp.), 2006. « *C'est à ce prix que vous mangez du sucre...* » *Les discours sur l'esclavage d'Aristote à Césaire*, Paris, GF Flammarion.

MADISON, Smart Bell, 1996. *Le soulèvement des âmes*, traduit par Pierre GIRARD, Arles, Actes Sud.

MADISON, Smart Bell, 2004. *Le maître des carrefours*, traduit par Pierre GIRARD, Arles, Actes Sud.

MADISON, Smart Bell, 2007. *La Pierre du bâtisseur*, traduit par Pierre GIRARD, Arles, Actes Sud.

MÉRIMÉE, Prosper, 1983. *Matéo Falcone. Tamango et autres nouvelles*, Paris, GF Flammarion, n° 392.

SCHWARZ-BART, André, 1972. *La mulâtresse Solitude*, Paris, éd. du Seuil.

SUE, Eugène, 1831. *Atar-Gull*, Paris, C. Vimont.

TROUILLOT, Évelyne, 2003. *Rosalie l'infâme*, Paris, éd. Dapper.

VOLTAIRE, 1979. *Candide*, dans VOLTAIRE, *Romans et contes*, Paris, Gallimard, « Bibliothèque de la Pléiade ».

ZOBEL, Joseph, 1974. *La Rue Cases-Nègres : roman*, Paris, Présence africaine.

Littérature et documentaires pour la jeunesse

ALBAUT, Corinne, 2005. *Betty Coton*, Arles, Actes Sud.

BRISOU-PELLEN, Évelyne, 2002. *Deux graines de cacao*, roman historique illustré par Nicolas WINTZ, Paris, Hachette Jeunesse.

CONDÉ, Maryse, 2001. *Rêves amers*, Paris, Bayard Jeunesse.

CONDÉ, Maryse, 2008. *Chiens fous dans la brousse*, Paris, Bayard Jeunesse.

DAVIDSON, Marie-Thérèse & Thierry APRILE, 2003. *Esclaves*, Paris, Gallimard.

EQUIANO, Olaudah, 2002. *Le prince esclave : une histoire vraie*, adapté par Ann CAMERON, traduit par Ariane BATAILLE, Paris, Rageot éditeur.

FOIX, Alain, 2007. *Histoires de l'esclavage racontées à Marianne*, Paris, Gallimard jeunesse.

GUÉROUT, Max, 2012. *Esclaves et négriers*, Paris, Fleurus.

HENDRY, Mary Frances, 2003. *Les enfants du négrier*, traduit par Jacqueline ODIN, Paris, éd. Milan.

MANGLOU, Yves, 2001. *Noir mais marron : une histoire du marronnage à l'île de la Réunion*, Saint-Paul, éd. du Paille-en-queue-noir.

MONTARDRE, Hélène, 2004. *Les esclaves en Amérique du Nord*, Paris, éd. du Sorbier.

SOLET, Bertrand, 1994. *Les révoltés de Saint-Domingue*, Paris, Castor Poche Flammarion.

Pour préparer la classe

ARCHIVES DÉPARTEMENTALES DE MARTINIQUE, 2010. *Enseigner l'histoire dans la Caraïbe des années 1880 au début du XXI^e siècle*, actes du colloque des 18 et 19 mai 2007, Fort-de-France, SCEREN-CRDP Martinique.

FALAIZE, Benoît & Sébastien LEDOUX (dir.), 2011. « L'enseignement de l'esclavage, des traites et de leurs abolitions dans l'espace scolaire hexagonal », Lyon, Institut national de recherche pédagogique.

MARZAGALLI Silvia (dir.) *et al.*, 2009. *Comprendre la traite négrière atlantique*, Bordeaux, Scéren-CRDP Aquitaine.

MESNARD, Éric, 2010. *La France d'Outre-mer, cycle 3*, Paris, Hachette Éducation.

MESNARD Éric & Aude DÉsirÉ, 2007. *Enseigner l'histoire des traites négrières et de l'esclavage : cycle 3*, Champigny-sur-Marne, CRDP Créteil.

PÉTRÉ-GRENOUILLEAU, Olivier, 2003. « Les traites négrières », *Documentation photographique*, n° 8032.

TDC – *Textes et documents pour la classe* (www.reseau-canope.fr/notice/tdc-textes-et-documents-pour-la-classe.html) :

- « L'esclavage », n° 350, mai 1984 ;
- « Les abolitions de l'esclavage », n° 663, novembre 1993 ;
- « Littératures d'outre-mer », n° 595, octobre 1991 ;
- « Le sucre », n° 854, avril 2003 ;
- « La Caraïbe », n° 920, sept. 2006 ;
- « Thé, café, chocolat », n° 928, janvier 2007 ;
- « Métissage », n° 964, novembre 2008.

THENARD-DUVIVIER, Franck (éd.), 2008. *L'enseignement des questions socialement vives en histoire et géographie*, actes du colloque des 14 et 15 mars 2008 organisé par le SNES et CVUH, Paris, ADAPT.

Sitothèque [liens valides en novembre 2020]

esclavesenamerique.org/ : « Esclaves en Amérique. Récits autobiographiques d'anciens esclaves (1760-1865) ».

www.marronnage.info/fr : « Le marronnage dans le monde atlantique : sources et trajectoires de vies ».

www.slavevoyages.org/ : « Slave Voyages ».

www.liverpoolmuseums.org.uk/ism/slavery/websites.aspx : site du musée de l'esclavage de Liverpool.

education.eurescl.eu/index.php/fr/ : site pédagogique EURESCL proposant des ressources pédagogiques pour enseigner les traites, les esclavages et leurs abolitions, ainsi que des réflexions sur les enjeux et débats que l'enseignement de ces questions sensibles peut susciter.

lesabolitions.culture.fr/ [site consultable depuis les salles de consultation de la Bibliothèque nationale de France] : « Les abolitions de l'esclavage », site du ministère de la Culture offrant chronologie, bibliographie, glossaire, biographies ainsi que de nombreux documents sur les combats contre l'esclavage colonial et sur les abolitions.

takamtikou.bnf.fr/bibliographies/caraibe : bibliographie commentée d'ouvrages pour la jeunesse.

histoire-image.org/fr/ : site « L'histoire par l'image » qui propose 17 dossiers consacrés à l'histoire de la traite, de l'esclavage, des résistances et des abolitions.

www.canal-u.tv/video/ehess/entretien_avec_maryse_conde.10794 : entretien avec Maryse Condé, dans lequel elle évoque en tant qu'auteur, ses difficultés à se saisir de cette histoire douloureuse pour la représenter dans une fiction narrative. Comment articuler la réalité historique au « mensonge » de la fiction romanesque ?

cache.media.eduscol.education.fr/file/HGEC/75/3/place_esclavage_programmes_1326753.pdf : IGESR - DGESCO, « L'esclavage, les traites négrières et leurs abolitions dans les programmes scolaires d'enseignement », 17 septembre 2020.

memoire-esclavage.org/la-fondation-publie-une-note-sur-lenseignement-de-lhistoire-de-lesclavage : Fondation pour la Mémoire de l'Esclavage, « Note sur l'enseignement de l'histoire de l'esclavage », *Les Notes de la FME*, n° 1, septembre 2020.

Dernières publications des auteurs

DONNADIEU, Jean-Louis, 2015. « Derrière le portrait, l'homme : Jean-Baptiste Belley, dit "Timbaze", dit "Mars" (1746?-1805) », *Bulletin de la Société d'Histoire de la Guadeloupe* n° 170, janvier-avril 2015, p. 29-54. Disponible en ligne : www.erudit.org/fr/revues/bshg/2015-1170-bshg01792/1029391ar/ [dernier accès, novembre 2020].

DONNADIEU, Jean-Louis, 2019-2020. « Quand le vernis craque : l'habitation d'Héricourt au Morne-Rouge (Saint-Domingue, XVIII^e siècle), de la brillante façade à la faillite annoncée », *Bulletin de la Société d'Histoire de la Guadeloupe* n°s 184-185, p. 63-86. Disponible en ligne : www.erudit.org/fr/revues/bshg/2019-1184-185-bshg05282/069318ar/ [dernier accès, novembre 2020].

DONNADIEU, Jean-Louis, en coll. avec Philippe GIRARD, 2013-2014. « Nouveaux documents sur la vie de Toussaint Louverture », *Bulletin de la Société d'Histoire de la Guadeloupe*, n°s 166-167, p. 117-139. Disponible en ligne : www.erudit.org/fr/revues/bshg/2013-1166-167-bshg01267/1023735ar/1 [dernier accès, novembre 2020].

DONNADIEU, Jean-Louis, 2020. « Le "Bon", la "Belle" et le "Vaillant" », et « Maître d'esclaves malgré lui : le général Bertrand en Martinique (1837-1843) », dans dossier de Christophe PINCEMAILLE, « Rompre avec un silence : Joséphine et l'esclavage ». Disponible en ligne : musees-nationaux-malmaison.fr/chateau-malmaison/evenement/c-rompre-avec-un-silence-josephine-et-lesclavage [dernier accès, novembre 2020].

EURAQUE, Darío A., 2016. « Banana Republic », dans Edward J. BLUM *et al.*, *America in the World, 1776 to the Present: A Supplement to the Dictionary of American History*, New York, Charles Scribner's Sons.

EURAQUE, Darío A., 2018. « Political Economy, Race, and National Identity in Central America, 1500-2000 », dans *Oxford Research Encyclopedia of Latin American History*, Oxford / New York, Oxford University Press, p. 12-19.

EURAQUE, Darío A., 2019. « La Configuración Histórica de la Elites de Honduras ante el Golpe de Estado del 2009 », *Anuario de Estudios Centroamericanos*, vol. 45, p. 19-48.

EURAQUE, Darío A., 2020. « Honduras », dans Robert H. HOLDEN (éd.), *The Oxford Handbook of Central American History*, Oxford / New York, Oxford University Press.

EURAQUE, Darío A. & Yesenia MARTÍNEZ GARCÍA, 2015. *African Diaspora in the Educational Programs of Central America*, Trenton, New Jersey, Africa World Press.

FALAIZE, Benoît, 2015. *Enseigner l'histoire à l'école. Donner goût et interroger le passé pour faire sens aujourd'hui*, Paris, Retz.

FALAIZE, Benoît, 2016. *L'histoire à l'école élémentaire depuis 1945*, Rennes, Presses universitaires de Rennes.

FALAIZE, Benoît (coord.), 2018. *Territoires vivants de la République. Ce que peut l'école, au-delà des préjugés*, Paris, La Découverte.

HÉBRARD, Jean, 2012. « Vies d'esclaves », *Brésil(s). Sciences humaines et sociales*, n° 1, codirection du dossier thématique en coll. avec Mariza de CARVALHO SOARES.

HÉBRARD, Jean, 2012. *Brésil, quatre siècles d'esclavages. Nouvelles questions, nouvelles recherches*, Paris, Karthala / CIRESC.

HÉBRARD, Jean, en coll. avec Rebecca J. SCOTT, 2012. *Freedom Papers: An Atlantic Odyssey in the Age of Emancipation*, Cambridge, Mass., Harvard University Press.

HÉBRARD, Jean, 2017. « Esclavage contemporain », *Brésil(s). Sciences humaines et sociales*, n° 11, 2017, codirection du dossier thématique en coll. avec Rebecca J. SCOTT.

HEIMBERG, Charles, 2012. *Mémoires blessées*, Genève, MétisPresses.

HEIMBERG, Charles, Frédéric ROUSSEAU & Yannis THANASSEKOS (éd.), 2016. *Témoins et témoignages. Figures et objets dans l'histoire du xx^e siècle*, textes rassemblés par Arnaud Boulligny, Paris, L'Harmattan.

HEIMBERG, Charles (dir.), 2016. « Les usages problématiques des mots du mal », *En Jeu. Histoire & mémoires vivantes*, dossier thématique, n° 8.

HEIMBERG, Charles, Olivier MAULINI & Frédéric MOLE (dir.), 2020. « Le rapport à la vérité dans l'éducation », *Raisons éducatives*, dossier thématique, n° 24.

LEDoux, Sébastien, 2018. « Le présent du passé », *Les cahiers pédagogiques*, dossier « L'histoire à l'école : enjeux », n° 546, p. 27-28.

LEDoux, Sébastien (dir.), 2020. « Les lois mémorielles en Europe », *Parlement(s), revue d'histoire politique*, hors-série n° 15.

LEDoux, Sébastien, 2020. « Becomings of Past Events », *History and Theory*, vol. 59, n° 1, p. 128-141.

LEDoux, Sébastien, 2020. « Les pédagogies de la mémoire en Europe », *Encyclopédie d'histoire numérique de l'Europe*. Disponible en ligne : ehne.fr/fr/node/12423 [dernier accès, novembre 2020].

LEDoux, Sébastien, à paraître. *La nation en récit*, Paris, Passés/Composés.

LUCAS, Nicole & Vincent MARIE (dir.), 2015. *Arts et histoires des esclavages, abécédaire raisonné des arts et de l'histoire des esclavages*, Paris, éd. Le Manuscrit.

LUCAS, Nicole, Vincent MARIE & Gilles OLLIVIER (dir.), 2020. *Arts et histoire des colonisations et des indépendances*, Paris, éd. Le Manuscrit.

MARTÍNEZ GARCÍA, Yesenia, 2017. « La seguridad social en Honduras entre la Revolución Guatemalteca y el contexto de la Guerra Fría, 1944-1956 », dans Roberto GARCÍA FERREIRA & Arturo TARACENA (éd.), *Guerra Fría y Anticomunismo en Centroamérica*, Guatemala, FLACSO, p. 129-160.

MARTÍNEZ GARCÍA, Yesenia, 2018. « Una mirada al proceso de formación de la Universidad Nacional de Agricultura en Honduras, y la apertura a la feminización de su estudiantado, 1952-2013 », dans Orlando MURILLO (comp.), *Historia de la Universidad Nacional de Agricultura en Educación Agrícola de Honduras*, Tegucigalpa, Guardabarranco, p. 121-155.

MARTÍNEZ GARCÍA, Yesenia, 2020. « Comportamientos en las epidemias y la política de la salud pública en Honduras », *Archipielago*, n° 108, p. 26-28.

MARTÍNEZ GARCÍA, Yesenia, 2020. « El papel del Estado en la construcción y el sostenimiento de los hospitales en Honduras. Un problema histórico », *La Tribuna*. Disponible en ligne : www.latribuna.hn/2020/07/25/el-papel-del-estado-en-la-construccion-y-el-sostenimiento-de-los-hospitales-en-honduras-un-problema-historico/ [dernier accès, novembre 2020].

MASFERRER LEÓN, Cristina V., 2016. « Yo no me siento contigo. Educación y racismo en pueblos afroamericanos », *Diálogos sobre educación. Temas actuales en investigación educativa*, n° 13.

MASFERRER LEÓN, Cristina V., 2017. « El racismo y la representación social de lo negro entre niños de pueblos afroamericanos », *Antropologías del Sur*, n° 8, p. 169-189.

MASFERRER LEÓN, Cristina V., 2018. « Racismo y discriminación en contextos escolares: mixtecos y afroamericanos de Oaxaca », *Revista Diario de Campo*, n° 5, p. 137-165.

MASFERRER LEÓN, Cristina V., 2019. « Racismo y afrodescendencia en la educación primaria de México: libros de texto nacionales y prácticas docentes locales », dans María Elisa VELÁZQUEZ (coord.), *Estudiar el racismo: afrodescendientes en México*, México, INAH, 2019, p. 373-424.

MESNARD, Éric, 2015. « Enseigner l'histoire des marronnages aux Antilles et à la Guyane : état des lieux et pistes didactiques », dans Jean MOUMOU (dir.), *Sociétés marronnes des Amériques. Mémoires, patrimoines, identités et histoire du XVII^e au XX^e siècle*, Matoury, Ibis Rouge Editions, p. 575-586.

MESNARD, Éric, en coll. avec Catherine COQUERY-VIDROVITCH, 2019. *Être Esclave Afrique-Amériques (XV^e-XIX^e siècle)*, Paris, La Découverte.

MESNARD, Éric, 2020. « Paroles d'esclaves : les maux du silence », *Historia*, n° 878.

MESNARD, Éric, à paraître. « Les récits autobiographiques : une source pour écrire et transmettre l'histoire des esclaves », dans Christiane CONNAN-PINTADO, Sylvie LALAGÜE-DULAC & Gersende PLISSONNEAU (éd.), *Écrire l'esclavage dans la littérature pour la jeunesse*, Bordeaux, Presses universitaires de Bordeaux.

RIBEIRO DA SILVA, Filipa, à paraître. « The Profits of the Portuguese-Brazilian Transatlantic Slave Trade: Challenges and Possibilities », *Slavery & Abolition*.

RIBEIRO DA SILVA, Filipa, à paraître. « The Origins of Slavery in Cabo Verde and São Tomé and Príncipe », dans *Oxford Research Encyclopedia of African History*, Oxford / New York, Oxford University Press.

RIBEIRO DA SILVA, Filipa, à paraître. « Forms of Slavery and Patterns of Slave Holding I Urban Mozambique in the 1820s », dans Hans HÄGERDAL & Richard C. ALLEN (éd.), *Slavery and Slave Trade in the Indian Ocean and Beyond*, Athens, Ohio University Press.

RIBEIRO DA SILVA, Filipa, en coll. avec Toby GREEN & Philip HAVIK (éd.), à paraître. *African Voices from the Inquisition: The Trial of Crispina Peres de Cacheu, Guinea-Bissau (1646-1668)*, Oxford, Oxford University Press / British Academy.

SECK, Ibrahima, 2014. *Bouki fait Gombo: A History of the Slave Community of Habitation Haydel (Whitney Plantation) Louisiana, 1750-1860*, New Orleans, UNO Press.

SECK, Ibrahima, 2014. « Habitation Haydel (Whitney Plantation) : Histoire d'une plantation de la Côte des Allemands en Louisiane (1750-1860) », *Cahiers des Anneaux de la Mémoire*, n° 15.

SECK, Ibrahima, 2015. « Le marronnage en Louisiane (Louisiana maroons) », dans Jean MOUMOU (dir.), *Sociétés marronnes des Amériques. Mémoires, patrimoines, identités et histoire du XVII^e au XX^e siècle*, Matoury, Ibis Rouge Editions.

SECK, Ibrahima, à paraître. *Kongotigi Bouki-Souroukoubou. The African Roots of Louisiana Afro-Creole Culture*, New Orleans, University of Louisiana at Lafayette Press.

SUREMAIN, Marie-Albane de, 2013. « L'histoire de la traite négrière et de l'esclavage au lycée : ouverture des programmes et ambiguïtés nouvelles », *Cahiers d'Histoire de l'Amérique coloniale*, n° 6, p. 169-183.

SUREMAIN, Marie-Albane de, en coll. avec Éric MESNARD, 2013. « Enseigner l'histoire des traites, des esclavages et de leurs abolitions, mutations et ambiguïtés sensibles dans une discipline scolaire », *Diasporas, histoire et sociétés*, n° 21, p. 215-232.

SUREMAIN, Marie-Albane de, en coll. avec Marcel DORIGNY, Jean-François KLEIN, Jean-Pierre PEYROULOUX & Pierre SINGARAVÉLOU, 2015. *Grand atlas des empires coloniaux. Des premières colonisations aux décolonisations, XV^e-XX^e siècle*, Paris, Autrement.

SUREMAIN, Marie-Albane de, en coll. avec Sophie DULUCQ & David LAMBERT, 2016. *Enseigner les colonisations et les décolonisations*, Paris, Canope.

Table des matières

Préface	
Du commerce triangulaire au crime contre l'humanité : l'enseignement du fait esclavagiste en France	
Jean HÉBRARD	5
Introduction générale	
Marie-Albane de SUREMAIN & Éric MESNARD	15

PARTIE I EXPÉRIENCES ET PROJETS PÉDAGOGIQUES

Introduction	
Marie-Albane de SUREMAIN & Éric MESNARD	25

Expériences et projets pédagogiques à l'école élémentaire

Enseigner l'histoire des traites négrières et de l'esclavage colonial à des élèves de cours moyen	
Delphine LENEVEUT	35
Du passé au présent : enseigner l'esclavage au Niger à l'école primaire	
Hadiza LAWALY NA AWACHE	39
Traite et esclavage dans l'enseignement de l'histoire à l'école élémentaire depuis 1945	
Benoît FALAIZE	45

Expériences et projets pédagogiques dans le secondaire

Enseignement et apprentissage des traites et esclavages dans les collèges et lycées au Sénégal	
Cheikh KALING & Elimane DIENG	53
Jouer en classe pour reconstituer un débat de société : « Pour ou contre l'abolition de l'esclavage ? »	
Marianne BOUSSUGE & Émilie ÉCOCHARD	59

L'esclavage au XVIII ^e siècle, entre la morale et la loi : une décennie d'éducation civique en Seconde de lycée général Jean-Louis DONNADIEU	75
Une fresque <i>À la mémoire des esclaves</i> Constance LAGRANGE & Kamel CHABANE	97
Nantes, la traite et l'esclavage dans les Archives départementales de Loire-Atlantique Youenn COCHENEC	101

PARTIE II
**TRAITES ET ESCLAVAGES EN HÉRITAGE :
 PRESCRIPTIONS ET OUTILS POUR ENSEIGNER**

Introduction Marie-Albane de SUREMAIN & Éric MESNARD	115
L'enseignement des traites, des esclavages et de leurs abolitions dans les programmes haïtiens Marc DÉSIR	127
L'Afrique et la diaspora africaine dans les programmes scolaires en Amérique centrale Darío A. EURAQUE & Yesenia MARTÍNEZ GARCÍA	135
Le passé oublié : la traite, l'esclavage et leur abolition dans le programme national portugais d'histoire Filipa RIBEIRO DA SILVA	163
Esclavage et traite des esclaves dans les manuels de l'enseignement secondaire du Sénégal Ibrahima SECK	177
Empires africains et traites négrières médiévales en classe de 5 ^e en France : une ouverture ambiguë ? Marie-Albane de SUREMAIN	201
Les traites et les esclavages au cœur de la grammaire du questionnement de l'histoire scolaire Charles HEIMBERG	229

PARTIE III
MÉMOIRES ET REPRÉSENTATIONS :
RÉFLEXIONS DIDACTIQUES ET ENJEUX SOCIAUX

Introduction	
Marie-Albane de SUREMAIN & Éric MESNARD	243
Histoire des arts et mémoires de la traite, de l'esclavage et de leurs abolitions	
Nicole LUCAS & Vincent MARIE	247
L'usage didactique de la peinture en classe d'histoire : l'exemple de l'abolition de 1848 « mise en scène » par les peintres	
Éric MESNARD	263
Entre choix du passé et poids du présent : les acteurs invisibles de l'enseignement de l'esclavage en France	
Sébastien LEDOUX	275
Racisme et afro-descendance à l'école primaire au Mexique : manuels scolaires et pratiques éducatives locales	
Cristina V. MASFERRER LEÓN	289
Conclusion	
Marie-Albane de SUREMAIN & Éric MESNARD	319
Bibliographie générale	323
Dernières publications des auteurs	331

