

*Formation continue
Publications*

Actes du colloque national

**La traite négrière, l'esclavage et leurs
abolitions : mémoire et histoire**

Paris, le 10 mai 2006

Mai 2007

**La traite négrière, l'esclavage et leurs abolitions :
mémoire et histoire**

ISBN : 2-86637-469-X

La collection « Les Ateliers de la Dgesco » est une publication de la direction générale de l'Enseignement scolaire.

Le pilotage et la coordination sont assurés par le bureau de la Formation continue des enseignants. La collection est dirigée par Lydia Bretos, directrice adjointe du CRDP de l'académie de Versailles.

Responsable éditorial : Pierre Danckers

Suivi éditorial : Abder Imine

Maquette et illustration de couverture : Patrick Veyret

Mise en pages : Marc Alcher

© Centre régional de documentation pédagogique de l'académie de Versailles, 2007

Tous droits de traduction, de reproduction et d'adaptation réservés pour tous pays.

Le code de la propriété intellectuelle n'autorisant aux termes des articles L. 122-4 et L. 122-5, d'une part, que « les copies ou reproductions strictement réservées à l'usage privé du copiste et non destinées à une utilisation collective » et, d'autre part, que les analyses et les courtes citations dans un but d'exemple et d'illustration, « toute représentation ou reproduction intégrale ou partielle faite sans le consentement de l'auteur ou de ses ayants droit ou ayants cause est illicite ». Cette représentation ou reproduction, par quelque procédé que ce soit, sans autorisation de l'éditeur ou du Centre français de l'exploitation du droit de copie, constituerait donc une contrefaçon sanctionnée par les articles 425 et suivants du Code pénal.

Programme national de pilotage

La traite négrière, l'esclavage et leurs abolitions : mémoire et histoire

**Séminaire national
organisé le 10 mai 2006**
Carré des sciences, Paris

Direction générale de l'Enseignement scolaire
Bureau de la Formation continue des enseignants

Sommaire

Ouverture des travaux <i>Roland Debbasch</i>	7
Les esclavages dans l'histoire européenne <i>Marc Ferro</i>	11
La traite transatlantique <i>Jean-Michel Deveau</i>	17
La traite des Noirs et l'esclavage dans l'Atlantique sud, le Brésil et l'Angola <i>Luiz-Felipe De Alencastro</i>	25
Blancs, demi-Blancs, libres de couleur et esclaves dans les colonies françaises avant 1848 <i>Frédéric Régent</i>	31
Les abolitions de l'esclavage : quelques repères, questions et perspectives <i>Nelly Schmidt</i>	41
Enseigner l'histoire de l'esclavage et des abolitions Table ronde avec <i>Alain Bergounioux, Marie-Paule Truel-Belmas, Myriam Cottias, Guy Lancelot, Jacques Limouzin, Philippe Claus</i>	55
Clôture des travaux <i>Laurent Wirth</i>	69
Annexes	
Mémoire de l'esclavage et des abolitions de la traite négrière	74
La question de l'esclavage dans les programmes scolaires	75

Ouverture des travaux

Roland Debbasch,

directeur général de l'Enseignement scolaire

Comme vous le savez, le 10 mai est la date anniversaire de l'adoption, à l'unanimité, de la loi reconnaissant la traite et l'esclavage comme des crimes contre l'humanité. Durant plusieurs siècles, des êtres humains ont été assimilés à des marchandises. Ainsi, le Code noir, promulgué en France en 1685, définissait l'esclave comme un bien meuble, celui-ci pouvant être transporté et vendu. Aux souffrances physiques liées aux conditions de ce transport s'ajoutaient les souffrances morales de femmes et d'hommes qui, non seulement n'avaient jamais navigué en haute mer, mais n'avaient de plus aucune idée de ce qui les attendait à l'arrivée de ce sinistre parcours. La traite transatlantique est sans doute la plus ancrée dans la mémoire collective, le racisme servant de justification à ce trafic. Très tôt, des voix se sont élevées dans l'Europe des Lumières pour dénoncer l'esclavage comme contraire aux principes essentiels du droit naturel. Des révoltes d'esclaves ont eu lieu. Outre les personnalités connues telles que Toussaint-Louverture, symbole de la libération de Saint-Domingue, ces révoltes concernent également un grand nombre d'esclaves anonymes, qualifiés par la suite de marrons.

Ce combat en faveur des Droits de l'homme s'est progressivement intensifié. Ainsi, à partir de l'affranchissement, est née dans l'Europe des Lumières l'idée de l'abolition, c'est-à-dire de la destruction intégrale du système esclavagiste. Il s'agit d'un cheminement long, complexe et marqué de contradictions historiques. En effet, en France, l'esclavage a tout d'abord été aboli en 1794, puis rétabli en 1802 avant son abolition définitive, en 1848, à l'initiative de Victor Schœlcher. Ainsi, la proclamation des Droits de l'homme a-t-elle côtoyé la négation de ces mêmes droits et le refus de la qualité d'homme à des millions d'individus.

Pour autant, l'abolition de l'esclavage est ancrée dans la devise et les principes de notre République qui prévoit que les hommes sont tous égaux, quelle que soit leur couleur de peau.

Au-delà de la commémoration, cette Journée a pour objectif de porter un regard historique et pédagogique sur ce thème. Je tiens à rappeler que le ministère de l'Éducation nationale et la direction générale de l'Enseignement scolaire se sont mobilisés sur cet objectif. Au cours de la présente année scolaire notamment, deux

circulaires ont été publiées. La première, en date du 2 novembre 2005, invite les maîtres du primaire et les professeurs de toutes les disciplines à se saisir des questions relatives à la mémoire de la traite négrière, de l'esclavage et de l'abolition. Il s'agissait de proposer aux élèves diverses activités (Journées de commémoration, classes culturelles, expositions,...) afin de les aider à prendre conscience de l'importance de cette réalité de notre histoire nationale. La seconde, du 20 avril 2006, préconise aux enseignants de profiter de cette Journée du 10 mai pour mettre en valeur, avec les élèves, les réalisations accomplies au cours de l'année, pour se recueillir et procéder à la lecture d'un certain nombre de textes.

Par ailleurs, le 30 janvier 2006, à l'occasion de la réception en l'honneur du Comité pour la mémoire de l'esclavage, le président de la République a souhaité que la France honore le souvenir des esclaves et commémore l'abolition de l'esclavage. Sans préjudice des dates déjà existantes et spécifiques à l'outre-mer, il a retenu la date du 10 mai, qui correspond à l'adoption de la loi reconnaissant la traite et l'esclavage comme des crimes contre l'humanité. Il me semble nécessaire d'insister sur la portée hautement symbolique de cette Journée pour la nation tout entière. Ainsi, de nombreuses manifestations publiques ont lieu actuellement dans toute la France.

Le président de la République a également souligné qu'au-delà de cette commémoration, l'esclavage doit trouver sa juste place dans les programmes de l'Éducation nationale, à tous les niveaux d'enseignement. Cette Journée doit donc nous conduire aussi à réfléchir à la manière d'enseigner l'histoire et d'aider les élèves à penser par eux-mêmes.

Pour son organisation, la direction générale de l'Enseignement scolaire a travaillé en étroite collaboration avec l'Inspection générale de l'Éducation nationale et notamment son groupe Histoire et Géographie, ainsi qu'avec l'Inspection générale de l'enseignement primaire.

L'intitulé du présent colloque, « Mémoire et histoire », démontre notre volonté de dépasser la simple commémoration pour procéder à un véritable bilan des travaux historiques relatifs à cet aspect de l'histoire encore relativement mal connu. Il nous est apparu opportun de présenter les progrès de la recherche de ces dix dernières années, afin de nous demander comment traduire ces résultats devant nos élèves. En effet, il est essentiel que ces derniers, quel que soit leur âge, soient informés à travers tous les enseignements de ces dures réalités que furent l'esclavage et la traite. On ne sera en effet jamais assez vigilants lorsqu'il s'agit de faire disparaître à jamais le travail forcé et l'exploitation humaine de la surface de la Terre.

Je remercie très chaleureusement les historiens, les chercheurs et les universitaires de renom, les inspecteurs généraux, les inspecteurs d'académie et inspecteurs pédagogiques régionaux qui ont accepté de nous livrer le fruit de leurs recherches et de leurs expériences pédagogiques sur ce sujet difficile. Grâce à eux, cette Journée ne sera ni un rituel ni une commémoration formelle mais une contribution à l'histoire

d'une partie de l'humanité et d'une partie des Français. Celle-ci doit être utile, éclairante et réaliste afin d'alimenter la réflexion sur la manière d'enseigner ces questions.

En conclusion, je rappellerai cette phrase de Victor Schœlcher : « Disons-nous et disons à nos enfants que tant qu'il restera un esclave sur la surface de la Terre, l'asservissement de cet homme est une injure permanente faite à la race humaine tout entière. »

Les esclavages dans l'histoire européenne

Marc Ferro,

directeur d'études, École des hautes études en sciences sociales

Lorsque j'ai lu le programme de ce séminaire, je me suis demandé quel thème il me restait à aborder, si ce n'est vous présenter, en ouverture, quelques observations globales ou évoquer mon expérience pédagogique. Enseignant en effet depuis 1943, je crois me souvenir «de ce qu'on disait et de ce qu'on ne disait pas». Ainsi, mon intérêt pour ce sujet, sur lequel j'ai publié un livre au Seuil en 1994, est né d'un colloque, qui portait d'ailleurs sur un tout autre thème, au cours duquel le public, prenant à partie les historiens à la tribune, s'est exclamé : «Sur le problème colonial on nous a tout caché!»

Pourtant, ayant enseigné pendant plus de trente ans, je n'avais pas le sentiment d'avoir tout caché. Au contraire, j'étais anticolonialiste et j'avais participé à des mouvements de ce type en Algérie pendant des années. J'ai néanmoins commencé à travailler sur ce sujet.

Or, l'une des raisons de ce sentiment de frustration du public a été décelée, sans qu'il le sache, par Roland Debbasch lorsqu'il a évoqué les différentes périodes de l'esclavage et de son abolition.

En effet, ces périodes étant toujours étudiées séparément, nous pouvons dire avec Fernand Braudel que «l'histoire est coupée en rondelles». Ainsi, à l'époque, la traite était abordée sous l'angle du commerce triangulaire. De la même manière, l'abolition de la traite et de l'esclavage était évoquée en référence aux conflits qu'elle a créés chez les Girondins. En revanche, je dois admettre que Victor Schœlcher était plus rarement cité.

S'agissant des faits qui nous ont été cachés, Roger Botte a démontré qu'après son abolition en 1848, la traite a survécu et s'est même aggravée jusqu'en 1905, la coopération des rois africains étant nécessaire à la conquête de l'Afrique occidentale. En outre, dans le cadre de la colonisation française, le travail forcé remplaçait la traite.

Cette vision d'ensemble fait toujours défaut dans les programmes actuels. Cette remarque peut également concerner d'autres sujets comme l'antisémitisme qui n'est abordé qu'à l'aune des crimes nazis ou, éventuellement, des croisades du Moyen-Âge, comme si ce problème avait surgi du néant.

Par conséquent, alors que je m'effacerai sur les thèmes exposés par mes collègues, qui sont des spécialistes, je suis en mesure de traiter ce problème de l'intérieur non seulement en tant que praticien, mais également au regard de mes activités politiques en Algérie.

J'ai évité d'écrire à ce sujet pendant près de quarante ans, d'une part, en raison d'un certain devoir de réserve et, d'autre part, pour ne pas donner l'impression que j'instrumentalisais mon expérience au profit de ma carrière. Enfin et surtout, je ne souhaitais pas mettre en péril les participants au mouvement libéral auquel j'appartenais à l'époque.

*
* *

Je commencerai par souligner que l'esclavage a existé à toutes les époques de l'histoire. En effet, les Grecs sont sans doute les premiers à avoir distingué entre esclavage intercommunautaire, qui concerne les étrangers, et esclavage intra-communautaire, qui s'applique à ceux qui ont commis des délits. À Rome, l'esclavage se généralise et prend peu à peu la forme du travail forcé qu'il aura plusieurs siècles plus tard dans les colonies. Ainsi, au II^e siècle, un tiers de la population de l'Italie est composé d'esclaves, ce qui explique les révoltes de 132 apr. J.-C. en Sicile et de Spartacus en 173 apr. J.-C. Par ailleurs, la cruauté du statut des esclaves est progressivement atténuée par le droit. Contrairement à une impression répandue, le christianisme n'abolit pas l'esclavage. En effet, pour le mouvement à ses origines, le salut est spirituel avant d'être terrestre et une société sans esclaves est inconcevable. En revanche, le christianisme prône l'amélioration du sort de l'esclave et l'idée qu'il n'existe pas d'esclave par nature.

À ce titre, la question du racisme comme justification de l'*esclavagisme* est en réalité un anachronisme dans la mesure où ce concept n'est apparu que beaucoup plus tard en France. Ainsi, le premier grand article sur le racisme de type colonial a été écrit par Jean Cohen dans *Les Temps modernes* en 1955.

Cette présentation me paraissait fondamentale dans la mesure où aux Caraïbes, où j'ai enseigné pendant un certain temps, cet héritage gréco-romain et chrétien est enseigné afin de démentir le mythe selon lequel seuls les Noirs auraient été des esclaves.

À titre d'illustration, j'ai conservé un petit livre, intitulé *Our Heritage*, utilisé pour l'enseignement aux Caraïbes anglophones, dont un chapitre consacré à l'esclavage sert à exorciser cette idée selon laquelle les populations noires venant d'Afrique seraient destinées à l'esclavage. Dans le chapitre « Slavery through the Ages », l'esclavage est illustré par une image représentant des esclaves anglais capturés par les Romains, donc des Blancs capturés par des Blancs. À cette image s'ajoute un commentaire poétique qui explique que si les Anglais ont été les premiers esclaves en nombre, c'est parce que le terme « anglais » signifie « ange ».

Par ailleurs, en raison de ces origines, nous pouvons distinguer entre trois types d'esclaves :

- les esclaves domestiques;
- les esclaves du travail;
- les esclaves prisonniers de guerre.

Si les deuxièmes deviendront la majorité dans le monde, les premiers joueront également un rôle important.

De la même manière, il convient d'évoquer les trois traites. À ce titre, je constate que les organisateurs de ce colloque ont limité le programme à l'étude de la traite atlantique alors que c'est surtout l'histoire des autres traites qui nous a été occultée.

Ayant écrit un livre intitulé *Comment on raconte l'histoire aux enfants à travers le monde*, j'ai été amené à lire les manuels scolaires publiés en Afrique dans les années 1960. J'ai ainsi constaté l'hésitation des historiens africains à se prononcer sur la traite arabe, leur emploi systématique de formules au conditionnel contrastant avec le volume de livres et de colloques consacrés à la traite atlantique.

Nous pouvons néanmoins citer l'exception de *Race et couleur en pays d'Islam* de Bernard Lewis¹, qui atteste de l'existence d'une traite arabe. J'insiste sur le terme de « traite arabe » dans la mesure où Lewis démontre que l'islam refuse la traite, celle-ci s'étant développée avec la constitution des empires arabes. Ce développement est d'ailleurs similaire à Rome et en Europe, l'extension des empires impliquant l'accroissement du commerce des esclaves.

Ce silence peut être imputé à « la bonne conscience de gauche ». En effet, dès lors que la gauche française défendait le droit des peuples à disposer d'eux-mêmes, affirmer que les musulmans, ou plus exactement les Arabes, avaient participé à la traite des Noirs n'était pas « très catholique ». Cette expression n'est pas un lapsus de ma part dans la mesure où il s'agissait plus particulièrement de la gauche catholique qui n'entendait pas s'en prendre à l'islam. À ce titre, la gauche catholique qui, en Algérie, défendait le droit des Algériens, luttait davantage dans le sens du rapprochement des églises que pour la constitution d'un État algérien.

La traite interafricaine, quant à elle, a été évoquée beaucoup plus tard, notamment par Olivier Pétré-Grenouilleau. Son livre² a d'ailleurs considérablement déplu dans la mesure où il s'est attaché à démontrer que si les traites interafricaines, notamment domestiques, n'avaient pas existé, les autres traites n'auraient pas acquis leur ampleur avec une telle rapidité. Il affirme en outre que si des rafles ont bien eu lieu, elles n'ont joué que sur un petit nombre de personnes. Cette thèse me semble, par ailleurs, constituer la raison profonde pour laquelle le livre a été critiqué. En

1. - Éditions Payot, 1982.

2. - PÉTRÉ-GRENOUILLEAU O., *Les Traités négrières. Essai d'histoire globale*, Paris, Gallimard, 2004.

effet, celui-ci a reçu le Prix du Sénat, au détriment de Frédéric Régent, dont l'œuvre avait été sélectionnée mais non retenue, sans doute parce que le livre du premier portait plus loin.

Bien qu'ayant voté pour lui et sans hésitation, je lui ai adressé quelques critiques, que je n'ai pas souhaité écrire dans la mesure où il était mis en danger par cet ouvrage. En effet, après avoir reçu son prix, en réponse à la question d'un journaliste, il avait émis l'idée que la Shoah se distinguait de l'esclavage puisque la finalité de la première consistait à exterminer tandis que la seconde visait uniquement le travail forcé. Or il ne s'était pas aperçu que son affirmation revenait à réfuter le caractère de crime contre l'humanité de l'esclavage, défini dans la loi³.

Pour ma part, je reprocherai à son œuvre d'avoir privilégié les statistiques et les problématiques au détriment d'une approche plus humaine. En effet, bien qu'il déclare qu'il est impossible de « mesurer la souffrance humaine à l'échelle de Richter », il me semble qu'un livre sur la traite devrait accorder une place plus large aux cris des malheureux. Les mêmes réserves peuvent s'adresser à certains historiens lorsqu'ils traitent, par exemple, du Goulag. Ainsi, malgré un traitement admirable des statistiques, ce manque d'humanité était gênant et Olivier Pétré-Grenouilleau avait l'intention de publier un nouveau livre pour aborder les problèmes humains au travers d'une anthropologie de la traite. Sur ce terrain, je tiens à signaler l'étude d'Arlette Gautier sur le sort des femmes⁴. En effet, celle-ci a démontré, avec beaucoup de talent, que les femmes noires ont été doublement victimes de la traite. En effet, non seulement leur statut était plus valorisé en Afrique, mais surtout leurs tâches étaient essentiellement domestiques de telle sorte que les hommes ont acquis aux Caraïbes des compétences techniques dont les femmes ont été privées, élargissant ainsi l'écart entre les hommes et les femmes.

En outre, Olivier Pétré-Grenouilleau n'insiste sans doute pas suffisamment sur le fait que la traite atlantique a été, pour les individus, beaucoup plus tragique que les autres traites. Par ailleurs, si les statistiques sont exactes, que sont devenus ces millions d'individus déportés par les Arabes? En effet, si la distinction entre Blancs, Noirs et Amérindiens est aisée en Amérique, cette question est plus complexe au Moyen-Orient. À ce titre, je me rappelle qu'il existait en Algérie un quartier « nègre » dont je pensais naturellement qu'il regroupait des Noirs. Or il s'agissait d'hommes du désert qui étaient considérés comme des « Nègres » et marginalisés. Depuis, j'ai pu constater l'existence d'un grand nombre de métissages, notamment dans le Sud du Maroc, entre les esclaves et les populations maghrébines. En Égypte, Nasser, descendant croisé d'Africains, en est un exemple remarquable.

3. - Loi n° 2001-434 du 21 mai 2001 : « loi tendant à la reconnaissance de la traite et de l'esclavage en tant que crime contre l'humanité », dite « loi Taubira ».

4. - GAUTIER Arlette, « Femmes et colonialisme » in FÉRO M. (ed), *Le livre noir du colonialisme. XVI^e-XXI^e siècle : de l'extermination à la repentance*. Paris, Hachette littérature, 2003.

Or ces différences n'ont pas été suffisamment étudiées dans la mesure où la vision du monde est dominée par ses aspects économiques. En effet, si nous savons que ces esclaves se sont révoltés tant en Arabie Saoudite qu'aux Caraïbes, nous ignorons souvent ce qu'ils sont devenus. Ainsi, le sort des déportés n'a pas été suffisamment étudié, si ce n'est s'agissant des révoltes des marrons aux Amériques, dont il a toujours été question en classe. Je n'ai moi-même eu de cesse de mentionner la révolte de Toussaint-Louverture. Néanmoins, je dois reconnaître que je n'évoquais pas ce sujet en tant qu'anticolonialiste mais plutôt en tant que professeur d'histoire. En effet, nous enseignons trop souvent ce que nous avons appris sans nécessairement réfléchir au sens de nos enseignements. Or, j'ai personnellement eu l'occasion de prendre conscience de cet écart. Permettez-moi un souvenir.

Alors que j'enseignais en Algérie à une classe de troisième l'histoire et la géographie de la France et de l'Afrique du Nord, en expliquant que la conquête de l'Algérie par la France était une entreprise de pacification entre les nomades et les sédentaires, l'un des élèves arabes de ma classe m'a signifié du doigt que j'avais tort. Face à ma surprise, celui-ci m'a répondu : « Monsieur, nous, dans le Sud, nous sommes plus malins », me laissant ainsi dans l'incompréhension. Parallèlement, dans ma vie politique, j'ai remarqué que les leaders nationalistes algériens les plus actifs provenaient souvent du Sud.

Un collègue marocain m'a en effet expliqué que si les sédentaires du Nord avaient constamment été envahis, les nomades du Sud quant à eux parvenaient toujours à disparaître. Ce jour-là, j'ai compris que, contrairement à ma vision du monde, pour ces populations c'était le nomadisme qui était positif, et non la sédentarité. C'est ainsi que, pour la première fois, j'ai réfléchi aux propos que j'avais tenus en classe. À l'aide de cet exemple, je tenais à vous faire part de la dichotomie qui existait entre mon enseignement sur Toussaint-Louverture, et mon action politique en faveur de la libération de l'Algérie.

Puisque mes collègues abordent le cœur des problèmes, je souhaiterais pour ma part, aborder encore deux points.

Premièrement, il convient de nous interroger sur les origines de la dureté de la lutte contre le racisme et le colonialisme. Ainsi, Braudel m'avait fait remarquer que s'il était aisé de décrire la souffrance des esclaves, l'état d'esprit des maîtres était plus difficile à saisir. Depuis cette conversation, je me suis aperçu que la plupart des colons étaient eux-mêmes des proscrits. Ainsi, les premiers colons portugais avaient été expulsés du Portugal, pour diverses raisons. De la même manière, en France en 1851, Napoléon a chassé un grand nombre de Français qui ont trouvé refuge en Algérie, de telle sorte qu'un certain nombre de villes d'Algérie portent aujourd'hui le nom de communes françaises. Ainsi, nombre de déportés sont issus de quelques villes de la région de Saint-Pons, dans le Languedoc, dans la mesure où la région du Midi a toujours été plus révoltée que d'autres régions de France. S'agissant, en revanche, des colons anglais, il est fréquent de les voir dépeints, notamment au

cinéma, comme des aristocrates, ayant fait leurs études à Oxford ou à Cambridge, aux antipodes des colons français au Maghreb. La condition sociale de ces derniers explique notamment la présence de nombreux communistes à Oran, qui intériorisaient leur statut de victime et se considéraient comme la lie de la société, au détriment notamment des Arabes. Toutes précautions gardées, le même type de phénomène a été à l'œuvre pendant trente ans en Israël, où les victimes, qui se pensent d'abord comme telles, ne peuvent, malgré leur dignité retrouvée, se comporter comme des individus heureux. Le statut des colonisateurs, qui n'a jamais été étudié, permet ainsi, sans toutefois les excuser, de mieux appréhender leur état d'esprit.

Deuxièmement, il est nécessaire de rappeler que le fameux triangle de la traite a été, à ses trois angles, un foyer de panafricanisme. C'est en Afrique tout d'abord que le premier réveil identitaire a émergé, au-delà de l'idée de révolte contre le statut colonialiste. Ainsi, l'un des premiers textes noirs anticolonialiste provient de la *Gold Coast* anglophone. Il s'agit de *Thoughts and Sentiments on the Evil and Wicked traffic of the Slavery and Commerce of the Human Species, Humbly Submitted to the Inhabitants of Great-Britain*, par Ottobah Cugoano, Londres 1787.

En Angleterre, la mise en cause de l'esclavage n'est pas uniquement le fruit d'un mouvement généreux provenant des églises et des démocrates mais répond également à un intérêt particulier.

Enfin, aux Amériques, nous pouvons citer un certain nombre de personnages qui ont pensé l'Afrique en tant que telle et qui, qu'il s'agisse de Garvey, de Padmore ou des Français Césaire ou Fanon, étaient originaires des Caraïbes.

Cet aspect créatif de l'identité et de l'unité africaines nécessiterait d'être mieux enseigné.

La traite transatlantique

Jean-Michel Deveau,
professeur des universités,
vice-président du comité scientifique « La Route de l'esclave » de l'Unesco

Comme cela m'a été demandé, j'évoquerai avec vous la traite atlantique, c'est-à-dire le transport des esclaves à l'exclusion des problèmes d'esclavage et des abolitions dont vous parleront les autres intervenants. L'exposé sera centré sur les trois sommets du triangle : l'Europe, l'Afrique et les Antilles. Mais avant d'aborder la traite proprement dite, il n'est pas inutile de rappeler le silence qui, en France, a enveloppé ce sujet, car il n'est pas innocent. Si l'on excepte le cercle étroit des chercheurs universitaires, il aura fallu qu'une journée commémorative soit officiellement décrétée pour que la France découvre, cette année, l'existence de l'esclavage et de la traite. S'il suffit pour s'en convaincre de constater le peu de place qu'occupe le sujet dans les manuels scolaires, il faut en rendre en partie responsable une insuffisance notoire de la recherche, en dépit du léger effort consenti depuis quelques années dans notre pays, alors qu'ailleurs le sujet est abordé beaucoup plus librement. Aux États-Unis, au Royaume-Uni, en Afrique, au Brésil et dans l'ensemble de la Caraïbe, cette question est traitée de manière centrale par de remarquables chercheurs en sciences humaines et par des écrivains au travers d'une littérature où se distinguent particulièrement les auteurs haïtiens. À l'échelle internationale, l'Unesco pilote un vaste projet dont la responsabilité a été confiée au comité « La Route de l'esclave ». Ce n'est qu'une hypothèse, mais pour expliquer la réticence française, il faut peut-être se reporter à l'historiographie de la période coloniale où l'on avait établi pour dogme l'absence d'histoire des populations colonisées avant l'arrivée des Blancs. Au mieux, leur accordait-on l'attention des ethnologues qui rassemblaient les données dans un esprit de sauvegarde des survivances de civilisations dites primitives, sans que l'histoire y eût droit de cité. Les colonisateurs, la considéraient comme un facteur beaucoup trop dangereux de formation identitaire propice à toutes les résistances.

Le retard français contraint les chercheurs à se reporter à une abondante production anglo-saxonne et, depuis peu, lusophone qu'il faut prendre avec quelques précautions car la partialité succombe parfois à de fâcheuses dérives. Si l'on n'y prend pas garde, les problèmes identitaires peuvent l'emporter sur l'analyse rigoureuse des sources. Comme le soulignait Marc Ferro, cette histoire peut devenir très affective. Or il n'est pas souhaitable que l'émotion l'emporte sur la

rigueur scientifique, même si celle-ci ne suffit pas. Par ailleurs, étant donné l'ampleur planétaire du sujet, cette recherche ne peut progresser que dans une collaboration fondée sur des échanges permanents entre les communautés scientifiques des différents continents. Mais il reste indispensable que chaque chercheur aborde son travail avec un minimum de connaissance sur l'Afrique et les Antilles. Dans cet esprit, l'Unesco, comme elle l'avait fait pour l'histoire de l'Afrique publiée il y a quelques années, envisage la rédaction d'une grande histoire de l'esclavage qui devrait rassembler plus d'une centaine d'auteurs. En effet, l'ampleur de la production internationale rend désormais la synthèse impossible pour le chercheur isolé.

L'équilibre entre affectif et rigueur étant très délicat, l'histoire de la traite doit être le fruit d'une dialectique entre le discours des chercheurs africains, antillais, brésiliens et européens, qui prenne en compte tout le poids d'un vécu que beaucoup d'Africains et d'Antillais considèrent encore comme un ensemble de réalités tout à fait contemporaines. De manière plus générale, si les méthodes des universitaires issus de Cambridge, d'Harvard ou de l'École normale supérieure (et ils sont nombreux en Afrique et dans la Caraïbe à avoir fréquenté ces établissements!) divergent parfois, elles ne peuvent que s'enrichir dans le dialogue. Grâce à l'action de l'Unesco, depuis une dizaine d'années ce champ de recherche est devenu très performant pour traiter l'une des plus grandes tragédies de notre histoire.

Caractéristiques de la traite atlantique

La traite atlantique s'échelonne du xv^e siècle au milieu du xix^e siècle. La première rupture de cette histoire a lieu en 1815, lorsque, par le traité de Vienne, l'Angleterre fait interdire la traite, qui devient illégale au nord de l'équateur. La deuxième rupture intervient au milieu du xix^e siècle, avec les principales abolitions, lorsque l'esclavage cesse d'être considéré comme productif et qu'une main-d'œuvre libre lui est substituée dans le cadre de l'avènement de l'économie industrielle capitaliste.

Ce drame sur le long terme concerne la déportation d'environ 15 à 20 millions de personnes. Certains de mes collègues se réfèrent à un chiffre de 11 millions, qui, dans les années 1970, avait été avancé par Curtin, dans son ouvrage pionnier *The Atlantic Slave Trade*, grâce aux premières utilisations des ordinateurs. Depuis, ce chiffre a été fortement revu à la hausse. Il s'agit néanmoins d'un problème statistique où l'on reste dans le registre de l'approximation dans la mesure où, à l'aune de nos connaissances, il est encore impossible de calculer précisément le nombre de victimes de la traite. L'ampleur des archives non encore dépouillées explique la largeur de cette fourchette établie dans le cédérom conçu par Eltis, Richardson et Klein¹ où sont centralisées toutes les données chiffrées connues en 2000.

1. - Voir note 2, page 25.

À ce nombre considérable, eu égard à la population de l'Afrique qui, à l'époque, ne comptait guère plus de 50 millions d'habitants, il convient d'ajouter toutes les victimes qui ont péri sur le sol africain, au moment des rafles ou du transfert des esclaves vers la côte. Ainsi multipliée par trois ou quatre, la fourchette atteint 60 millions à 90 millions de victimes pour la traite atlantique. Cette tragédie d'une ampleur inouïe a été institutionnalisée par les gouvernements européens à travers toute une législation et une fiscalité, si bien que les armateurs pouvaient afficher sans vergogne sur les murs de leurs hôtels des emblèmes de leur réussite représentant des têtes de nègres. En France, ces derniers travaillaient à codifier cette activité au sein du Comité de commerce, créé par Louis XIV, et adressaient régulièrement des mémoires au ministère. Nous sommes donc bien en présence d'une organisation qui relève de la responsabilité des sociétés européennes.

L'Europe et les ports négriers

L'essentiel de l'historiographie française de la traite se fonde sur les études de ports négriers effectuées par Gaston-Martin et Olivier Pétré-Grenouilleau pour Nantes, Éric Saugera pour Bordeaux, Alain Roman et Mehdi Zmuda pour Saint-Malo, et moi-même pour La Rochelle; pour les Anglais, il convient de mentionner, par exemple, les travaux de David Richardson pour Bristol.

Des monographies, se dégagent des figures de négociants négriers dont la traite n'est pas, à quelques exceptions près, la spécialité, la plupart pratiquant d'autres types de commerces (pêche à la morue, commerce avec l'océan Indien ou les mers du Sud, etc.). Par ailleurs, ces négociants sont des pères de famille qui, menant une vie paisible, gèrent leur entreprise de manière très performante et qui, lecteurs des philosophes, possèdent même parfois une Encyclopédie.

Par conséquent, à l'instar de Marc Ferro, nous pouvons nous interroger sur les contradictions des négociants. Il en est de même s'agissant des marins qui pratiquent le commerce triangulaire, comme l'attestent notamment les papiers du capitaine Crassous², publiés aux éditions Karthala. En effet, passant au large des côtes espagnoles pour se rendre en Afrique, celui-ci écrit dans son journal de bord une virulente tirade contre le despotisme de la monarchie espagnole qu'il oppose à l'esprit des Lumières, suivie trois semaines plus tard d'une remarque froide : « Ce matin, ai fait estampiller les esclaves. » Certains capitaines embarquaient les œuvres de l'abbé Raynal, ce qui est un comble d'aveuglement sur leur activité.

Quant à préciser l'enrichissement des uns et des autres, les résultats convergent sur l'essentiel. Si certaines expéditions ont pu rapporter 100 % ou 200 % de béné-

2. - YACOU Alain, *Journaux de bord et de traite de Joseph Crassous de Medeuil. De la Rochelle à la côte de Guinée et aux Antilles (1772-1776)*, Kathala, Paris, 2001, 344 p.

fices, elles restent exceptionnelles. L'étude des comptabilités d'armateurs révèle des profits globaux oscillant entre 5% et 10%. Il s'agit certes de sommes non négligeables si l'on prend en compte des investissements moyens de 200 000 à 300 000 livres (soit l'équivalent de l'un des plus beaux hôtels particuliers achetés à Paris par la comtesse de Sabran). Les officiers gagnent également moins qu'on ne le pensait. Alain Roman a montré que le père de Chateaubriand a commencé sa fortune comme officier négrier, mais que l'essentiel de sa richesse provenait d'autres expéditions non négrières qu'il avait lancées en tant qu'armateur.

Il convient alors de s'interroger sur la destinée de ces profits. Ainsi, Éric Williams, dans son ouvrage fondateur, *Slavery and Capitalism*, traduit aux éditions Présence africaine, explique que l'industrialisation de l'Europe a été permise par les profits issus de la traite. De son côté, Pétré-Grenouilleau, dans sa thèse « L'Argent de la traite », soutient que les armateurs n'ont pas investi dans l'industrie mais uniquement dans les biens fonciers et les dépenses de prestige. Pour ma part, je serais plus nuancé dans la mesure où l'argent investi dans le foncier et le décorum a nécessairement été réinvesti sur les itinéraires d'une circulation qui nous échappe encore. Il est néanmoins certain que si cet argent a contribué à l'essor du capitalisme, il n'en a pas été la source exclusive, contrairement à ce que prétendait Williams. Il serait donc souhaitable d'étudier dans quelle mesure l'économie de la traite a contribué au développement de l'Europe, notamment par le biais de la construction navale et de la production de marchandises de traite et par l'accumulation d'un savoir-faire réinvesti ultérieurement dans l'industrialisation du XIX^e siècle. Il n'est donc pas faux d'avancer que cette première mondialisation a été l'un des points essentiels du démarrage de l'Europe.

Les colonies d'Amérique

À cette époque, l'ensemble de l'Europe industrielle travaille pour la traite qui s'inscrit dans l'économie capitaliste de la première colonisation. À ce titre, je vous renvoie à l'*Encyclopédie* de D'Alembert et Diderot selon laquelle « les colonies n'ont d'utilité que par l'enrichissement qu'elles procurent à la métropole ». Puisque cette première colonisation refuse toute possibilité de développement aux pays colonisés, l'enrichissement de la Caraïbe ou du Brésil a été bien moindre, voire nul. Ce principe admis par tous les hommes politiques européens, ne laissait évidemment pas le moindre espoir à l'Afrique dont personne ne s'est soucié puisque de surcroît, il n'y avait pas de colonies à proprement parler, mais plutôt une série de forts-ventouses, où les Blancs s'accrochaient au rivage, sans pouvoir pénétrer l'intérieur du continent.

Je ne dirai rien du Brésil puisque l'intervention de Luiz-Felipe De Alencastro lui est consacrée. Aux Antilles, l'histoire de la traite est devenue une référence identitaire majeure, ce qui est à la fois très émotionnel et très ambigu. Je vous citerai à cet égard

le problème que j'ai rencontré lorsque j'ai eu l'occasion d'animer des sessions de formation sur les problèmes identitaires liés à la traite et à l'esclavage et que j'ai été confronté aux interrogations d'enseignants qui doutaient de la nécessité de remuer un tel passé. Ils semblaient paradoxalement culpabilisés d'avoir à assumer leur condition de descendants d'esclaves. Mais il est fréquent de rencontrer la réaction inverse tout aussi signifiante d'une pensée qui ne s'est pas encore libérée du passé. On en trouve l'illustration chez certains historiens de la Caraïbe qui adoptent une position extrêmement agressive envers l'Occident et, au nom d'une solidarité du monde noir, occultent la participation africaine contrairement à ce que pense aujourd'hui la majeure partie de la communauté scientifique de ce continent.

Cette histoire identitaire met donc en œuvre deux attitudes opposées, révélant, d'un côté comme de l'autre, une douleur difficilement surmontable qui nuit à la sérénité de la recherche, mais dont il faut comprendre les raisons. Il est en effet évident que, dans la mesure où les populations caraïbes ont été éliminées au début de la colonisation, l'ensemble de la population de cette région est issu de la traite négrière dont l'historiographie correspond, pour ces hommes et ces femmes, à la quête de leurs racines. En occultant cette histoire pendant des siècles, l'Occident a pris la responsabilité de provoquer un profond traumatisme dont les psychiatres commencent à percevoir les conséquences dans diverses pathologies.

En ce qui concerne la traite proprement dite, le problème essentiel réside dans sa pérennité. En effet, comment l'expliquer alors que des voix s'élevaient déjà tout au long du XVIII^e siècle pour réclamer sa suppression ?

À certaines périodes, notamment dans les années 1770 et 1780, la rentabilité de la traite a commencé à décliner considérablement, avec l'augmentation du coût des esclaves en Afrique. Ainsi, aussi bien en Angleterre qu'en France, l'État s'est vu obligé de créer de nouvelles primes pour inciter les armateurs à continuer ce trafic alors qu'on aurait pu le remplacer par une politique nataliste. À la lecture minutieuse des correspondances d'armateurs et de planteurs vers la fin du siècle, nous apprenons qu'en effet certains d'entre eux auraient souhaité encourager cette natalité, mais il est difficile d'en dire plus pour l'instant. Ce problème, encore relativement peu étudié, pourrait faire l'objet d'une thèse universitaire. En tout état cause, aucune politique nataliste de ce type n'a jamais été mise en œuvre, si ce n'est aux États-Unis au XIX^e siècle alors que la traite était devenue illégale.

S'il faut s'engager dans de sordides calculs, sans doute pourrait-on avancer l'argument économique qui prendrait en compte le coût de l'entretien d'une femme enceinte dont l'activité aurait été réduite pendant neuf mois, puis le coût de l'entretien de son enfant avant qu'il ne devienne rentable. La proportion d'un tiers de femmes et d'enfants contre deux tiers d'hommes dans la déportation des esclaves reste tout aussi mystérieuse. Afin de l'expliquer, on avance fréquemment que le travail dans les plantations requérait davantage de musculatures masculines que féminines. Or il suffit d'observer les rares gravures de l'époque pour constater que

les femmes, qui, en Afrique, assuraient généralement l'ensemble des travaux agricoles, travaillaient dans les champs de canne d'Amérique au même rythme que les hommes. Mon hypothèse à ce sujet est donc différente et me permettra d'introduire le troisième point concernant l'Afrique.

L'Afrique

Ce qui s'est passé à l'intérieur du continent reste encore très mystérieux et les historiens doivent conserver une extrême prudence dans leurs affirmations. Le voile commence à se lever grâce aux efforts de la jeune école des historiens de ce continent et à l'exploitation systématique des archives européennes et américaines, mais beaucoup reste à faire.

Mais revenons à la disproportion hommes/femmes au départ de l'Afrique. Plutôt que d'envisager un choix des Blancs, on peut inverser la proposition et partir de l'hypothèse d'une volonté des souverains africains qui n'entendaient pas livrer les femmes et préféraient les réserver, d'une part, à la traite arabe et, d'autre part, aux besoins de la polygamie africaine. Par ailleurs, l'esclavage est particulièrement développé dans les sociétés africaines de l'époque. Ainsi, dans certaines régions, comme en Sénégambie, existent des villages appelés *rundés*, au sein desquels des ménages d'esclaves produisent pour les besoins des *ceddo*, c'est-à-dire des aristocrates qui n'exercent qu'une lointaine surveillance sur ces communautés à condition qu'elles s'acquittent régulièrement de leurs tributs. Afin de renouveler la population, les mariages entre esclaves sont institutionnalisés et encouragés. Dans le royaume de Dahomey des milliers de femmes esclaves étaient enrôlées dans le corps d'élite des amazones, ces terribles guerrières vouées au célibat et dont il fallait perpétuellement renouveler le vivier. Ainsi peut-on supposer que l'utilisation des femmes esclaves explique que les Africains n'aient pas souhaité les livrer aux Européens. Cette hypothèse reste évidemment à confirmer ou à infirmer, car elle ne s'appuie sur aucune donnée archivistique.

Elle me conduit néanmoins à évoquer le problème fondamental du rapport entre les Européens et les Africains. Dans ce domaine en effet, le silence de l'historiographie française est presque total, à l'exception d'une poignée de chercheurs qui travaillent dans ce sens à l'EHESS et à l'université de Paris-I. Quant à la diffusion de leurs travaux, je défie quiconque de trouver dans les manuels plus de trois lignes sur l'histoire de l'Afrique aux XVII^e et XVIII^e siècles. Dans ces courts passages, quand ils existent, ces manuels contiennent en revanche un certain nombre de caricatures, dignes de *Tintin au Congo*, lorsqu'ils se réfèrent, par exemple, à des « roitelets » africains comme à des souverains d'opérette. Ces termes proprement racistes tendent à signifier que les Africains, incapables à s'élever au concept d'État et à des visions politiques cohérentes, auraient vécu au sein d'une multitude de petites

sociétés éclatées, fratricides, batailleuses et absolument irresponsables. Ces caricatures, héritées de l'époque coloniale, visent à présenter le Nègre «à la façon Banania», c'est-à-dire comme un sous-développé absolument incapable de s'élever intellectuellement.

Or n'importe quel spécialiste vous dira que du XIV^e au XVII^e siècle, en Afrique, le concept d'État était aussi développé qu'en Europe. Ce continent était politiquement structuré autour de grands États centrés sur les fleuves, qu'il s'agisse de l'empire du Niger, de la Fédération Ashanti, des royaumes du Fouta-Djalou, du Dahomey, du Bénin, du Congo ou de l'Angola. Ces immenses royaumes parfaitement organisés tournaient en effet le dos à l'océan que le franchissement de la barre rendait presque impossible. L'économie reposait essentiellement sur des échanges assurés par d'immenses flottes de pirogues montant et descendant les fleuves. Politiquement, ces royaumes reposent sur des cabinets ministériels, des administrations, une justice et des armées qu'animent des conceptions politico-religieuses et des visions géopolitiques extrêmement cohérentes. Certes, entre ces royaumes cependant, existent quelques sociétés, que l'historiographie se plaît à appeler «sociétés lignagères», comparables aux petites principautés qui foisonnent en Europe à la même époque.

Les études qui traitent des rapports entre Européens et Africains montrent que ces puissants souverains imposaient leur volonté aux Européens. À ce titre, je vous renvoie aux travaux sur Ouidah de mon collègue Robin Law, qui enseigne à l'université de Stirling, ou à ceux que j'ai conduits sur les forts du Ghana. Nos conclusions convergent pour dire que les Africains restent maîtres du marché parce qu'ils choisissent les esclaves qu'ils décident de livrer aux Européens, imposent les prix, dictent les règles du jeu et bloquent totalement l'accès à l'intérieur de l'Afrique. Les Blancs à plusieurs reprises imaginèrent de coloniser le continent, pensant ainsi faire l'économie de la traite en employant les Africains sur place, mais toutes leurs tentatives échouèrent. Aucune puissance européenne n'était alors en mesure de combattre les royaumes africains. En quelques jours en effet, les souverains étaient en mesure de mobiliser plus de 200 000 hommes capables des plus grands sacrifices pour défendre leurs terres.

Par ailleurs, l'histoire africaine démontre que les ventes d'esclaves dépendaient de guerres interétatiques à l'issue desquelles affluaient les caravanes de captifs. Les Européens étaient donc souvent contraints de se déplacer, de la Gold Coast jusqu'au Mozambique, en fonction de la conjoncture internationale africaine. L'établissement d'une chronologie africaine devrait se révéler extrêmement profitable pour étudier l'histoire de la traite. Elle prouvera notamment la complexité d'une histoire qui ne se cantonne pas aux événements européens, mais qui s'inscrit à la croisée de conjonctures intercontinentales, entre l'Amérique, l'Afrique et l'Europe et que cette dernière ne les maîtrisait pas toujours, contrairement à ce que l'on a écrit jusqu'à aujourd'hui.

Pour revenir sur la scène européenne, je vous citerai un exemple. Lorsqu'il signe le traité de Paris en 1763, par lequel il perd le Canada mais conserve Saint-Domingue

- «la grande île à sucre» - ce qui est essentiel pour lui, Choiseul écrit dans un rapport : «Sire, nous avons perdu la guerre mais nous avons gagné l'avenir parce que nous savons que les colonies américaines ne tiennent que parce qu'elles ont peur d'être prises à revers par les Français. Puisque nous avons perdu le Canada, cette crainte est éliminée et d'ici cinquante ans ces colons demanderont leur indépendance et l'obtiendront. Or, si les colons anglais obtiennent leur indépendance, les colons de Saint-Domingue et des Antilles françaises la demanderont et l'obtiendront également car nous n'aurons pas les moyens de nous maintenir si ces colonies venaient à se révolter.»

Une solution de rechange étant donc nécessaire, les bureaux ministériels envisagent de coloniser soit le Sénégal, pour produire de la canne à sucre, soit l'Égypte. Face aux résistances des Africains, la première solution est rapidement abandonnée, d'autant plus que le Français Pierre David confirme, au retour d'une mission en 1776 sur le Haut Sénégal, que l'ensemble du pays est parfaitement contrôlé. Par conséquent, sous prétexte de recherches scientifiques, Louis XV et Louis XVI enverront de multiples missions afin d'évaluer l'état des forces et les moyens de conquérir l'Égypte, informations dont Bonaparte héritera pour entreprendre sa tentative de conquête. Or, dans le *Mémorial de Sainte-Hélène*, celui-ci admet qu'il a rétabli l'esclavage en 1802 à cause de la perte de l'Égypte. En effet, il ne voyait pas d'autre solution pour que la France redevienne la première puissance sucrière au monde. Par conséquent, cette traite négrière est bien le résultat de la première mondialisation connue. Il s'agit en effet d'une entreprise à l'échelle planétaire qui a été le moteur de la prospérité du XVIII^e siècle, dont le café Procope reste le symbole.

La traite des Noirs et l'esclavage dans l'Atlantique sud, le Brésil et l'Angola

Luiz-Felipe De Alencastro,

professeur d'histoire du Brésil, université de Paris-IV – Sorbonne

J'aborderai la traite des Noirs dans l'Atlantique sud, notamment au Brésil et en Angola, mais également les différences de traitement de l'esclavage dans les pays américains. Enfin, j'évoquerai mon expérience pédagogique au sujet de l'esclavage au Brésil et en France et mon expérience universitaire aux États-Unis.

Pour comprendre le phénomène, il convient tout d'abord de distinguer entre *esclavage* et *esclavagisme*. L'esclavage est une institution juridique ou coutumière qui permet la mise en captivité et la transformation de certains individus en propriété d'autrui. Alors que l'esclavagisme se réfère aux sociétés dans lesquelles l'esclavage est le mode d'exploitation dominant. Ainsi, l'esclavage était autorisé en Espagne et au Portugal métropolitains à l'époque moderne, sans qu'il y ait esclavagisme puisque l'institution ne constituait pas un mode dominant. Dans les Antilles, au Brésil et au sud des États-Unis, l'esclavage pénétrait dans tous les pores de la société, configurant une situation historique où prédominait l'esclavagisme. Moses Finley a étudié cette question en établissant des comparaisons entre l'esclavage antique et moderne¹.

Dans le Nouveau Monde, même s'il n'y a pas eu partout de l'esclavagisme, il y a eu des esclaves africains dans toutes les régions, du Canada à l'Argentine. N'oublions pas encore la présence et la prédominance, en Amazonie, au Pérou, en Amérique centrale et au Mexique, de l'esclavage et du servage amérindiens. Au sujet de la traite des Noirs, malgré certains chiffres qui ont été avancés, je m'en tiendrai aux estimations d'environ 10,5 millions d'Africains débarqués aux Amériques, extraites du *Database* formé de statistiques consolidées qui font autorité parmi les spécialistes². De ce total, le Brésil a reçu 44 % de déportés africains sur trois siècles, contre 5,5 % débarqués aux États-Unis, sur un siècle. Il convient de noter la

1. - FINLEY Moses, *Esclavage antique et idéologie moderne*, Éd. de Minuit, Paris, 1981.

2. - ELTIS David, BEHRENDT Stephen D., RICHARDSON David, KLEIN Herbert S., *The Trans-Atlantic Slave Trade. A Database on CD-Rom*, Cambridge, Cambridge University Press, 1999.

spécificité de l'Atlantique sud, à savoir que, dès le XVII^e siècle, un réseau d'échanges bilatéraux entre le Brésil et le golfe de Guinée et l'Angola entraîne l'intervention directe de colons portugais venus du Brésil en Angola.

Dans ce contexte, la guerre de Trente Ans – toujours enseignée comme un conflit européen, mais que le grand historien britannique Charles R. Boxer, présente comme étant « la première guerre mondiale » puisque des batailles entre les Hollandais et les Espagnols et les Portugais ont été menées, non seulement en Europe, mais aussi à Macao, à Malacca, à Goa, au Ceylan, au Mozambique, en Angola, au Brésil et aux Antilles – a des répercussions importantes dans l'Atlantique sud³. Les Hollandais, en conflit avec l'Espagne et le Portugal, envahissent le Nord du Brésil afin de s'emparer de la production de canne à sucre, dont ils étaient les distributeurs (1630-1654). Parallèlement, ils décident d'attaquer les ports de traite en Afrique afin d'avoir également la mainmise sur le commerce atlantique d'esclaves. En 1641, ils s'emparent de l'Angola et de São Tomé. En 1648, une expédition navale, majoritairement financée et équipée par de grands propriétaires et marchands du Brésil, part de Rio de Janeiro pour expulser les Hollandais de l'Angola et de São Tomé. Affaiblis par cette défaite, battus par l'Angleterre à la première guerre anglo-hollandaise (1652-1654), les Hollandais abandonnent le Brésil, offrant leur reddition aux forces luso-brésiliennes à Recife en 1654⁴.

Par ailleurs, dans l'Atlantique sud, la traite des Noirs est plutôt bilatérale et non triangulaire dans la mesure où le système des vents et des courants maritimes facilite une navigation directe entre le golfe de Guinée, l'Afrique centrale et le Brésil. De cette façon, 85 % des bateaux qui accostent à Luanda viennent du Brésil, alors qu'à peine 15 % proviennent directement du Portugal.

Cette matrice spatiale coloniale, unissant le Brésil à l'Angola et au golfe de Guinée, ne se rompt pas à l'indépendance du Brésil en 1822 et n'est véritablement brisée qu'à la fin de la traite atlantique des Noirs, en 1850. D'une façon plus générale, dans le cadre de l'indépendance des colonies européennes aux Amériques, il convient également de distinguer l'esclavage colonial moderne de l'esclavage qui se développa au Brésil et au sud des États-Unis.

L'esclavagisme au Brésil et au sud des États-Unis au XIX^e siècle

Il existe à ce titre un débat entre l'historien cubain Manuel Moreno Fraginals et l'Américain Dale Tomich. Ainsi, Tomich souligne-t-il à juste titre que les moulins à sucre et les plantations de canne à sucre américaines de la période des XVI^e-XVIII^e siècles ont peu de choses en commun avec les moulins à sucre du XIX^e produisant du sucre

3. - BOXER Charles R., *The Portuguese Seaborne Empire, 1415-1825*, Londres, Hutchinson, 1969.

4. - De ALENCASTRO Luiz-Felipe, « Le versant brésilien de l'Atlantique sud 1550-1850 », *Annales*, n° 61 (2), 2006, p. 337-382.

dans des moulins à vapeur, lesquels étaient transportés par le chemin de fer et par des navires à vapeur, en direction des marchés américains et européens. De même, cette production esclavagiste s'intègre dans des systèmes bancaires modernes dans le cadre de la seconde mondialisation. La même chose vaut pour les plantations esclavagistes de riz, tabac, coton et café, rattachées aux systèmes de production et de crédit issus de la révolution industrielle. Tomich propose alors de qualifier les systèmes esclavagistes qui ont cours dans la première partie du XIX^e siècle, au sud des États-Unis, à Cuba, à Porto Rico et au Brésil, de «deuxième esclavage⁵».

Reste que Tomich ne tient pas compte d'une seconde distinction essentielle entre, d'une part, les États-Unis et le Brésil, qui sont des pays indépendants et, d'autre part, Cuba et Porto Rico, qui restent dans leur statut des colonies espagnoles. Dans ces dernières régions ainsi que dans les Antilles françaises ou britanniques, l'esclavage reste confiné à la périphérie coloniale, et les problèmes relatifs à son adaptation au cadre juridique et politique du XIX^e siècle sont du ressort des métropoles européennes. Inversement, au Brésil et aux États-Unis, l'esclavage est enchâssé dans les institutions nationales. De ce fait, les deux pays doivent procéder à une modernisation idéologique, juridique et économique de l'esclavage afin de le mettre en phase avec le *State-building* – l'organisation des deux États-nations après leur indépendance respective du Portugal et de l'Angleterre. Dans ces deux pays, l'esclavage est consubstantiel à l'organisation de l'État national, de telle sorte que la Constitution et les Codes criminel, civil et commercial y ont été spécialement adaptés. Le Code civil, par exemple, précise que le mariage entre esclaves n'a aucun effet civil. De la même manière, une disposition spécifique est insérée dans le Code criminel brésilien pour que les peines de prison soient remplacées, pour les esclaves, par des peines de fouet. Les peines de prison pouvaient en effet apparaître plus douces que la condition d'esclave et, surtout, elles représentaient une perte sèche pour les propriétaires des esclaves incarcérés.

Notons aussi qu'au XIX^e siècle, la traite négrière atlantique est pratiquée dans deux pays : Cuba et le Brésil. Considérée comme un acte de piraterie par le droit international imposé par l'Angleterre, la traite est réprimée par la Royal Navy. Cependant, à Cuba, les interventions de la marine de guerre britannique se heurtaient non seulement au gouvernement de Madrid, mais aussi à Washington. De fait, les États-Unis refusaient les ingérences navales britanniques dans les Caraïbes en passe de devenir un *mare nostrum* américain. Ainsi, la répression de la traite des Noirs dans les eaux cubaines a été considérablement gênée pendant la première moitié du siècle. Ce n'est qu'en 1862, en pleine guerre de la Sécession que Washington accorde

5. – TOMICH Dale W., «The 'Second Slavery': Bonded Labor and the Transformation of the Nineteenth-Century World Economy», in RAMIREZ Francisco O., *Rethinking the Nineteenth-Century*, New York, 1988 ; et «World Slavery and Caribbean Capitalism: The Cuban Sugar Industry, 1780-1868», in *Theory and Society*, vol. 20, n° 3, 1991, p. 297-319.

le droit de visite aux vaisseaux de la Royal Navy, d'abord et surtout, pour compléter le blocus maritime des rebelles esclavagistes du Sud. En la circonstance, la traite des Noirs vers Cuba ne s'arrêtera qu'en 1867. Le Brésil reste donc la seule nation indépendante à pratiquer la traite négrière au XIX^e siècle. Objet de pressions diplomatiques et militaires de l'Angleterre, le nouvel État le sera aussi de rétorsions économiques et de blocus naval jusqu'à la fin effective de l'importation d'esclaves, en 1850.

Par rapport aux États-Unis, l'esclavagisme brésilien comporte aussi des différences. Alors qu'aux États-Unis l'esclavage reste restreint aux treize États du Sud, au Brésil, le phénomène est national et perdure jusqu'en 1888. Par ailleurs, parallèlement à sa présence dans les campagnes, l'esclavage urbain connaît un développement important au Brésil. La capitale du pays, Rio de Janeiro, qui est, en 1850, l'une des plus grandes villes américaines, compte 260 000 habitants dont 110 000 esclaves qui réalisent une bonne partie des activités urbaines. L'esclavage est donc une donnée fondamentale qui imprègne toute la vie sociale. La littérature brésilienne du XIX^e siècle porte l'empreinte de ce phénomène.

L'impact particulier de l'esclavage au Brésil et dans l'Atlantique sud se traduit aujourd'hui par la présence de 86 millions d'Afro-Bréiliens, soit 48 % de la population. Il s'agit en effet de la plus grande concentration nationale de Noirs et de Mulâtres en dehors de l'Afrique. Il faut prévoir que l'évolution des tendances démographiques indique que dans un délai plus ou moins long, mais certainement au cours de la prochaine génération, les Afro-Bréiliens constitueront la majorité de la population brésilienne. Par ailleurs, au Brésil, le débat sur l'esclavage et la culture noire s'associe maintenant aux discussions sur les relations entre l'Afrique et le Brésil et, en particulier, sur les relations avec les pays de l'Afrique lusophone. C'est pour cette raison que le centre d'études que je dirige s'appelle : « Centre d'études du Brésil et de l'Atlantique sud ». À mon sens, le champ culturel englobé par l'Amérique latine recouvre des situations très différentes qui ne facilitent pas la recherche. En revanche, l'histoire des relations du Brésil avec l'Atlantique sud a un passé bien défini, dès le XVII^e siècle, un présent et un avenir. En effet, l'Atlantique sud peut aussi englober tant Buenos Aires que le Mozambique rattaché au commerce maritime brésilien dans la première moitié du XIX^e siècle.

S'agissant de mon expérience de chercheur, je signalerais la richesse de la documentation écrite sur l'Angola où existaient, dès la fin du XVI^e siècle, un gouvernement portugais, des chambres municipales, un évêché qui ont produit une documentation riche et peu exploitée par les historiens. Ainsi, bien qu'elle ait souffert de la récente guerre civile, la documentation angolaise offre une autre expérience historique de l'Afrique.

S'agissant du Brésil, la fin de la dictature et la mise en place de la Constituante, en 1988, ont coïncidé avec le centenaire de l'abolition de l'esclavage. À cette occasion, Celso Furtado, le ministre de la Culture de l'époque, ancien professeur et

directeur d'études à Paris-I, a créé une commission pour la commémoration du centenaire de l'abolition. Des débats intenses ont eu lieu, dans la mesure où les mouvements noirs n'acceptaient pas la date officielle de l'abolition pour commémorer l'événement, qu'ils considéraient comme une abolition octroyée. En effet, ils choisissent dès lors le 20 novembre de chaque année pour commémorer le Jour de la conscience noire. La date choisie est la date de la mort au combat, le 20 novembre 1695, de Zumbi, le chef de Palmarès, la région du Nordeste où se concentraient des milliers de marrons qui ont résisté aux esclavagistes tout au long du XVII^e siècle. Depuis 1988, le débat sur les discriminations qui pénalisent la population noire brésilienne a été constant et désormais un système de discrimination positive dans les universités se met progressivement en place. Pour l'instant, malgré la présence de ministres noirs dans le gouvernement brésilien actuel, les institutions du pays restent marquées par la prédominance de la population blanche. Pour ne prendre qu'un exemple, citons le cas de l'Église, après cinq cents ans de présence chrétienne dans le pays. Ainsi, sur les 16 000 prêtres du Brésil, 5 000 sont étrangers, 11 000 sont Brésiliens parmi lesquels un millier seulement sont des Noirs.

Je souhaiterais également évoquer le cas de l'université de Brown où j'ai travaillé comme chercheur pendant un an. Créée par une famille de riches marchands de Rhode Island qui comportait des négriers ainsi que des abolitionnistes, cette université a été la première à mettre en place, en 2003, une commission traitant des conséquences juridiques de la réhabilitation des descendants d'esclaves et des éventuelles indemnisations⁶. À ce titre, des réunions régulières sont organisées par l'université sur la question. J'ai pu constater que des points de vue divers se manifestent, puisqu'une partie des chercheurs noirs tente de dépasser la question de l'esclavage en remplaçant la question des Noirs américains dans l'histoire plus globale des États-Unis, en essayant de retracer la présence des Noirs dans toutes les étapes de l'histoire américaine.

Concernant mon expérience en France, je tiens à atténuer la sévérité des commentaires à l'égard de la recherche française sur l'esclavage. Des études pionnières sur la traite y ont en effet été effectuées dès les années 1930 et 1940 par l'abbé Rinchon ainsi que par Gaston-Martin. Herbert S. Klein, le grand spécialiste américain de l'esclavage et de la traite de Noirs, considère le livre de Gaston-Martin, *Nantes au XVIII^e siècle* (Paris, 19317), comme le livre fondateur des études modernes sur la traite, comme « la première interprétation dépassionnée et moderne de la traite de Noirs qui définira la plupart des questions examinées plus tard par les autres historiens⁸ ».

6. - Voir le site http://www.brown.edu/Research/Slavery_Justice/index.html

7. - Karthala, réédition, 1993.

8. - KLEIN Herbert S., *The Atlantic Slave Trade - New Approaches to the Americas*, Cambridge, Cambridge University Presse, 1999.

D'autres travaux importants ont eu lieu et, en 1985, Serge Daget, dans la continuité des recherches de Jean Mettas, a organisé à Nantes un important colloque international sur le thème de la traite des Noirs, dont les actes ont été publiés⁹. Néanmoins, il est vrai que ces recherches sont restées comme un domaine secondaire de l'historiographie française. Ainsi, lorsque Braudel écrit *Civilisation matérielle et capitaliste*, il ne consacre, dans les trois volumes, que quelques pages à l'Afrique¹⁰. Les passages dans lesquels il analyse la traite des Noirs sont presque entièrement basés sur le livre de Philip Curtin sur la Sénégalie et il ne cite même pas l'importante thèse de Pierre Verger sur la traite entre Bahia et le Bénin, qu'il a pourtant dirigée et qu'il a fait éditer en France¹¹.

Le débat sur la traite des Noirs en France a ressurgi récemment à l'occasion de la publication du livre d'Olivier Pétré-Grenouilleau. Or celui-ci avait déjà exposé ses recherches et ses mêmes analyses dans d'autres ouvrages et articles qui n'ont pas suscité de polémiques. Il faut donc croire que la médiatisation de son dernier livre s'insère dans le cadre des polémiques au sujet de la colonisation française. À ce titre, je pense qu'il faut regarder avec une attention particulière la spécificité historique des départements français des Antilles. Entourés de pays indépendants, dont certains sont assez petits, dans une région de prédominance anglophone et entièrement tournée vers les États-Unis, ces départements se singularisent aux Amériques. La migration de beaucoup de Français originaires des Antilles vers la métropole pose parfois un autre type de problème. Du fait des aléas du logement ou des métiers choisis dans les villes métropolitaines, ces Français noirs ou mulâtres sont parfois victimes d'un processus « d'africanisation » qui les assimile à des immigrés africains ou à de nouveaux venus. Ils se retrouvent ainsi pris dans une double crise identitaire, celle d'être Antillais et celle d'être des Français de lointaine origine africaine. Dans ce contexte, le débat, la réinterprétation de l'histoire de l'esclavage et de la traite française des Noirs apparaît comme un thème dramatique et essentiel de leur rattachement à la formation de la France, de leur identité française.

9. - DAGET Serge, *De la traite à l'esclavage*, Nantes, Centre de recherche sur l'histoire du monde atlantique, 2 tomes, 1988.

10. - BRAUDEL Fernand, *Civilisation matérielle, économie et capitalisme XV^e-XVIII^e siècle*, 3 volumes, Paris, Armand Colin, 1979.

11. - VERGER Pierre, *Flux et reflux de la traite des Nègres entre le golfe de Benin et Bahia de Todos os Santos*. Paris, Mouton, 1968.

Blancs, demi-Blancs, libres de couleur et esclaves dans les colonies françaises avant 1848

Frédéric Régent,

docteur qualifié en histoire, université des Antilles et de la Guyane

J'exposerai les différentes catégories d'esclaves, effectuées en fonction de la couleur, dans l'ensemble des colonies françaises, tant chez les élites que chez les esclaves.

Concernant les sources relatives à l'esclavage au sein même des colonies, nous disposons :

- de correspondances de gouverneurs;
- de l'ensemble de la législation coloniale et notamment de l'édit de mars 1685, appelé par erreur le «Code noir» alors que ce dernier rassemble en fait toute une série d'édits;
- de la réglementation spécifique à chaque colonie, les situations variant dans le temps et selon les colonies;
- des actes notariés, qui ont été conservés puisqu'ils constituent des titres de propriété.

Ces actes notariés permettent notamment de déterminer : l'origine géographique des esclaves; leur âge; leur sexe; leur couleur; leur fonction sur la plantation ou en ville; leur infirmité, s'ils en ont; s'ils sont marrons; s'ils sont susceptibles d'être affranchis.

L'histoire des esclaves dans les colonies françaises débute en 1628 à Saint-Christophe et se poursuit avec l'expansion de la colonisation de la Guadeloupe et de la Martinique en 1635; des Saintes, de Marie-Galante, de Saint-Barthélémy, de Saint-Martin et de la Grenade en 1648; de la Désirade, Sainte-Croix et de la Grenade, à partir de l'île de la Tortue - la partie occidentale de Saint-Domingue dès 1650; de la Réunion, appelée alors l'île Bourbon, en 1663; de la Guyane en 1664; de la Louisiane en 1682; de l'île Maurice, appelée alors l'île de France en 1721; des îles de Sainte-Lucie et de la Dominique dans les années 1740, bien qu'il n'existe pas de traité attribuant ces colonies à la France; de l'île Rodrigues en 1760; des Seychelles en 1778. La France perd Saint-Christophe en 1713, Tobago, la Grenade,

la Louisiane et Dominique en 1763, récupère Tobago en 1783. En 1815, il ne reste plus que la Guadeloupe, la Guyane, la Martinique, la Réunion et les comptoirs du Sénégal (Gorée et Saint-Louis).

La formation de la population coloniale

Les Européens

Ces Européens sont majoritairement des hommes. Ainsi, deux études attestent qu'au départ du port de La Rochelle, sur 6200 individus, 40 seulement sont des femmes tandis que, sur le port de Dieppe, 50 femmes sur 1900 individus partent à destination des colonies. Par ailleurs, cette émigration européenne est formée de deux catégories d'individus : les individus libres et les engagés. Ces derniers, également appelés les « 36 mois », sont tellement pauvres qu'ils ne peuvent se payer la traversée de l'Atlantique. Celle-ci est donc prise en charge par les colons qui demandent en échange aux engagés de travailler pour eux pendant trois ans, période durant laquelle ils peuvent être vendus. En revanche, les femmes engagées qui épousent un homme libre sont automatiquement affranchies. De cette possibilité découlera un commerce de femmes, celles-ci se rendant aux colonies pour se marier. La population des colonies est, par conséquent, essentiellement composée d'hommes blancs et engagés. Ainsi, le premier convoi en direction de la Guadeloupe comprend 550 personnes, dont 500 engagés et 50 personnes libres.

Les Amérindiens

Les Blancs sont tout d'abord confrontés aux populations amérindiennes que l'histoire a souvent tendance à oublier. Les Mascareignes, en revanche, sont inhabitées. Cette confrontation tourne très rapidement à un affrontement qui entraîne un grand nombre de décès parmi les Amérindiens. Bien que leur nombre soit difficile à estimer, il semble que ces derniers aient été peu nombreux. Ainsi, sur une population totale de 425 000 habitants, il y aurait environ 3 000 Amérindiens en Guadeloupe. En 1660, un traité est passé entre les chefs des Caraïbes, les Anglais et les Français et donne lieu à la répartition suivante :

- les Amérindiens gardent la Dominique, Saint-Vincent et Sainte-Lucie;
- les Français obtiennent la Guadeloupe et la Martinique;
- les Anglais conservent le reste des îles.

Les conflits terminés, les Européens, pour la plupart célibataires, ont fini par épouser les femmes amérindiennes et à fonder des familles. Parmi eux, nous pouvons citer le cas célèbre du gouverneur anglais de la Barbade. Dans les colonies françaises, les enfants issus de ces unions étaient appelés *tapouy* ou *mestifs*, c'est-à-dire métis. Par ailleurs, certains de ces Amérindiens seront réduits en esclavage. Ainsi, en 1654, sur l'île de la Tortue, située au nord de Saint-Domingue, 250 esclaves sur

450 sont Amérindiens. Cependant, les esclaves africains seront progressivement préférés aux esclaves amérindiens. Par exemple, en 1671 en Guadeloupe, il ne reste plus que 2 % d'esclaves amérindiens. Ces derniers font généralement partie de la population locale mais peuvent également être importés du Brésil, d'Amazonie ou du Mexique. Dans les Petites Antilles, des Amérindiens du Brésil sont importés par les Hollandais. Les Caraïbes eux-mêmes participent à des razzias sur Trinidad et la côte de l'actuel Venezuela et des Guyanes, ils capturent des Allouägues de l'embouchure de l'Orénoque qu'ils revendent comme esclaves aux Français. Il y a également des esclaves caraïbes, mais ils sont très rebelles.

En 1731, 495 Natchez sont capturés par les Français et vendus comme esclaves en Louisiane¹. Très rapidement, la proportion d'esclaves amérindiens diminue. En Guyane, où le recours à des esclaves amérindiens est plus répandu, leur proportion dans la population servile passe de 6 % en 1685 à 1 % en 1737². En Louisiane, elle décroît de 8 % dans la décennie 1720 à 4 % dans les années 1760³.

Dans les Mascareignes, parmi les premiers esclaves, il y a des Indiens d'Inde. En 1674, la Réunion compte 26 % (15 sur 58) d'esclaves indiens, 14 % (45 sur 311) en 1705 et 24 % (93 sur 384) en 1709.

Les Africains

Les premiers esclaves africains sont introduits dans les colonies françaises en 1628 après que les corsaires français capturent un bateau négrier transportant une cargaison de 57 esclaves. La justification de l'esclavage par la couleur de peau n'interviendra que beaucoup plus tard. À cette époque, en effet, les Blancs se différencient des Noirs et des Amérindiens notamment par la limite des trois ans à leur période d'esclavage⁴.

Dix premiers esclaves introduits à la Réunion en 1663 sont nés à Madagascar. Vingt-deux autres Malgaches sont introduits en 1669. En 1672, quinze esclaves indiens sont introduits à la Réunion. Dans le recensement de 1690, des Cafres (esclaves provenant de la côte du Mozambique) sont mentionnés⁵. Entre 1722 et 1743, 87 % des esclaves introduits aux Mascareignes proviennent de la côte orientale de l'Afrique, de Madagascar ou de l'Inde⁶.

1. - LUGAN B., *Histoire de la Louisiane française 1682-1804*, Paris, Perrin, 1994, p. 120.

2. - POLDERMAN M., *La Guyane française 1676-1763*, Paris, Ibis Rouge, 2004, p. 197.

3. - <http://www.ibiblio.org/laslave/calcs/slaveOrDec.jpg>

Site qui héberge les bases de données sur la Louisiane de l'historienne Gwendolyne Hall.

4. - NDE - Les esclaves volontaires devaient trois ans de travail en échange de leur voyage vers les Amériques. (Cf. *supra*.)

5. - BERTRAIS J., « L'Agriculture à Bourbon (XVII^e-XVIII^e siècles) », thèse dactylographiée, université de Provence-Aix-Marseille-I, 2004, p. 139.

6. - NARDIN Jean-Claude, « La traite négrière française pendant la première moitié du XVIII^e siècle », *Revue française d'histoire d'outre-mer*, n° 209, 1970, p. 438.

Deux raisons expliquent le choix des Africains : d'une part, en raison de l'habitude de les utiliser dans les îles de l'Atlantique (Madère et Canaries) et du golfe de Guinée (São Tomé) où depuis le xv^e siècle des esclaves africains travaillent. D'autre part, les Africains détiennent le plus faible taux de mortalité des populations d'Amérique. Ils sont déjà immunisés contre de nombreuses maladies tropicales. L'esclave noir est plus facilement contrôlable que l'Amérindien ou l'Européen, dont les chances de succès en cas d'évasion sont plus grandes⁷. La traite négrière est déjà bien organisée lorsque survient, dans la deuxième moitié du xvii^e siècle, une révolution sucrière, avide de main-d'œuvre.

La formation des Blancs, des libres de couleur et des esclaves

Avec l'arrivée de ces populations africaines, de nouveaux phénomènes de métissage ont lieu.

La « fabrication » des Blancs

J'emploie ici le terme de « fabrication » à dessein dans la mesure où nous pouvons nous interroger sur les conditions de reproduction des Blancs alors qu'en vertu de l'exemple précédent, seule une femme pour 124 hommes est recensée au départ du port de La Rochelle. En réalité, le développement de la population blanche n'a pu être possible que par le biais de mariages entre des Européens et des non-Européens, qu'ils soient Amérindiens, Indiens, Malgaches ou Africains. L'immigration européenne est très forte dans les colonies : 60 000 personnes qui sont nées en France meurent à Saint-Domingue au xviii^e siècle, mais, parmi elles, très peu de femmes européennes. Les maîtres abusent de leur position dominante par rapport aux femmes esclaves. De leur côté, ces femmes recherchent la fréquentation du maître pour améliorer leur situation. Le père Maurile de Saint-Michel déclare en 1646 « avoir vu des Français mariés à des négresses. Les enfants des uns et des autres s'appellent mulâtres⁸ ».

Le présent schéma vous décrit ce processus et la terminologie qui en sont issus. Ainsi, l'enfant né de l'union d'un Blanc et d'une Africaine est appelé « mulâtre », terme provenant de l'espagnol *mulato*, qui signifie « mulet », c'est-à-dire né du croisement entre le cheval et l'âne. À chaque nouvelle union, la terminologie évolue de la manière suivante :

- le « métis » est issu de l'union entre un Blanc et une mulâtresse;
- le « quarteron » est issu de l'union entre un Blanc et une métisse;
- le « mamelouk » est issu de l'union entre un Blanc et une quarteronne.

7. - *Op. cit.*, p. 63-67.

8. - PETIT JEAN-ROGET J., *La Société d'habitation à la Martinique, un demi-siècle de formation, 1635-1685*, Paris, Honoré Champion, 1980, p. 491-492.

Ainsi, l'étude de la généalogie des familles révèle que la plupart des quarterons finissent par franchir le stade de la « barrière de couleur ». J'ai moi-même eu l'occasion d'étudier, en Guadeloupe, le cas de Jean-Baptiste Caniquit, assigné en justice par son voisin qui estime qu'il n'est pas Blanc comme il le prétend. Grâce aux réparations qu'il gagne à l'issue du procès, Jean-Baptiste Caniquit finit par publier un ouvrage, tiré à 500 exemplaires, pour démontrer son origine blanche. Or, en effectuant la généalogie de ce personnage, je me suis aperçu que son arrière-grand-mère était noire, ce qui faisait de lui un quarteron. Néanmoins, grâce à son apparence, il avait réussi à se faire classer parmi les Blancs.

Par ailleurs, le recensement de 1796 de la paroisse d'Anse-Bertrand, située au nord de la Guadeloupe, indique que, sur 2 000 individus, 47 % de ceux qui sont inscrits comme Blancs ont en réalité un ancêtre africain.

En ce qui concerne les Mascareignes, les esclaves proviennent à la fois de Madagascar et de l'Inde. Ainsi, vers 1690, environ 70 % des couples sont composés d'un homme européen marié à une femme d'origine malgache ou indienne. De la même manière, en 1735 à la Réunion où des études plus poussées ont été menées, 88 % des familles réputées blanches ont un ancêtre, soit d'origine africaine, soit d'origine indienne. De même, en 1804, un voyageur affirme que seulement six des familles qui se prétendent blanches le sont réellement. Certains faits sont d'ailleurs particulièrement cocasses, notamment à la Réunion où certaines personnes, qualifiées à l'époque dans les textes de « basanées », sont réputées blanches. La question se pose également de pouvoir distinguer entre les individus réputés Blancs et les libres de couleur. À ce titre, un voyageur européen appelé Bory accompagné de Cochard, libre de couleur, est reçu par M. Kerautrai, un « Blanc » ressemblant à un Mulâtre, un de « ces hommes de couleur, sans propriété, nés libres de père en fils qui achètent une esclave dont ils ont des enfants noirs, mais libres comme eux. (...) Ils se croient Blancs, extrêmement susceptibles sur ce point, ils regarderaient comme un outrage le nom d'« homme de couleur » ou de « Noir libre ». Ils sont gens à ne pas pardonner une méprise que leur teinte, leur langage et leur costume rendraient cependant très excusables ». « M. Kerautrai me tira par la manche, me mena dehors comme s'il s'agissait d'un grand secret, et, en me montrant Cochard, il me demanda s'il était Blanc, s'il était libre ou s'il était Noir? Quoique Cochard ne fût que libre, et que sa couleur fût beaucoup plus que foncée, je répondis, sans hésiter, qu'il était Blanc. Mets quatre assiettes, cria Kerautrai à sa femme⁹. »

D'une manière générale, nous remarquons que ce sont surtout les réputations familiales et la renommée, le plus souvent liée à la richesse, qui permettent de déterminer la couleur.

9. – BORY DE SAINT-VINCENT Jean-Baptiste, *Voyage dans les quatre principales îles des mers de l'Afrique*, Paris, 1804, tome II, p. 297-311 (cité dans WANQUET C., *Histoire d'une Révolution, la Réunion (1789-1803)*, Paris, éditions Jeanne Laffite, 1980, tome I, p. 217).

Le préjugé de couleur et le développement des libres de couleur

Selon le Code noir (édit de mars 1685), un enfant suit la condition juridique de la mère, mais le maître peut affranchir. La catégorie des « libres de couleur » est constituée de ceux qui n'ont pas réussi à franchir la « barrière de couleur ». En effet, l'apport d'immigrants blancs et masculins se renouvelant tout au long de la colonisation, les unions conclues à chaque génération avec des femmes de plus en plus métissées ont abouti à les intégrer progressivement dans la population blanche. Les hommes noirs, en revanche, n'épousent pas de femmes blanches et cette population a constitué progressivement la catégorie des « libres de couleur » qui se marient soit avec des femmes de leur couleur, soit avec des femmes noires.

À l'instar des Blancs, les libres de couleur achètent ou reçoivent en héritage des habitations. Par ailleurs, si jusqu'au XVII^e siècle de nombreux mariages officiels sont encore célébrés entre Blancs et Nègresses ou Mulâtresses, le deuxième tiers du XVIII^e siècle voit ce phénomène se raréfier alors que les unions illégitimes continuent d'être très fréquentes. Ainsi, en Guadeloupe, un homme blanc a environ autant d'enfants avec sa femme blanche qu'avec ses esclaves. Or nous assistons au développement progressif d'un préjugé de couleur, les libres de couleur ayant moins de droits que les Blancs, notamment s'agissant des plus hautes fonctions sociales. En outre, aux Antilles, ils paient des impôts supplémentaires.

Il n'y a pas à la Réunion de législation brimant les sang-mêlé comme à Saint-Domingue¹⁰. Les libres de couleur apparaissent comme une catégorie de recensement dans les années 1720 aux Antilles, en 1767 aux Mascareignes, cette quarantaine d'années d'écart s'explique car la population a commencé à se former quarante ans plus tard.

Au cours du XVIII^e siècle apparaît toute une série de procès visant à accuser tel rival à un poste important d'avoir des ancêtres noirs afin de l'évincer. À ce titre, Victor Schœlcher citait l'exemple de la Désirade et des Saintes (îles dépendant de la Guadeloupe) en expliquant que l'octroi du statut de Blanc à certains métis correspondait à un besoin.

Il existe là et aux Saintes une population mixte qui jouit du titre et des droits de Blancs. C'est la descendance d'un certain nombre de familles de couleur qui furent déclarées blanches il y a un siècle environ, par arrêt de la Cour suprême. Lorsqu'on demande la raison de ce singulier arrêt on vous répond que l'on avait sans doute besoin de Blancs à cette époque !

Concernant le terme de « demi-Blanc », alors que j'utilisais auparavant l'expression de « Blanc métissé », des sources de 1789 m'ont fourni l'exemple d'un libre de couleur qui, refusant l'égalité des droits à ces métis, les appelle des demi-Blancs.

10. - *Ibid.*, p. 218.

Le 4 avril 1792, les libres de couleur obtiennent l'égalité des droits avec les Blancs, ils deviennent citoyens de couleur. Cette égalité est supprimée en 1802. Le 24 avril 1833, c'est la fin du préjugé de couleur avec l'obtention de l'égalité entre libres de couleur et Blancs.

Le développement du nombre d'esclaves

Au début de la colonisation, les Européens sont majoritaires. À partir de 1671, les esclaves sont plus nombreux que les maîtres et leurs familles dans les colonies en Guadeloupe et en Martinique. Ce basculement démographique s'effectue vers 1700 pour Saint-Domingue, vers 1720 pour la Réunion.

En 1788-1790, le nombre d'esclaves est considérable, ils représentent près de 90 % de la population des colonies françaises.

Population des colonies françaises en 1788-1790

Colonie	Année	Blancs	Libres de couleur	Esclaves
Guadeloupe	1788	13 969	3 125	89 823
Maurice	1788	4 457	2 456	37 915
Réunion	1788	8 182	1 029	37 984
Sainte-Lucie	1788	2 159	1 588	17 221
Tobago	1788	425	231	12 639
Guyane	1789	1 307	494	10 748
Martinique	1789	10 635	5 235	81 130
Saint-Domingue	1790	27 717	21 800	495 528
Ensemble		54 069	35 958	782 988
Proportion		6%	4%	90%

Avec la Révolution, les insurrections serviles se développent, notamment à Saint-Domingue à partir d'août 1791. Avec l'entrée en guerre de l'Angleterre contre la France en 1793, il devient impossible pour les autorités coloniales de lutter contre les Anglais et les esclaves en même temps. En août 1793, Sonthonax, administrateur de Saint-Domingue, abolit l'esclavage. Cette mesure est approuvée par la Convention et étendue aux autres colonies le 4 février 1794. La mesure est appliquée en Guyane, en Guadeloupe, à Sainte-Lucie (1795-1796). Les colons des Mascareignes repoussent l'expédition chargée de l'appliquer. La Martinique alors occupée par les Anglais ne connaît pas cette première abolition. En 1802, l'esclavage est rétabli dans les colonies françaises. Cette mesure ne peut s'appliquer à Saint-Domingue, face à la résistance de l'armée de couleur. Le 1^{er} janvier 1804, la partie française de Saint-Domingue devient indépendante et prend le nom d'Haïti.

Avec la perte de Saint-Domingue en 1804 et de certaines colonies (Sainte-Lucie, île Maurice, Tobago) en 1815, l'interdiction de la traite négrière en 1815 et l'accroissement des affranchissements, le nombre et la proportion des esclaves diminuent au XIX^e siècle.

Population des colonies en 1842

Colonie	Blancs	Libres de couleur	Esclaves
Guadeloupe	11 000	24 000	93 000
Guyane	1 215	4 590	14 560
Martinique	10 000	31 500	76 000
Réunion	20 000	17 000	66 000
Ensemble	42 215	77 000	249 500
Proportion	11 %	21 %	68 %

À la veille de l'abolition de l'esclavage, le 27 avril 1848 (abolition effective à des dates différentes selon les colonies : 23 mai en Martinique, 27 mai en Guadeloupe), une proportion notoire des non-Blancs est déjà libre.

La hiérarchie de la société coloniale

Au sommet : les Blancs

Au sommet de cette hiérarchie se trouvent les Européens, qui se divisent principalement en deux catégories : les négociants et les grands propriétaires fonciers dans le domaine du sucre. Ces derniers possèdent en moyenne 150 esclaves, bien que certaines habitations réunissent 600 à 1 000 esclaves. Dans les habitations caféières et cotonnières, la moyenne se situe entre 30 et 50 esclaves. Enfin, les petits producteurs de vivres font travailler cinq à six esclaves en moyenne. La dernière catégorie d'Européens est constituée par tous ceux qui sont arrivés sans fortune dans les colonies (marins, soldats, commis, etc.). Il suffit de savoir qu'à la Réunion les personnes ne possédant qu'un ou deux esclaves sont considérés comme indigents pour imaginer le degré de pauvreté de ces individus dépourvus d'esclaves.

Stratification sociale des libres de couleur

Les libres de couleur forment la seconde catégorie dans la hiérarchie coloniale. Certains d'entre eux sont d'ailleurs presque aussi riches que certains habitants. Si, à la Guadeloupe, 95 % des esclaves sont possédés par des Blancs ou réputés comme tels, en 1789, les libres de couleur de Saint-Domingue déclarent disposer du quart de la richesse de l'île. Des études récentes, réalisées par l'Américain Stewart King, semblent confirmer que 20 % à 30 % des esclaves auraient appartenu à des libres de couleur. Leurs habitations produisent essentiellement du café, du coton et du sucre, avec un nombre d'esclaves moins élevé que celui des Blancs. Les libres de couleur exercent également des professions dans le domaine de l'artisanat (charpentier, maçons, etc.). Leur ascension sociale est souvent freinée par cette législation qui, à mon sens, est un peu à l'origine du racisme.

Par ailleurs, les libres de couleur peuvent être des esclaves affranchis par leur maître (soit en raison de leurs bons services, soit – pour les femmes – lorsqu’elles ont une liaison avec leur maître). En effet, deux tiers des affranchis étant des femmes, la thèse d’Arlette Gautier ne me semble pas confirmée dans les faits. Des reconnaissances officielles auront même parfois lieu après l’abolition de l’esclavage. À ce titre, je citerai le cas d’un homme ayant déclaré vivre depuis huit ans avec sa maîtresse mulâtresse à laquelle il léguera une petite somme pour elle et ses enfants. Cette situation de concubinage ou de liaison extraconjugale des propriétaires avec leurs esclaves est très différente de celle qui prévalait au début de la colonisation, où ceux qui avaient des liaisons avec des femmes d’origine africaine ou amérindienne n’avaient pas les moyens d’épouser une femme européenne. Au XVIII^e siècle en revanche, plus les hommes sont riches et importants, plus ils développent ce type de relations extraconjugales, augmentant ainsi considérablement leur nombre d’enfants. Or tous ces enfants naturels ne sont pas affranchis puisque seuls 36 % des mulâtres obtiennent leur liberté. Le plus souvent cependant, ceux qui demeurent esclaves disposent, dans la hiérarchie de l’habitation, d’une position supérieure aux autres et travaillent notamment dans les métiers de «cadre» de l’habitation (charpentier, maçon, etc.) et dans la domesticité.

Les hiérarchies internes à la population servile

S’agissant de la hiérarchie entre les esclaves, la principale distinction est effectuée en fonction de la couleur. Ainsi, dès leur naissance, les enfants reçoivent une qualification sur leur registre de baptême en fonction d’une part, de leur apparence et, d’autre part, de leur réputation. À ce titre, je cite, dans mon ouvrage *Esclavage, Métissage, Liberté*¹¹, l’exemple d’une femme qui tue son enfant parce qu’il est noir et par crainte des reproches de son amant blanc. La couleur détermine également le prix des esclaves qui augmente en fonction de la clarté de la peau, notamment lorsqu’il s’agit d’un enfant d’un an, car une valeur symbolique est attachée à la couleur de l’esclave.

Les maîtres utilisent également la distinction entre esclaves créoles et africains, ces derniers étant facilement identifiables. À ce titre, j’ai étudié un registre recensant des esclaves africains capturés par les corsaires français sur les bateaux négriers anglais. N’appartenant plus à personne au moment du rétablissement de l’esclavage, ces derniers ont été mis aux enchères. Dans ce document, qui décrit chacun de ces esclaves, ils sont tous notés comme ayant des marques de l’Afrique, c’est-à-dire des scarifications.

La différence est également statistique. Ainsi, la Guadeloupe compte 12 % d’esclaves métissés, 62 % d’esclaves créoles et 26 % d’esclaves nés en Afrique. De

11. – Sous-titre : *La Révolution française en Guadeloupe 1789-1802*, Paris, Grasset, 2004, 484 p.

plus, toute la documentation de l'époque atteste d'un très fort mépris des esclaves créoles par rapport aux esclaves africains. À Saint-Domingue en revanche, la situation est relativement différente dans la mesure où l'introduction massive d'esclaves africains dans les années 1770 et 1780 explique que ces derniers soient majoritaires. Il existe donc une stratification de la société, du plus clair au plus foncé ou du plus créolisé au moins créolisé qui, avec l'utilisation de la force et de la religion, explique pourquoi les révoltes d'esclaves sont peu nombreuses avant la Révolution française. Ainsi, en Guadeloupe, seules trois révoltes significatives sont mentionnées. Le phénomène du marronnage, qui atteint respectivement 8% et 1% à la Réunion et à la Guadeloupe, reste relativement marginal, d'autant plus que des accords sont parfois passés entre les camps de marrons et les autorités. Ainsi, en Jamaïque et à Saint-Domingue, les autorités acceptent la présence des marrons à condition que ceux-ci cessent d'en recruter de nouveaux. Parfois même, certains chefs de bande marron livrent des fugitifs aux autorités. D'une manière générale, la plupart des marrons se réfugient en ville. Cette quête de la liberté est illustrée par l'histoire d'Oludah Equiano, publiée aux éditions L'Harmattan, qui retrace la vie d'un esclave qui obtient la liberté après avoir amassé un petit pécule à la faveur de son maître. Ce phénomène des affranchissements est en effet beaucoup plus important que le marronnage, les révoltes d'esclaves se développant surtout à partir du moment où le front esclavagiste, formé de Blancs et d'élites de couleur, volera en éclats au moment de la Révolution française.

Pour conclure, je soulignerai que cette histoire est rendue d'autant plus complexe par les débats actuels sur la mémoire et la quête d'identité, illustrés par l'africanisation des Antillais, soulevée par le professeur De Alencastro. Or ces enjeux de mémoire doivent maintenant céder la place au devoir d'histoire.

Les abolitions de l'esclavage : quelques repères, questions et perspectives

Nelly Schmidt,

directrice de recherche au CNRS, université Paris-IV – Sorbonne, centre Roland-Mousnier, Histoire et Civilisations et centre de recherches Caraïbes-Amériques

Ce début du XXI^e siècle est fécond en événements et commémorations, en débats qui impliquent une réflexion d'ordre historique et politique sur un passé de violence et d'oubli, sur des siècles de négation des Droits de l'homme par la traite négrière et par le système esclavagiste qui ont tout récemment fait l'objet de qualifications en tant que crimes contre l'humanité : en France par la loi de mai 2001 ; ainsi qu'au niveau international, lors de la Conférence des Nations unies contre le racisme, la discrimination raciale, la xénophobie et l'intolérance, réunie à Durban en septembre 2001.

Une réflexion d'ordre historique et politique sur les débats apparus autour des lois dites « mémorielles » ; sur les relations entre histoire et commémoration ; sur la place des thèmes évoqués aujourd'hui dans l'enseignement secondaire notamment, et au niveau de la recherche.

Mais n'oublions pas que si ces reconnaissances officielles devraient être déterminantes à de nombreux titres pour l'avenir, de telles qualifications ne sont pas nouvelles.

Traite négrière et esclavage avaient été dénoncés comme crimes par Condorcet en 1781, par l'abbé Grégoire, par le Britannique Thomas Clarkson tout au long de son engagement, ou par Victor Schoelcher qui estima que le décret d'abolition de l'esclavage du 27 avril 1848 remédiait, je cite, à un « crime de lèse-humanité ».

Les abolitions de l'esclavage : quelques repères, questions et perspectives

L'Assemblée générale de l'Onu a proclamé l'année 2004 « Année internationale de commémoration de la lutte contre l'esclavage et de son abolition ». Par ailleurs, je dois préciser que je suis tout particulièrement heureuse qu'une suite soit donnée

si rapidement au séminaire de décembre dernier (2005) sur l'enseignement de sujets tels que la Shoah, la colonisation, la traite négrière, l'esclavage et leurs abolitions. Lors de l'atelier que nous avons alors animé, mon collègue Oruno D. Lara, directeur du centre de recherches Caraïbes-Amériques, et moi-même avons insisté sur la nécessité de renouveler ces réunions et les travaux en ateliers avec les enseignants intéressés, et signalé l'efficacité des échanges que nous avons pu avoir lors de cette Journée.

J'ai conçu cette communication en trois temps. Je commencerai par quelques points de méthode. J'envisagerai ensuite, sous une forme synthétique, quelles furent les luttes contre l'esclavage qui s'organisèrent des débuts de la conquête et de la colonisation européenne des Amériques et des Caraïbes jusqu'à la fin du XIX^e siècle. J'évoquerai ainsi quelques-uns des phénomènes de résistance des captifs et des esclaves eux-mêmes à leur condition, puis les grands courants antiesclavagistes qui se forgèrent en Occident.

J'aborderai ensuite, plus brièvement, à titre d'exemple et de sujet de réflexion, certains aspects de l'expérience de l'abolitionniste européen dont l'action est systématiquement mentionnée dans la plupart des manuels scolaires, Victor Schœlcher. Ce choix est notamment justifié par le caractère mythique et toujours tronqué de la présentation du personnage, de son œuvre, des contextes dans lesquels il est intervenu.

Enfin, je procéderai, tout au long de mon propos, à plusieurs mises au point d'ordre méthodologique concernant notamment les questions que pose toute étude des courants antiesclavagistes, sa transmission par l'histoire et la nécessité d'éviter, de nos jours, les confusions et les amalgames si fréquents entre le système esclavagiste des XVI^e-XIX^e siècles et les formes de servitude contemporaine.

Quelques précisions de méthode historique

Avant d'aborder différents phénomènes de lutte contre l'esclavage, il aurait fallu présenter longuement ce que furent la traite négrière et le système esclavagiste. Beaucoup de travaux sont parus à ce sujet au niveau international, de valeur inégale. Mais je ne pourrai aujourd'hui que vous signaler quelques points d'information relatifs, notamment, aux types de travaux que ces thèmes nécessitent, car le travail de réparation historique dont ils doivent faire l'objet est en cours, et loin d'être terminé.

En fait, on en sait davantage sur les abolitions et les abolitionnistes que sur les victimes de la traite négrière et du système esclavagiste, et ceci pour plusieurs raisons :
- les abolitionnistes, qui par définition réussirent à se faire entendre de leurs contemporains et de leurs gouvernements, ont laissé des traces écrites multiples, ouvrages, articles de journaux, brochures de propagande, affiches, pétitions, textes de conférences, discours parlementaires, qui forment un corpus que les historiens

regroupent avec beaucoup moins de peine que les documents relatifs à la traite négrière et à l'esclavage;

- par contre, une masse énorme de documents concernant l'esclavage a été détruite ou demeure encore inaccessible. Je pense notamment aux archives d'origine privée, mais aussi publique. Je pense surtout à la tradition orale peu à peu recueillie en Afrique;

- les lacunes des sources ont laissé le champ libre aux interprétations les plus fantaisistes quant aux chiffres relatifs à la traite négrière et à l'esclavage, si bien qu'il s'agit là de deux domaines de l'histoire des hommes où les acquis doivent toujours être remis en doute.

Je ne citerai que trois exemples, parmi bien d'autres, des domaines où le savoir historique appelle encore des compléments importants de recherche et d'analyse critique :

- celui des pratiques de la traite humaine sur les côtes africaines que de récentes enquêtes sur les sources orales et dans le domaine archéologique, menées notamment dans le cadre de l'Unesco, font progresser à grands pas depuis quelques années;

- celui des conséquences culturelles du système esclavagiste aux Amériques et aux Caraïbes, que l'on a sans doute trop vite tendance à considérer comme ayant donné naissance à une culture riche de ses métissages, certes, mais en ignorant des conséquences plus profondes, plus lourdes encore, au niveau du fonctionnement social ou politique des communautés héritières de plusieurs siècles de traite négrière et d'esclavage;

- enfin, les recherches ne sont pas terminées, loin de là, au sujet des relations sociales forgées dans le système esclavagiste lui-même entre esclaves, qu'ils fussent en captivité ou en marronnage. Un témoignage vous fera mieux comprendre ce dont il s'agit. Il nous est fourni, en Guadeloupe, par l'apparition d'un mouvement indépendantiste, entre 1848 et 1851. Un mouvement mené par ce qu'on appelait un « homme de couleur libre », Léonard Sénécal, qui nous est connu pour avoir fait l'objet de deux retentissants procès politiques, en 1850 et 1851.

Le gouvernement colonial de l'époque voulut sa condamnation exemplaire - le bagne de Guyane, qui venait d'ouvrir - et les comptes rendus des procès nous permettent de pénétrer un peu les relations sociales, les hiérarchies de pouvoir établies au fil des siècles entre esclaves, ainsi qu'entre esclaves et communautés de Nègres marrons.

On redoutait en effet Sénécal et le pouvoir qu'il était susceptible d'exercer sur les masses car on le savait très lié au chef des Noirs Mendé, eux-mêmes capables de soulever les plantations et de faire appel aux marrons, les fugitifs.

On sait également par d'autres trop rares témoignages que les groupes d'esclaves correspondaient entre eux, d'une plantation à l'autre, d'une île à l'autre, également. Ils se réunissaient, éalisaient rois et reines. Mais on ne sait guère plus au sujet de ces

phénomènes sociaux qui disparurent bien vite dans l'oubli après l'émancipation de 1848 et la sévère répression qui accompagna la condamnation de Léonard Sénécal.

Ces trois exemples, je le répète, ne sont pas les seuls... C'est par conséquent, en ayant conscience de ces données méthodologiques que nous parlerons aujourd'hui des phénomènes de lutte contre l'esclavage en tant qu'affirmation et témoignages de revendication antiesclavagistes. Et là encore, je tiens à ajouter une autre précision de méthode. La traite négrière relie l'Europe, l'Afrique et les Amériques, alimentant une lourde machinerie coloniale fondée sur le système esclavagiste. Dès le XVII^e siècle, des voix occidentales se font entendre et laissent des traces écrites de leurs protestations contre l'esclavage, notamment en Amérique du Nord. Toutefois il ne s'agit là en aucun cas des premiers abolitionnistes de l'esclavage, étant bien entendu que les captifs africains embarqués sur les navires négriers puis vendus comme esclaves des plantations, des mines ou autres exploitations des Amériques et des Caraïbes furent eux-mêmes les premiers partisans de la suppression de ces systèmes.

Ils ne laissèrent quasiment pas de trace, sinon par la rare mention de révoltes ou de phénomènes de résistance dans les baracoons des côtes africaines, dans l'attente de l'embarquement, par la mention de révoltes de captifs en cours de traversée, que l'on peut retrouver sur les registres des archives des amirautés auxquels les capitaines devaient rendre compte de leur périple de traite à leur retour à Nantes, à Bordeaux, au Havre, à Bristol ou à Liverpool, par exemple.

Les témoignages de leur résistance sont relativement rares également, si on les compare à la fréquence des phénomènes signalée par certains observateurs. Dès les débuts de la conquête européenne, de l'implantation coloniale et de l'arrivée des premiers captifs africains, en effet, des phénomènes de résistance sont signalés, mais surtout lorsque les chefs militaires et les gouverneurs locaux se montrent incapables de les réprimer. Ainsi les archives espagnoles, portugaises, françaises, anglaises, néerlandaises ou danoises sont-elles riches de récits de révoltes, de mobilisations de troupes pour les réprimer, ou encore de récits de guerres contre les grands camps de Nègres cimarrons. Plus rares sont les procès d'esclaves leaders de révolte; plus rares encore sont les documents où l'on peut entendre leurs revendications.

De la résistance des esclaves au siècle des Lumières

L'esclavage dont je parle ce soir est celui des Caraïbes et des Amériques qui fut massif, concernant jusqu'à 85 % des populations de certaines colonies, et qui suscita l'engagement, à la fin du XVIII^e siècle, de ceux qu'on appela en Occident, les abolitionnistes.

Les millions de captifs africains vendus comme esclaves aux Amériques fournirent la main-d'œuvre nécessaire à l'exploitation des mines, des plantations de canne à sucre, de tabac, de café ou de coton. Plus de la moitié d'entre eux furent

employés dans les plantations de canne à sucre des Caraïbes et du Brésil où leur espérance de vie n'excédait pas cinq à six ans après leur arrivée.

Un système mortifère dans lequel on estime que pour un captif africain parvenu vivant aux Amériques, cinq autres étaient morts pendant les phases antérieures de razzia, de guerre et de capture dans les villages de l'intérieur du continent, de marche forcée vers les centres de regroupement et les comptoirs de vente, d'emprisonnement dans les baracoons des côtes africaines puis pendant la traversée transatlantique.

Un système de traite - d'échange d'armes à feu et de marchandises les plus ordinaires contre des êtres humains - qui rapporta, de part et d'autre, suffisamment de profits pour que son maintien, malgré les nombreux débats qu'il suscita, et suscite encore, ait duré quatre siècles.

L'esclavage, «un système totalitaire d'exploitation économique, politique, sociale et sexuelle, fondé sur la force, la violence et une idéologie du racisme¹». Une « dialectique de l'oppression », un système de mort sociale auxquels il n'était possible d'échapper que par la mort, le marronnage ou l'affranchissement².

Les premiers phénomènes de résistance

Au large des côtes africaines, les *guerras do mato* (les « guerres de la forêt ») opposèrent à São Tomé, au XVI^e siècle, les Portugais aux *quilombos* des Angolares, enceintes fortifiées qui servirent de refuge aux captifs fugitifs. Des révoltes eurent lieu sur les vaisseaux négriers, dont la plupart se soldèrent par un nombre de morts souvent important ou par une perte totale de la cargaison humaine.

Aux Amériques, dès le milieu du XVI^e siècle, les premiers cimarrons du Panama - la Castille d'Or -, dans l'isthme centraméricain, s'organisaient en royaume et attaquaient la route des caravanes de l'or du Pérou.

Quilombos, *palenque*, *cumbes*, *grands camps* ou *ajoupa* s'édifièrent à Saint-Domingue, au Brésil, à Cuba, aux Guyanes, en Guadeloupe, en Martinique, en Jamaïque, associant des techniques de résistance africaine et karib.

Au XVII^e siècle, le *quilombo* de Palmarès, au Brésil, abritait plus de 20 000 personnes et possédait une organisation étatique et militaire qui lui permit de résister pendant plusieurs décennies aux assauts des Portugais. Au cours du XVIII^e siècle, les Nègres marrons de la Jamaïque acceptèrent de conclure plusieurs accords de paix successifs avec les autorités anglaises.

Les mondes coloniaux américains furent régulièrement ébranlés par les révoltes de leurs esclaves, ou leur menace. Les administrateurs des colonies anglaises et

1. - LERONE Bennett Jr., *The Shaping of Black America*, 1975.

2. - ORUNO D. Lara, *Caraïbes en construction : espace, colonisation, résistance*, 1992.

françaises témoignaient, dans les années 1730, qu'un « vent de liberté » soufflait sur les Caraïbes, indiquant ainsi l'existence d'une véritable contagion des phénomènes de résistance à l'esclavage, comme cela se produisit, un demi-siècle plus tard, à l'occasion de la rébellion des esclaves de Saint-Domingue.

Mais si Macandal est resté célèbre pour avoir semé la terreur dans la population des colons de Saint-Domingue en 1757-1758, combien d'autres sont-ils aujourd'hui victimes du silence des documents ?

Le vaste territoire des Guyanes permit aux peuples Boni, Saramaka et Djuka de protéger leur fuite et de survivre à l'écart du système esclavagiste. Dans les Caraïbes orientales, Karibs et Black Karibs opposèrent une longue résistance aux conquérants européens jusqu'à la fin du XVIII^e siècle.

L'impulsion anglo-saxonne

En Occident, c'est à partir de la fin du XVII^e siècle que s'élevèrent des voix condamnant la traite négrière et l'esclavage, soit à titre individuel, soit dans le cadre des sociétés et comités abolitionnistes qui se créèrent notamment dans les treize colonies anglaises d'Amérique du Nord sous l'égide des quakers.

L'impulsion essentielle fut anglo-saxonne. Abolitionnistes britanniques, français et nord-américains élaborèrent ensuite, du milieu du XVIII^e siècle jusqu'à la fin du XIX^e siècle, un arsenal d'arguments essentiellement moraux, religieux, plus rarement économiques, et de moyens d'action contre la traite négrière et l'esclavage auxquels les puissants lobbies de planteurs et d'armateurs opposèrent de farouches résistances.

La Société des amis, que les quakers fondèrent en Pennsylvanie à la fin du XVII^e siècle, s'éleva publiquement en 1688, et pour la première fois dans le monde occidental, contre le « commerce de corps humains ».

Un siècle plus tard, Anthony Benezet convoqua la première réunion, en avril 1775, de la Société pour la libération des Nègres libres illégalement détenus en esclavage (*Society for the Relief of Free Negroes Unlawfully held in Bondage*). La majorité de ses vingt-quatre membres étaient des quakers, qui fondèrent en février 1784 la Société de Pennsylvanie pour l'abolition de l'esclavage (*Pennsylvania Abolition Society*).

En Angleterre, le Colonial Office modifia sa politique de recrutement de main-d'œuvre lorsque se confirma sa mainmise sur plusieurs provinces de l'Inde. La diminution du poids économique des *West Indies*, ainsi que la perte des treize colonies nord-américaines déplaçaient les intérêts coloniaux britanniques.

À ces conditions économiques internationales spécifiques correspondit un renouveau religieux et humaniste initié par John Wesley, le RP James Ramsay et William Wilberforce.

La Société pour l'abolition de la traite négrière (*Society for the Extinction of the Slave Trade*) provoqua en 1788 une enquête du Conseil privé de la Couronne.

Le débat qui s'ouvrit ensuite au Parlement permit à Wilberforce de faire voter, en 1807, l'interdiction de la traite négrière.

Les abolitionnistes britanniques intensifièrent alors leurs campagnes, recourant aux moyens les plus divers pour sensibiliser l'opinion publique : conférences, signatures de pétitions, campagnes de boycott des marchandises en provenance de pays à esclaves, diffusion de livrets et feuilles imprimés et illustrés, montrant la condition des captifs de traite et des esclaves des plantations américaines et caraïbes.

Ainsi l'Angleterre, elle-même influencée par les initiatives des quakers nord-américains, prenait-elle la tête des courants abolitionnistes mondiaux après avoir maîtrisé le trafic négrier pendant plus de deux siècles.

Le siècle des Lumières

En France, au milieu du XVIII^e siècle, l'*Encyclopédie* précisait que «l'esclavage est l'établissement d'un droit fondé sur la force, lequel droit rend un homme tellement propre à un autre homme, qu'il est le maître absolu de sa vie, de ses biens et de sa liberté», rappelant que «tous les hommes naissent libres» et que «la nature les avait faits tous égaux». L'*Encyclopédie* émettait le vœu «que les colonies européennes soient donc plutôt détruites que de faire tant de malheureux!».

Condorcet dans les *Réflexions sur l'esclavage des Nègres* qu'il publia en 1781 sous le pseudonyme de Joachim Schwartz, affirmait que «réduire un homme à l'esclavage, l'acheter, le vendre, le retenir dans la servitude, ce sont de véritables crimes, et des crimes pires que le vol».

L'opinion européenne éclairée était encore sensibilisée au problème par la parution de *L'Histoire philosophique et politique des établissements et du commerce des Européens dans les deux Indes*, ouvrage collectif paru sous le nom de l'abbé Raynal en 1770.

Après un séjour aux États-Unis et en Angleterre, le Français Jean-Pierre Brissot fondait à Paris, en 1788, avec Étienne Clavière, la Société des amis des Noirs puis, en 1796, la Société des amis des Noirs et des colonies. L'argumentation était directement inspirée de celle de Clarkson et Wilberforce. Ils ne demandaient alors que l'interdiction de la traite négrière, estimant que l'abolition de l'esclavage mettait en cause des intérêts tels que toute mesure serait alors retardée, voire rejetée par les autorités gouvernementales.

Le siècle des émancipations

La destruction du système esclavagiste s'enclencha dans la colonie française de Saint-Domingue à la fin du XVIII^e siècle. Un processus plus que séculaire, qui dura jusqu'en 1886 à Cuba, 1888 au Brésil.

Un processus irréversible

Les rébellions d'esclaves et les vœux d'indépendance économique et politique des planteurs de Saint-Domingue à l'égard du pouvoir central français ébranlèrent le système colonial des Caraïbes.

L'insurrection des esclaves de la partie française de l'île en août 1791 provoqua l'abolition de l'esclavage par les commissaires du gouvernement en août et septembre 1793, mesure que la Convention, à Paris, généralisa sous la pression des menaces d'intervention anglaise et espagnole, à l'ensemble des colonies françaises par le décret du 4 février 1794.

Alors que les chefs de l'insurrection, Jean-François et Biassou, avaient rejoint les autorités espagnoles de Santo Domingo, Toussaint-Louverture se ralliait à la République française en mai 1794, prenant la tête des troupes qui combattirent l'invasion étrangère.

Promu général de division en 1796 puis général en chef de la colonie en mai 1797, il élaborait, jusqu'en 1802, de véritables structures étatiques, une constitution en 1801 et une réglementation du travail particulièrement coercitive.

À la tête d'une armée de 40 000 hommes, entouré de ses lieutenants Jean-Jacques Dessalines et Henri Christophe, il occupait la partie espagnole de l'île en janvier 1801 afin de l'unifier sous son gouvernement.

Mais Napoléon Bonaparte préparait des expéditions militaires pour rétablir l'autorité française en Guadeloupe et à Saint-Domingue.

En décembre 1801, ces deux expéditions partaient vers les Caraïbes. Leur mission était le rétablissement de l'ordre, puis de l'esclavage. La loi que le Premier consul fit voter le 20 mai 1802 « maintenait » en effet l'esclavage comme avant 1789 et confirmait la légalité de la traite négrière. L'esclavage fut rétabli en Guadeloupe au terme d'une répression jusqu'alors inédite contre les insurgés.

Leur chef, Louis Delgrès, avait lancé « à l'univers entier le dernier cri de l'innocence et du désespoir » avant de se donner la mort avec ses partisans.

À Saint-Domingue, le général Leclerc faisait arrêter Toussaint-Louverture en juillet 1802. Déporté vers la France, il était emprisonné au Fort de Joux (Jura) où il mourut le 7 avril 1803. Les troupes de l'expédition envoyée par le Premier consul capitulaient toutefois en novembre 1803, vaincues par les armes et par les maladies. L'esclavage demeurait aboli et la colonie devenait indépendante, sous le nom de Haïti, au 1^{er} janvier 1804.

L'impact de ces événements fut incommensurable dans les Caraïbes et les Amériques pour plus d'un siècle.

Comités, sociétés et initiatives abolitionnistes

À Paris, la Société de la morale chrétienne avait entrepris, à partir de 1822, de racheter progressivement des femmes esclaves. Elle fut surtout à l'origine de la

création, en 1834, de la Société française pour l'abolition de l'esclavage qui réunissait des pairs de France, des députés, des hommes de lettres, des financiers, des magistrats de tous horizons politiques et religieux.

Sa *Déclaration de principe* énonçait : « L'esclavage n'apparaît plus aujourd'hui, aux yeux des sociétés les plus éclairées de l'Europe, que comme une violation flagrante des préceptes de la charité chrétienne et un attentat aux droits les moins contestables de l'humanité. »

À la même époque, Victor Schœlcher jugeait que « l'esclavage, c'est la mort » dans *De l'esclavage des Noirs et de la législation coloniale* (1833), et le Martiniquais Cyrille Bissette, banni de son île pour avoir réclamé des droits politiques pour ses frères « hommes de couleur », fonda à Paris une société et une revue pour réclamer en 1835 une abolition complète et immédiate de l'esclavage dans les colonies françaises.

Deux décrets de référence

Deux décrets d'abolition firent référence au XIX^e siècle, l'*Abolition Bill* voté en août 1833 par le Parlement britannique et le décret français signé par le Gouvernement provisoire en avril 1848. Le premier, dit d'abolition « progressive », fixait une période obligatoire d'apprentissage des anciens esclaves auprès de leurs propriétaires. Le second, quinze ans plus tard, mettait en pratique le principe d'une abolition dite « immédiate ».

Les abolitions en Amérique du Sud

Un autre type de procédure d'émancipation des esclaves fut appliqué dans les colonies espagnoles. En Amérique du Sud à l'époque de Simon Bolivar, ou à Cuba pendant la guerre de Dix Ans (1868-1878), la liberté fut promise aux hommes esclaves en échange de leur enrôlement dans les armées recrutées contre le pouvoir central espagnol.

Au Brésil, à plusieurs reprises au cours du XIX^e siècle, les gouvernements tentèrent de réprimer la pratique de la traite négrière illégale sur les côtes du pays.

En 1884, le gouvernement du Brésil envisageait la libération – par rachat à leurs maîtres – des esclaves âgés de plus de 60 ans puis, en 1886, interdisait les châtiments par le fouet. Il fallut attendre le 13 mai 1888 pour que l'Assemblée générale vote l'abolition complète et définitive de l'esclavage au Brésil.

Les États-Unis

Aux États-Unis, après le premier mouvement d'opposition et de débats au sujet de l'esclavage qu'initièrent les quakers de Pennsylvanie à la fin du XVII^e siècle, le courant réapparut à la fin du siècle suivant.

Une campagne abolitionniste décisive commença dans le Nord au début des années 1830. Hommes politiques, religieux, comités féminins, Noirs libres ayant fui le Sud avaient créé des groupes de sympathisants et des journaux.

Les manifestations de résistance des esclaves du Sud n'avaient pas cessé.

Des rébellions demeurées célèbres éclatèrent alors, comme celle que mena Gabriel Prosser en août 1800, qui s'était fixé pour objectif l'extinction de l'esclavage en Virginie, ou celle de Denmark Vesey en Caroline du Sud en 1822.

En août 1831, Nat Turner déclenchait une insurrection en Virginie. La répression fut à la mesure de la terreur inspirée par la révolte de Turner, bien au-delà des frontières de la Virginie.

En 1842 puis en 1851, les esclaves détenus par la nation cherokee se soulevèrent et tentèrent de s'enfuir vers le Mexique.

John Brown, estimant que l'esclavage aux États-Unis était une « barbarie » susceptible de n'entraîner que la guerre d'une partie de la population contre l'autre, s'empara en octobre 1859, avec quelques partisans, de l'arsenal de Harper's Ferry en Virginie, dans le but d'organiser la fuite de plusieurs centaines d'esclaves vers le Nord.

Après l'échec de l'entreprise, il était pendu en décembre 1859.

En décembre 1833, cinq mois après le vote de l'*Abolition Bill* par le Parlement britannique, W. L. Garrison et les frères Arthur et Lewis Tappan fondaient l'*American Anti-Slavery Society* à Philadelphie. Frederick Douglass, esclave évadé du Sud en 1838, s'installa à Washington où il devint journaliste puis diplomate.

L'*Underground Railroad* – le chemin de fer souterrain – auquel Harriet Ross Tubman, elle-même ancienne fugitive du Sud, consacra une grande partie de sa vie, aidait la fuite des esclaves vers le Nord du pays et le Canada.

En 1854, le parti républicain inscrivit l'abolition de l'esclavage à son programme. Abraham Lincoln, son candidat élu à la présidence en 1860, appliquait la mesure à toute l'Union à l'issue de la guerre de Sécession en 1865.

L'abolition de l'esclavage – qui concernait alors environ 4 millions de personnes – devenait le 13^e amendement à la Constitution des États-Unis.

Étude de cas : l'expérience de l'abolitionniste Victor Schœlcher

À propos de celui qui présida la Commission d'abolition de l'esclavage en 1848, Victor Schœlcher, je voudrais souligner que le contenu des ouvrages essentiels qu'il écrivit, à partir des années 1830, a gardé jusqu'à nos jours une valeur inestimable quant au témoignage qu'ils portent sur les colonies décrites : les colonies françaises, mais aussi anglaises, néerlandaises, Porto Rico ou Cuba, sur Haïti, sur le système esclavagiste, sur les pouvoirs des colons et leurs abus, sur les dysfonctionnements du mode de gouvernement et de la justice dans les colonies.

Tous les ouvrages de Victor Schœlcher furent autant de témoignages sur la mort sociale des esclaves, sur les stratégies de survie que ces derniers furent contraints d'adopter, à travers divers processus de résistance dont les révoltes et le marronnage. Certains ouvrages prirent la forme de longs réquisitoires, par exemple contre les sévices illégaux infligés aux esclaves et l'impunité dont bénéficiaient leurs propriétaires. Il s'affirmait ainsi en tant que personnalité de référence dans le processus de construction coloniale républicaine, portant un regard critique intransigeant sur les lendemains de la liberté, sur l'évolution sociale, économique, politique des colonies dans lesquelles l'esclavage avait été aboli en 1848.

Ainsi en 1873 il qualifiait la « police du travail », élaborée en Guadeloupe et en Martinique immédiatement après 1848, d'« attentats à la liberté individuelle » qui avaient réduit les travailleurs des champs de canne à de simples « manches de pioche » que les pouvoirs coloniaux visaient à rémunérer aux moindres frais.

Ce regard critique qu'il porta sur l'évolution des colonies libérées trente ans plus tôt de l'esclavage, était sans concession, et il demeure l'un des seuls antiesclavagistes de la première moitié du XIX^e siècle à s'être engagé sur ce terrain critique.

Victor Schœlcher dénonçait en effet la crise économique et sociale dans laquelle les nouveaux libres avaient été plongés, démunis de toute indemnisation et de terres où s'établir – contrairement aux planteurs leurs anciens propriétaires ; il dénonçait également le recours massif à l'immigration de travailleurs dits « libres, sur contrats ». Il avait précisé lors des travaux de la commission d'abolition de 1848 que tout recours à l'introduction de travailleurs africains serait trop suspect de perpétuation de la traite négrière si difficilement combattue jusqu'à la fin du siècle. À l'instar des abolitionnistes britanniques, il qualifiait l'immigration indienne qui fut pratiquée vers la Guadeloupe et la Martinique de 1854 à 1888-1889, de « second esclavage ».

Il déplora également les lenteurs d'application du programme de développement de l'enseignement primaire prévu en 1848 ; il signala sans relâche aux autorités ministérielles les abus de pouvoir des enseignants des congrégations religieuses dans les colonies, auxquels il avait pourtant fait lui-même appel pour ouvrir les écoles élémentaires prévues dans chaque commune ; il stigmatisa également les injustices liées à la ségrégation dite raciale pratiquée dans les établissements d'enseignement et dans les administrations locales.

Enfin, une dernière observation qu'il convient de faire lorsqu'on aborde la place que l'enseignement accorde à l'action de Schœlcher concerne la dimension mythique qui lui fut conférée dès 1848, dimension mythique qui fut renouvelée à chaque génération depuis cette époque et utilisée par tous les régimes politiques. Je pense notamment à la période de la seconde guerre mondiale pendant laquelle le personnage symbolique fut utilisé par les autorités coloniales de Vichy comme fédérateur de l'Union coloniale et par le Comité de libération nationale à partir de 1943 en tant que symbole de liberté.

Je ne conclurai pas, le chantier de travail demeure ouvert.

Nous devons encore réfléchir aux fonctions de l'histoire dans le cas qui nous préoccupe ici, à ce qu'elle suppose de capacité d'interrogation, de méthode et d'ouverture critique, de transmission aux plus jeunes d'un sens critique. Car si la mémoire a ses oublis, l'histoire, quant à elle, porte encore de lourds silences.

Table ronde

Enseigner l'histoire de l'esclavage et des abolitions

Alain Bergounioux,

inspecteur général de l'Éducation nationale, groupe Histoire et Géographie

Marie-Paule Truel-Belmas,

conseillère technique à la Commission française pour l'Unesco

Myriam Cottias,

chargée de recherche au CNRS, centre de recherches historiques de l'EHESS

Guy Lancelot,

IA-IPR Histoire et Géographie

Jacques Limouzin,

IA-IPR Histoire et Géographie

Philippe Claus,

inspecteur général de l'Éducation nationale, groupe Enseignement primaire

Alain Bergounioux : Les questions qui se poseront lors de cette table ronde sont de plusieurs ordres et consisteront à examiner les problèmes que pose l'enseignement de l'histoire et de la géographie. À ce titre, Marc Ferro a souligné la question fondamentale des limites temporelles qui se posent en France puisque nous avons l'ambition d'étudier l'histoire dans sa continuité, d'où la nécessité d'effectuer des choix. En effet, des pans entiers de l'histoire humaine ne sont plus aujourd'hui enseignés dans le secondaire. Ainsi, l'exigence de cohérence est très difficile à atteindre. Le second problème concerne l'équilibre à tenir entre l'émotion engendrée par les drames humains et l'esprit critique nécessaire. Ainsi Nelly Schmidt a démontré que toute l'histoire de l'abolition ne se résume pas au décret de 1848. Celui-ci s'inscrit en effet dans la réalité d'une Deuxième République qui tente difficilement de s'affirmer. Enfin, nous sommes également confrontés dans notre enseignement aux difficultés posées par les anachronismes dans la mesure où l'histoire est souvent jugée à l'aune de nos modes de pensée actuels. Néanmoins, le présent demeure nécessaire pour former des citoyens capables de réfléchir sur la culture historique et géographique. À ce titre, les phénomènes actuels de marchandisation des corps peuvent impliquer d'avoir recours aux exemples d'esclavage du passé. L'enseignement de l'éducation civique notamment peut avoir besoin du passé pour expliquer un certain nombre de réalités actuelles sur lesquelles les élèves s'interrogent. Il s'agit de questions pédagogiques difficiles qui, comme l'a signalé Marc Ferro, demandent aux

enseignants de réfléchir au contenu de leur enseignement. Nous-mêmes devons fournir cet effort si nous souhaitons produire des documents d'accompagnement utiles.

Par conséquent, cette table ronde devra répondre à trois objectifs :

- faire un état des lieux des problèmes mais aussi des réussites pédagogiques;
- étudier les différents moyens d'améliorer la situation non seulement en histoire et géographie, mais aussi dans d'autres disciplines, afin d'apporter un élément de réponse au souci de cohérence;
- synthétiser les propos de cette Journée au travers de quelques recommandations qui pourront être utiles, d'une part, pour vous-même dès lors que les programmes seront rénovés et, d'autre part, pour la production d'un certain nombre de documents d'accompagnement.

Marie-Paule Truel-Belmas : Je souhaite vous présenter le projet d'éducation inter-culturel de l'Unesco, « Briser le silence », qui fait partie du programme de l'Unesco « La Route de l'esclave ».

Avant d'entrer dans le détail de ce projet, je tiens à vous présenter brièvement la Commission française pour l'Unesco ainsi que le réseau des écoles associées à l'Unesco dans le cadre duquel ce projet a été mené.

En tant qu'agence des Nations unies, l'Unesco a la particularité de disposer d'une commission nationale au sein de chaque État membre. Celles-ci assurent l'interface entre l'organisation internationale et les différentes institutions nationales qui ont un rapport avec les thématiques de l'Unesco (éducation, science, culture, société de l'information). La Commission nationale française, présidée par Jean Favier, comprend 200 membres représentant la communauté scientifique et intellectuelle française. Il s'agit d'un organisme d'étude, de réflexion et de proposition qui contribue, à l'échelon national, à l'élaboration et au suivi des programmes de l'Unesco. La Commission française participe à l'organisation des rencontres internationales initiées par l'Unesco, elle rédige des rapports spécialisés et veille à l'application des recommandations des conférences internationales. De plus, elle remplit une mission d'information en sensibilisant l'opinion publique aux buts et aux travaux de l'Unesco, plus particulièrement le public scolaire, en coordonnant et en animant le réseau des écoles associées à l'Unesco.

Ce réseau a été créé à Paris en 1953 au Centre international d'études pédagogiques pour concrétiser la volonté des fondateurs de l'Unesco de promouvoir l'esprit de l'Organisation par la voie de l'éducation. Ainsi, le réseau des écoles associées compte aujourd'hui près de 8 000 établissements scolaires dans environ 175 pays. Le nombre d'écoles associées en France est actuellement d'environ 140 établissements, tous cycles confondus. C'est un réseau assez représentatif du système éducatif français qui comprend à la fois des établissements publics et privés.

Ce réseau a pour objectif de développer une compréhension mutuelle et d'apprendre à vivre ensemble. L'esprit de la paix guide les activités de ce réseau

éducatif qui vise à apporter une contribution à l'édification d'un monde plus humain et plus solidaire, fondé sur les Droits de l'homme.

C'est dans cet esprit qu'a été développé le projet relatif à l'enseignement de la traite négrière, l'esclavage et les abolitions, dont l'intitulé « Briser le silence » fait écho aux propos d'Élie Wiesel, Prix Nobel de la paix, qui déclarait : « Le bourreau tue toujours deux fois, la seconde fois par le silence. »

Ce projet international, lancé en 1998, fédère actuellement une centaine d'écoles associées de l'Unesco, en Afrique, en Europe, en Amérique, aux Caraïbes et dans l'océan Indien. Ses objectifs sont les suivants :

- développer les connaissances des enseignants et des jeunes sur la traite négrière afin d'éliminer le racisme, la discrimination raciale, la xénophobie et l'intolérance, et s'engager contre toutes les formes de servitude modernes;
- faciliter la compréhension et le jumelage des écoles du réseau afin de promouvoir le dialogue interculturel et de mieux comprendre l'interpénétration des différentes cultures des continents impliqués par la traite négrière;
- encourager la préservation des lieux historiques importants liés à la traite ainsi que le patrimoine immatériel.

Depuis 1998, un grand nombre d'actions ont été réalisées dans le cadre de ce projet.

Parmi celles-ci, des forums de jeunes organisés par l'Unesco, dans différents pays, ont permis à des élèves français, de rencontrer des jeunes d'autres pays engagés dans le projet (en 1999 à Gorée au Sénégal, en 2000 à Bristol, en 2003 à la Barbade, en 2004 au Danemark et à Trinidad et Tobago).

Des ateliers internationaux de formation à l'attention des enseignants ont permis des échanges de pratiques pédagogiques ainsi que la mise en perspective des enseignements de différents pays.

Enfin, sous l'impulsion du projet, des documents édités par l'Unesco ou soutenus par elle ont été publiés : *L'Or et les Esclaves. Histoire des forts du Ghana du XVI^e au XVIII^e siècle*, de Jean-Michel Deveau (2005); *Luttes contre l'esclavage*, ouvrage dirigé par Nelly Schmidt, publié à l'occasion de l'Année internationale de commémoration de la lutte contre l'esclavage et son abolition en 2004; plusieurs numéros du *Courrier de l'Unesco*, comme celui publié en décembre 2004 dont le dossier central portait sur « La Traite négrière, une étrange odyssée culturelle »; enfin, *Levons le voile pour un futur meilleur*, une bande dessinée en français et créole réalisée par des écoliers haïtiens.

Depuis son lancement en 1998, la Commission française a soutenu le projet et a participé à sa mise en œuvre. Ainsi, elle a organisé, en collaboration avec l'Unesco et les collectivités territoriales, les premiers ateliers internationaux, dont :

- un atelier européen, à Nantes, en janvier 1999, avec le soutien de la municipalité et des Anneaux de la mémoire, association nantaise qui a beaucoup contribué à la connaissance de l'histoire et de l'implication de Nantes dans la traite négrière;

- un atelier à Saint-Denis de la Réunion, en décembre 1999, qui a permis de lancer le projet à la fois dans les départements d'outre-mer et dans plusieurs pays d'Afrique australe.

Plusieurs établissements de métropole et d'outre-mer participent à ce projet depuis son lancement tandis que d'autres ont rejoint le réseau plus récemment, par exemple : des collèges à La Rochelle, à Chambon-sur-Lignon, à Belfort, à la Réunion; des lycées, à Auch et à Marseille; des lycées professionnels à Amiens, dans le Doubs, à la Martinique, etc.

Ces établissements ont mis en place des activités pluridisciplinaires autour des questions de la traite et de l'esclavage et ont participé à différentes rencontres internationales de jeunes organisées par l'Unesco. Des échanges d'élèves de métropole, d'outre-mer et d'Afrique ont également été réalisés. À titre d'exemple, je mentionnerai deux réalisations récentes. L'un des établissements qui participe au réseau a gagné le premier prix du concours organisé chaque année par le Mémorial de Caen sur le thème des Droits de l'homme. Ainsi, le lycée martiniquais Joseph-Pernock a été lauréat de ce concours. Par ailleurs, vendredi 5 mai 2006, le collège Jacques-Yves-Cousteau, à Caudebec-lès-Elbeuf, a mis en place toute une série de manifestations ayant mobilisé la totalité des élèves, afin de commémorer la première Journée nationale consacrée à la mémoire de la traite négrière.

Enfin, en guise de conclusion, je rappellerai que la Commission française a organisé, en novembre 2004, avec le soutien de l'Unesco et de l'Inspection générale du ministère de l'Éducation nationale, de l'Enseignement supérieur et de la Recherche, un séminaire de trois jours, à l'attention des enseignants du réseau, intitulé : « Quel enseignement de la traite négrière, de l'esclavage et des abolitions ? » Les interventions et les débats ont aidé à la compréhension du passage de la société esclavagiste à la société coloniale, et à mettre en évidence les relations existant entre elles. Ce séminaire a été également l'occasion de débattre des enjeux de l'enseignement de l'histoire à l'école et du rôle de la mémoire. Ses résultats feront l'objet d'une publication en partenariat avec le CRDP de Créteil.

Myriam Cottias : Je ne serai pas en mesure de soumettre des expériences pédagogiques dans le domaine de l'enseignement de l'esclavage et de la traite dans le secondaire, dans la mesure où je travaille dans la recherche et que j'interviens dans des séminaires de troisième cycle. J'aimerais cependant insister sur la nécessité de produire à ce sujet une connaissance qui soit rigoureuse, dépourvue de tout pathos. Par ailleurs, il me semble essentiel que ces connaissances fassent effectivement partie des programmes du secondaire et du primaire afin de répondre à un enjeu non seulement scientifique, mais également citoyen et républicain. S'agissant du premier enjeu, je reviendrai sur l'exemple du Prix des lycéens du Mémorial de Caen, cité par Marie-Paule Belmas. En effet, si nous pouvons nous réjouir qu'un texte portant sur ces questions, écrit par des lycéens martiniquais, ait été récompensé, nous pouvons également regretter

que le contenu même de ce texte soit inexact sur certains points et déborde du cadre strictement scientifique. Bien que je ne tiens pas à stigmatiser les lycéens, cette question m'interpelle dans la mesure où elle démontre que les enseignants n'avaient pas les connaissances nécessaires pour pouvoir évaluer correctement ce document. Au niveau de l'université, il conviendrait également que les étudiants abordent ces domaines de spécialisation en ayant des compétences préalables. Or, dans ce champ scientifique, nous remarquons, selon la formule de Lévi-Strauss, l'absence « d'un empilement du savoir » qui implique que certains étudiants commencent leur thèse avec l'impression d'avoir tout à découvrir. Ainsi, la recherche universitaire sur ces questions n'a pas été valorisée et l'absence d'un centre de recherche, de rencontres et d'échanges à ce sujet est à déplorer. En ce qui concerne l'enjeu citoyen, il me semble que la définition de la *nation française*, élaborée notamment par les historiens de la Troisième République et transmise de génération en génération, a été amputée de cette histoire de l'esclavage et de la traite et, plus largement, de la colonisation. En conséquence, la nation française s'est définie dans des limites géographiques strictement hexagonales et s'est toujours pensée comme « blanche ». Ainsi, l'objectif républicain affiché de l'universalisme avait des limites qui sont explicitement exposées par Philippe Seignobos dans *L'Histoire sincère de la nation française* où il écrit : « La population française est issue de divers métissages entre des populations qui sont toutes blanches. » La transmission de cette fiction républicaine semble donc poser problème dans la mesure où cette définition officielle de la nation française contraste singulièrement avec la réalité. À ce titre, lors des événements dits « de banlieue », la revendication essentielle consistait pour ces jeunes à être reconnus comme des Français. Ainsi, nous pouvons souligner la distorsion entre cette élaboration nationale et la réalité de la situation. Pour y remédier, il est urgent de prendre en compte ces histoires qui concernent une fraction de la population. C'est seulement à cette condition que nous pourrions reconstruire la « communauté des cœurs » chère à Renan, asseoir une République acceptant une définition plus large et éviter son fractionnement en groupes identitaires qui s'opposeraient.

Alain Bergounioux : Vous soulevez un problème difficile dans la mesure où le même Renan disait que l'oubli et l'erreur historique sont des facteurs essentiels de la construction d'une nation. Par ailleurs, la question de la colonisation rend d'autant plus complexe notre travail d'enseignants dans la mesure où si Schœlcher a impulsé la réforme de 1848, il n'a, en revanche, trouvé rien à dire sur le statut de l'indigénat en Algérie.

Guy Lancelot : Ayant travaillé dans les académies de la Guyane et de la Réunion, je centrerai mon intervention sur ces deux départements. Je remarque tout d'abord que l'enseignement des questions que nous évoquons aujourd'hui s'inscrit dans le cadre des adaptations des programmes des départements d'outre-mer adoptées en 2000.

Ainsi, en classe de quatrième, les sujets suivants sont ajoutés : les îles à sucre et la traite au XVIII^e, dans la partie I (XVII^e et XVIII^e siècles) ; l'impact de la Révolution et de l'Empire à la Réunion, aux Antilles et en Guyane, dans la partie II (la période révolutionnaire). Une étude de l'économie et de la société coloniale, en insistant sur l'esclavage et son abolition, dans la partie III (l'Europe et son expansion au XIX^e siècle).

En classe de seconde, l'une des quatre premières parties du programme est remplacée par l'étude d'un moment historique spécifique : « Compagnie des Indes, traite, économie de plantation dans l'espace caribéen ou à la Réunion au XVIII^e siècle ». Cette étude permet de mettre en perspective les abolitions de l'esclavage en 1794 et 1848.

Ces adaptations ont été instituées à la suite d'un mouvement de réflexion qui avait commencé dès le 150^e anniversaire de l'abolition de l'esclavage, des documents pédagogiques ayant été produits à ce moment-là.

Le premier objectif de cette adaptation est énoncé dans le texte de la façon suivante : « Enseigner les programmes nationaux dans les Caraïbes ou dans le sud de l'océan Indien suppose que les élèves apprennent à se situer localement et régionalement et soient conscients d'une histoire qui ne se confond pas toujours avec celle de la France. » Il s'agit donc « d'assurer les passages obligés qui constituent les fondements d'une culture historique commune ». Ainsi, le système des plantations, par exemple, sera caractérisé à partir d'exemples locaux, comme cette illustration représentant l'habitation Loyola, près de Cayenne. Il convient également de mettre en place des événements-clés, situés dans l'échelle du temps grâce à des personnages majeurs. Les cas, ambivalents, de madame Desbassyns, grande propriétaire réunionnaise de Saint-Paul apparentée à la famille de Villèle, et présentée dans la mémoire populaire tantôt comme une bonne mère, tantôt comme l'incarnation de la méchanceté des propriétaires, celui de Victor Hugues, libérateur des esclaves de la Guadeloupe en 1794, qui rétablit l'esclavage en Guyane en 1803, montrent cependant bien les limites d'une pédagogie de la mémoire qui serait essentiellement assise sur une galerie de héros et d'anti-héros.

Par ailleurs, cette adaptation consiste à « mettre en lumière la spécificité de chaque territoire ». Ainsi, l'abolition définitive se fête le 10 juin en Guyane et le 20 décembre à la Réunion. Dans ce département en effet, la première abolition n'a jamais eu lieu dans la mesure où les deux envoyés du Directoire qui arrivèrent à Port-Louis en 1796 ont été immédiatement embarqués par les colons sur un bateau à destination des Philippines. Les esclaves n'ont ainsi jamais su que l'esclavage avait été aboli, ce qui explique peut-être la difficulté à trouver un volontaire en 1848 pour venir annoncer la bonne nouvelle. De la même manière, si la stature de Schœlcher s'impose, d'autres personnages peuvent avoir une valeur emblématique locale comme, à la Réunion, Sarda Garriga qui est présenté sur ce tableau de Garreau. Bien que totalement imaginaire, celui-ci est intéressant à plusieurs titres : d'une part, il fait

partie de la mémoire réunionnaise et des documents patrimoniaux sélectionnés et, d'autre part, il permet de donner aux élèves des points de repère constituant des éléments d'une culture commune et contribue, par une analyse méthodique, au travail de formation de l'esprit critique. Il s'agit donc bien d'un raisonnement historique et non pas d'une culture de mémoire propre à une communauté.

Par ailleurs, ces sujets spécifiques doivent être insérés dans une perspective globale. Ainsi, la traite dans les Mascareignes s'inscrit dans des phénomènes de longue durée, traite arabe mais aussi développement du système de plantation. De même les abolitions s'inscrivent à la fois dans le local (insurrections, marronnage), le national (la révolution de février 1848) et l'international (le mouvement abolitionniste d'origine britannique). Il convient donc d'utiliser l'histoire locale pour sélectionner certains de ses éléments et les resituer dans des échelles de temps et d'espace qui sont plus larges. De plus, nous devons nous interroger sur la meilleure façon d'enseigner cette histoire, en termes de pilotage du système éducatif, à travers les questions suivantes :

- comment initier efficacement les professeurs à cette histoire ?
- comment les aider à continuer à se former par eux-mêmes, notamment en les tenant informés des avancées de la recherche ?
- comment produire du matériel pédagogique adapté et de qualité ?
- comment valoriser les actions menées par l'école ?

S'agissant de la dernière question, il convient de développer les partenariats avec les collectivités territoriales.

Pour conclure, observons cette image d'une aquarelle d'Hippolyte de Trévisé, réalisée peu après l'abolition à la Réunion, *Citoyen*, qui représente un Noir avec un chapeau, prouvant ainsi qu'il est devenu un homme important, malgré ses pieds nus et ses bottes à la main. En effet, tout le monde n'a pas vu d'un bon œil à l'époque des individus qui peu de temps auparavant travaillaient comme esclaves dans les plantations devenir des citoyens.

Jacques Limouzin : À la suite de mon collègue qui vient de vous parler de l'enseignement de la traite et de l'esclavage dans les départements d'outre-mer, j'évoquerai la situation de cet enseignement en métropole, à partir de mon expérience d'inspecteur. Dans une carrière, cette fonction donne en effet le privilège rare de rencontrer de très nombreux professeurs dans leur classe et dans un acte d'enseignement. Pour moi, ces rencontres et les entretiens qui les suivent dépassent désormais le millier, série suffisante, on en conviendra, pour se faire une idée de la réalité de ces classes et de ces enseignements.

Je soulignerai tout d'abord un fait. La question de la traite occidentale et de l'esclavage n'est pas négligée dans les classes. Je dirai même qu'elle est enseignée dans les classes depuis toujours. Marc Ferro évoquait tantôt ses souvenirs d'enseignant. Je me souviens moi-même d'avoir rencontré cette question dans les cours de lettres

sur la philosophie des Lumières. J'ai encore en mémoire les images atroces et marquantes d'esclaves estropiés qui accompagnaient l'argumentaire des philosophes.

En fait, ces questions sont toujours abordées dans les classes pour deux raisons. D'abord, parce que les programmes permettent cet enseignement, même lorsque les libellés ne sont pas complètement explicites. En effet, la conception contemporaine des programmes fait qu'ils définissent des thèmes d'études dont les enseignants se saisissent et dont ils choisissent les composantes et les problématiques. Or les professeurs de notre pays ont ceci de remarquable : ils sont engagés dans leur métier sur des valeurs civiques et éthiques. Ces valeurs, républicaines et humanistes, les engagent comme naturellement à assurer cet enseignement, parce que celui-ci est exemplaire au sens fort du mot pour aborder les problématiques contemporaines du respect de la personne, de sa liberté, de ses droits et de sa dignité, problématiques auxquelles ils sont attachés par leurs convictions de citoyens.

Néanmoins, nous pouvons certainement améliorer la part que cet enseignement peut prendre dans l'enseignement secondaire. Et nous le devons d'autant plus qu'une interpellation, provenant, d'une part, de la société et, d'autre part, des responsables politiques, vient s'adresser à l'École. Face aux problèmes contemporains qu'elle rencontre, la société française souhaite désormais que ce pan de l'histoire soit plus développé. La loi le dit et l'impose.

Cependant, cette interpellation pose un certain nombre de problèmes et en premier lieu celui du temps disponible. Je rappelle qu'au collège, les professeurs d'histoire et géographie et d'éducation civique ne disposent plus que d'une heure seulement par semaine, pour enseigner l'histoire du monde depuis... le Néolithique jusqu'à ce matin. De plus, leurs enseignements font l'objet de très nombreuses sollicitations, sinon d'injonctions de la part des acteurs de la société, notamment en éducation civique. De la sécurité routière à la prévention des conduites addictives en passant par le tri sélectif des déchets ménagers, c'est toute la pratique sociale et tous les enjeux sociaux qui frappent, parfois avec véhémence, à la porte du professeur d'histoire et géographie. Ces coups de heurtoir sont tous légitimes en eux-mêmes. Leur coalition, qui devient parfois assourdissante, rend difficile la hiérarchisation des priorités. Elles devraient conduire à rechercher, derrière l'écran des faits, l'essence des finalités éducatives.

L'enseignement de l'histoire lui-même ne laisse qu'une portion congrue à ce que l'Université nomme « histoire moderne » (XVI^e-XVIII^e siècles) et même à tout ce qui précède les années 1850, c'est-à-dire à la période historique dans laquelle se déploie la traite occidentale et quand survient l'abolition. Dans ce temps limité, toute nouvelle précision des programmes, tout ajout de thèmes à traiter pour eux-mêmes ne peut se faire sans rigueur méthodologique. Parallèlement et à la place des priorités nouvellement affirmées, il convient ainsi de dire aux enseignants quelles sont les parties du programme qu'ils n'auront plus à enseigner. D'autant plus que les pédagogies actives qui sont aujourd'hui valorisées exigent du temps et reposent,

pour atteindre leurs effets positifs en termes d'apprentissage, sur des contenus moins lourds et moins linéaires que ceux qui alimentaient jadis l'exposé magistral.

Il est également nécessaire de déterminer précisément les finalités et la teneur des nouveaux apprentissages visés et, pour cela, de nos enseignements. L'esclavage est en effet un sujet dont les composantes ne relèvent pas toutes de l'histoire. Les finalités mémorielles, historiques, éthiques et civiques d'un tel objet d'étude ne sont pas à mélanger, ou du moins, à mettre sur le même plan. À ce titre, je remercie Frédéric Régent d'avoir évoqué comme priorité un «devoir d'histoire» différent du fameux et parfois trompeur «devoir de mémoire». La mémoire est un récit porteur de *sens* pour un groupe. Elle vise à produire ce sens (fondation, identité, cohésion) par la sélection de ce que l'on désigne comme digne du souvenir commun. L'histoire est tout autre dans ses finalités. Elle consiste à transmettre ce que la recherche considère comme étant le *vrai*, à un moment donné de l'histoire de la recherche elle-même. C'est ce «vrai», reconnu comme tel par le consensus des savants, qui sert seul l'émancipation des esprits. Cette émancipation doit libérer de tous les esclavages, y compris, de la «tyrannie de la mémoire» que Philippe Joutard évoquait en son temps.

On comprend donc l'urgence du «devoir d'histoire» pour l'École et pour la formation du citoyen. Toutefois, et parallèlement à son rôle émancipateur, l'École vise également l'intégration de chaque élève dans la société républicaine. Cette fonction intégratrice va au-delà de la seule communication d'un savoir scientifique validé par le consensus des savants qui n'est pas sans entretenir une relation paradoxale avec la fonction émancipatrice précitée. *La mémoire nationale* constitue l'un des éléments les plus forts pour l'intégration dans la nation. Mais cela suppose qu'elle soit assez large pour prendre en compte *les mémoires* de ses différentes composantes. Pour qu'elle soit vraiment partagée par tous, il faut que chacun s'y retrouve. Si la mémoire nationale ne prend pas en compte les mémoires de tous ses membres, elle se retrouve mutilée et la nation peut se déliter en fragments opposés et en mémoires concurrentes.

La voie est étroite dans l'accommodement à trouver entre la finalité émancipatrice de l'histoire et la finalité intégrative de la mémoire. Sans doute faut-il que l'une et l'autre soient clairement identifiées pour ce qu'elles sont et pour ce à quoi elles servent. Il convient que, dans la construction intellectuelle des élèves, la distinction entre mémoire et histoire soit prise en charge. C'est aujourd'hui le cas dans les programmes des classes terminales qui ont la sagesse méthodologique de proposer l'étude des mémoires (de la seconde guerre mondiale), plutôt que de la Mémoire.

Pour conclure sur ces réflexions, je reviendrai au témoignage. Si j'ai conscience que la traite occidentale est enseignée, même imparfaitement ou incomplètement dans les classes des collèges et des lycées, je n'ai par contre, dans toute ma carrière, jamais entendu parler dans les mêmes classes des traites orientales ou africaines.

Nous avons devant nous beaucoup de travail intéressant en perspective pour mettre un peu plus la dialectique de l'histoire et des mémoires au service de la formation des élèves.

Alain Bergounioux : Votre intervention rejoint celle de Myriam Cottias quant à la reconstruction de notre histoire nationale, tâche éminemment collective qui dépasse notre fonction. Nous avons en effet le sentiment aujourd'hui d'assister à un affrontement entre les différentes mémoires. Jean-Pierre Rioux vient de publier, aux éditions Perrin, un livre sur ce sujet, qui explique qu'une reconstruction de l'histoire nationale s'impose à partir d'un travail sur les mémoires. Or la mémoire est également un objet d'histoire. Il convient donc d'engager un travail sur ce sujet, dont Guy Lancelot a déjà donné quelques exemples. Je vous propose de revenir aux fondamentaux, c'est-à-dire à l'enseignement primaire, que Philippe Claus pourra évoquer dans la mesure où nos collègues du primaire ont déjà fourni un effort de rénovation conceptuel dans leurs programmes.

Philippe Claus : Il me semble que si l'état des lieux portait sur les programmes, nous n'aurions aucun problème puisque l'ensemble des sujets évoqués aujourd'hui y est déjà présent. Or la réalité est différente. De plus, s'agissant de la fonction de l'histoire dans le premier degré, ces programmes de 2002, encore très partiellement mis en œuvre, sont nouveaux. Dans les programmes précédents, qui ne dataient que de 1995, ne figuraient ni la date-repère de 1848 ni l'esclavage. Nous pourrions évidemment répondre au vœu de Marc Ferro et choisir un thème d'étude sur lequel les élèves travailleraient de façon globale pendant trois ans. Néanmoins, le bilan objectif tiré de cette histoire thématique a été catastrophique. Il est clair, en revanche, que le premier objectif de l'enseignement de l'histoire est de donner des repères, de constituer un patrimoine permettant d'introduire ultérieurement une réflexion sur ces repères. Ainsi, tous les exposés de la Journée nous ont appris que, si interroger les valeurs transmises par une étude historique revient à porter un regard contemporain, ce regard s'inscrit néanmoins dans une histoire plus générale dont les repères doivent être acquis dès le premier degré.

Ainsi, les programmes distinguent six grandes périodes dont une, intitulée « Du début des temps modernes à la fin de l'époque napoléonienne », englobe explicitement les questions relatives à la traite des Noirs et au massacre des Indiens d'Amérique. De la même manière, il existe dans les programmes une déclinaison de points forts qui constituent des repères, parmi lesquels est citée l'apparition d'une nouvelle forme d'esclavage. Par ailleurs, la cinquième période, de 1815 à 1914, offre l'occasion de faire découvrir, selon les textes d'application des programmes, « des personnages et des groupes significatifs », parmi lesquels les esclaves d'une plantation que cite Victor Schoelcher. De même, *La Case de l'oncle Tom* fait partie des documents patrimoniaux.

Par ailleurs, la force de l'enseignement primaire réside aussi dans le fait qu'il est délivré par un enseignant qui, par définition, est polyvalent. Il convient donc de

l'aider à acquérir la culture lui permettant d'enseigner ces questions, ce qui est d'autant plus difficile qu'il doit disposer du même niveau de culture dans toutes les disciplines. Néanmoins, cette polyvalence présente un avantage dans la mesure où l'enseignant peut également transmettre ces savoirs par le biais de la culture littéraire. Ainsi, la liste des ouvrages préconisés par le ministère comprend certains livres qui évoquent explicitement, d'un point de vue littéraire, les questions liées à l'esclavage. Je citerai, par exemple, *Deux graines de cacao*, qui raconte l'histoire d'un jeune témoin d'une opération de traite négrière, ou *Grand-Mère, ça commence où la route de l'esclavage?*

Pendant, la question de la réelle applicabilité des programmes demeure posée dans la mesure où, dans le premier et le second degré, les programmes vont de l'Antiquité jusqu'à aujourd'hui. Par conséquent, pour améliorer la situation, l'un des points forts devrait sans doute être constitué par cette première approche de la traite, de l'esclavage et de l'abolition. Il s'agit néanmoins de modérer nos exigences dans la mesure où nous pouvons parfois être déçus des acquis concrets des élèves. Les enquêtes de la DEP¹ ont en effet démontré l'écart considérable entre les ambitions légitimes des programmes et ce que les élèves savent réellement. En revanche, il conviendrait de nous entendre sur un corpus incontournable. Il s'agit notamment du socle des indispensables que vous devriez trouver très prochainement sur le site de l'Éducation nationale².

Débat avec la salle

De la salle : S'agissant du contenu des enseignements, j'aurais quelques remarques à formuler à l'égard des intitulés des Instructions officielles³. Ainsi, au lycée, le programme contient l'intitulé suivant : « Compagnie des Indes, traite et économie des plantations dans l'espace caribéen au XVIII^e siècle. » Il nous est ainsi demandé de travailler en fonction de chaque département d'outre-mer, c'est-à-dire, en ce qui me concerne, la Martinique. Ma première remarque concerne le terme de « Compagnie des Indes » qui n'est pas le terme générique correct. En effet, celle-ci est une compagnie spécifique dont l'activité s'est étendue de 1664 à 1674. Comme la Compagnie des îles d'Amérique, il s'agit en réalité d'une compagnie de colonisation et de commerce. Par ailleurs, les limites chronologiques ne sont pas assez larges pour englober les termes des Instructions officielles puisque les compagnies de commerce et de colonisation n'existent pas en Martinique, au XVIII^e siècle. De plus, à cette époque, la colonisation ne connaît pas de césure particulière. Enfin,

1. - NDE : direction de l'Évaluation et de la Prospective, devenue depuis le 15 mai 2006 : direction de l'Évaluation, de la Prospective et de la Performance.

2. - www.eduscol.education.fr

3. - Cf. BO n° 8 du 24 février 2000. Notes de service n°s 2000-024 et 2000-025.

le terme de « plantation » ne convient pas pour la Martinique. Il vaudrait mieux le remplacer par celui de « colonie d'habitation ». L'intitulé pourrait donc être reformulé de la manière suivante : « Compagnies de colonisation et de commerce, traite(s) et économie d'habitation dans l'espace caribéen de 1735 au XIX^e. »

Je voudrais également évoquer le problème des sources, que nous rencontrons en Martinique et en Guadeloupe et que doivent rencontrer encore davantage les enseignants de l'Hexagone. En effet, nous avons besoin de savoir où trouver facilement ces documents. À ce titre, je rappellerai qu'il existe des services éducatifs, notamment à la Réunion, en Martinique et en Guyane qui travaillent énormément dans ce sens. Nous avons ainsi publié des manuels pour le lycée, le collège et le primaire.

Guy Lancelot : S'agissant des libellés, je rappellerai que les adaptations de programme doivent avoir à peu près les mêmes formes pour les quatre départements d'outre-mer, la Polynésie ayant travaillé à part. Il s'agit donc de libellés synthétiques qui ne devraient pas poser de problème de fond. De même, les repères chronologiques sont indicatifs et peuvent donc être dépassés, les systèmes de plantation ne se modifiant pas fondamentalement jusqu'à leur abolition. En revanche, l'abolition revêt une importance capitale. En Guyane par exemple, le système de plantation disparaît alors qu'ailleurs le système s'adapte et survit à la disparition de l'esclavage. Par ailleurs, la notion de moment historique spécifique me paraît fondamentale. Ainsi, le programme du lycée vise à reprendre un thème étudié au collège sous un angle plus problématique, par exemple, le fonctionnement d'une habitation. Par ailleurs, les deux termes « habitation » et « plantation » s'emploient bien que, dans les départements d'outre-mer, le terme « habitation » soit le plus courant.

Je souscris parfaitement à vos propos relatifs aux documents publiés par les CRDP. J'ai à cet égard terminé mon intervention sur la nécessité d'aider les équipes à produire leurs documents, ces équipes pouvant être initiées par l'inspection, par des associations, etc. Cependant, il convient de maintenir un contrôle suffisamment précis sur le contenu de ces documents. Par ailleurs, lorsque les adaptations de programmes ont été publiées, dans le même *BO* du 24 février 2000, un texte rappelait la nécessité d'accorder, dans tous les établissements de métropole, une place particulière aux questions de l'esclavage et de l'abolition. À cette fin, le plus simple est encore de se rendre sur les sites académiques d'histoire et géographie des quatre départements d'outre-mer et de consulter ce qui a été publié par les CRDP locaux.

Alain Bergounioux : S'agissant du problème de cohérence évoqué ce matin, les propos de Philippe Claus peuvent constituer un début de réponse. En effet, certains éléments du programme permettent de donner un certain nombre de repères. En sixième, par exemple, l'esclavage antique est étudié. Cependant, la géographie

n'est pas assez utilisée et l'ignorance au sujet de l'Afrique constitue l'un des problèmes majeurs de cet enseignement. Il conviendrait donc de mieux se servir des potentialités des programmes d'histoire et géographie. Ainsi, en classe de quatrième, l'étude du XVI^e siècle permet d'aborder la première mondialisation, c'est-à-dire la découverte de l'Amérique et le début des rapports entre ce continent, l'Europe et l'Afrique.

Par ailleurs, nous pouvons sans doute recommander d'élargir la présence du thème de la traite et de l'esclavage dans les programmes littéraires et artistiques.

S'agissant de l'histoire thématique, d'une part, il est évident qu'elle risquerait de susciter des revendications multiples quant aux thèmes sélectionnés et, d'autre part, l'expérience a montré que ce procédé ne fonctionnait pas tant que les repères n'étaient pas intériorisés. Nous devons donc nous contenter de la continuité historique tout en jouant sur toute la palette de disciplines et en utilisant les possibilités offertes par les travaux interdisciplinaires.

Ainsi, le thème de la marchandisation des corps, lié à des questions de société et de bioéthique, peut également avoir recours au passé. Aussi, sans bouleverser les structures, pouvons-nous améliorer notre enseignement, à condition néanmoins de penser la cohérence entre les différents niveaux d'enseignement. En effet, la mise en perspective est un élément décisif de la compréhension des élèves, notamment s'agissant des contradictions de l'histoire. À ce titre, je rappelle que l'école primaire a besoin de héros. Ainsi, s'il est vrai que Victor Schœlcher n'a pas su voir le problème de l'indigénat en Algérie, cette question ne peut pas être évoquée dès l'école primaire. En revanche, ce type de contradiction peut être mentionné au lycée.

En conclusion, je souhaiterais vous livrer une leçon d'optimisme et de volonté dans la mesure où j'estime que nous pouvons nous améliorer avec les outils dont nous disposons.

Clôture des travaux

Laurent Wirth,

inspecteur général de l'Éducation nationale du groupe Histoire et Géographie

Il me revient l'honneur de conclure ce séminaire national. Il s'agit de la dernière manifestation en date de la mobilisation du ministère, évoquée ce matin par Roland Debbasch, mobilisation à laquelle un bel hommage a été rendu par Nelly Schmidt, lorsqu'elle a manifesté son admiration quant à la rapidité avec laquelle ce colloque a été organisé, après celui de décembre et l'annonce du président de la République du choix de la date de commémoration. Malgré la difficulté de l'exercice, j'essaierai de procéder à la synthèse de ce séminaire et d'esquisser quelques recommandations.

Je commencerai par saluer Frédéric Régent, qui a insisté sur le devoir d'histoire, celui-ci devant constituer le premier axe de notre réflexion. Face au devoir de mémoire, constamment mentionné par les médias, il convient en effet de privilégier un devoir d'histoire. Ainsi, lorsque Alain Bergounioux a évoqué «l'histoire qui répare», j'ai pensé à la fameuse phrase de Paul Ricœur : «L'histoire permet de réconcilier les mémoires blessées et aveugles aux malheurs des autres.» Il y a problème de «guerre civile des mémoires», qu'il ne faut pas entretenir pour préserver ce que Marie-Paule Belmas a qualifié de la belle expression de «vivre ensemble». L'histoire est essentielle pour pacifier les conflits des mémoires, le manuel franco-allemand, présenté officiellement le 4 mai 2006, réunissant des historiens français et allemands pour écrire une histoire partagée est emblématique de ce point de vue.

Le devoir d'histoire pose également le problème de l'état de la recherche. À ce titre, alors que Jean-Michel Deveau a critiqué «l'indigence» de la recherche, Luiz-Felipe De Alencastro a nuancé ce propos. Par ailleurs, Nelly Schmidt a employé une formule très constructive en évoquant «l'ampleur du travail qui reste à accomplir», signifiant ainsi qu'une partie du travail a déjà été accomplie. Par conséquent, «l'affaire Pétré-Grenouilleau» me paraît grave dans la mesure où assigner un historien en justice ne peut que freiner l'évolution d'une recherche dont le caractère strictement scientifique a été unanimement reconnu.

Le développement de la recherche est d'autant plus nécessaire que cette Journée nous a démontré la complexité de l'histoire de la traite, de l'esclavage et des abolitions. Ainsi, Marc Ferro a abordé le sujet des trois traites, qui a été évoqué également par les

autres intervenants. Jean-Michel Deveau a souligné la nécessité d'étudier l'histoire intérieure de l'Afrique et le fait que les Européens n'avaient pas réussi à pénétrer au-delà des côtes africaines, ce qui n'est pas, selon Luiz-Felipe De Alencastro, le cas des Brésiliens. Par ailleurs, Frédéric Régent nous a démontré la diversité des statuts dans les colonies, les «franchissements de barrières» et cette «cascade de mépris», pour reprendre l'expression que Pierre Goubert employait pour la société d'Ancien Régime, sur laquelle était fondée la société coloniale. De la même manière, Nelly Schmidt a indiqué la complexité des processus d'abolition.

S'agissant de l'enseignement primaire et secondaire, je soulignerai l'importance de la formation initiale et continue des enseignants sur cette question. Ainsi, Myriam Cottias a-t-elle insisté sur la mise en place de modules sur ce sujet dans les universités et les IUFM. Au cours du séminaire «Enseigner les questions sensibles», nous avons évoqué la nécessité, pour les enseignants, d'avoir une connaissance scientifique rigoureuse sur ces sujets sensibles afin de garantir leur légitimité en classe. En tant que membre des corps d'inspection, j'insisterai sur le problème de la formation continue, qui doit être inscrite dans les plans académiques de formation. Par ailleurs, les corps d'inspection doivent mettre en place des animations autour de cette question, comme la circulaire de la Dgesco nous y incite.

Concernant l'inscription de ces sujets sensibles dans les programmes et dans la réalité des classes, j'ai été très sensible à la formule de Guy Lancelot qui a souligné la nécessité de communiquer sur nos actions. À ce titre, l'intitulé du projet «Briser le silence» ne me paraît pas justifié. En effet, la plupart des journalistes nous accusent régulièrement de ne pas aborder certaines questions alors qu'ils méconnaissent le contenu des programmes. Ainsi, des journalistes déplorent hier que rien n'ait été effectué depuis le vote de la loi Taubira en 2001 alors que nombre d'actions ont été mises en place. Pour autant, nous ne devons pas verser dans l'autosatisfaction. Néanmoins, comme l'a souligné Jacques Limouzin, la question est enseignée et les programmes offrent des occasions de l'aborder.

De plus, en comparaison avec nos partenaires européens qui ont également été impliqués dans la traite et l'esclavage, nous sommes peut-être plus en avance. Ainsi, au Portugal et en Espagne, si la question est abordée au travers de l'étude des empires coloniaux espagnols et portugais, il n'y a aucune mention explicite sur ce sujet. En Angleterre, il existe un *national Curriculum* qui présente une multitude de sujets au choix et l'histoire est optionnelle à partir d'un certain niveau. Ainsi, de 8 à 11 ans, il est possible d'étudier l'histoire du Bénin ancien tandis que les enfants de 11 à 14 ans peuvent choisir l'histoire des *Black people of America*. Néanmoins, ces enseignements ne sont pas obligatoires. C'est sans doute dans certains Länder allemands que la question est abordée de la façon la plus explicite, ainsi que dans certains programmes des nouveaux membres de l'Union européenne.

Comme l'a indiqué Philippe Claus, nous devons cependant être conscients, dans le primaire, des problèmes d'application concrète de nos programmes. S'agissant des

programmes adaptés, nous avons relevé, notamment avec le Comité pour la mémoire de l'esclavage, un risque d'enfermement mémoriel. Il convient en effet que cet enseignement ne soit pas exclusivement réservé à nos compatriotes des départements d'outre-mer. Or les programmes de collège ne comprennent pas explicitement ces sujets, sauf dans les annexes du programme de troisième pour les révisions du brevet, qui mentionnent 1848 comme date-repère de l'abolition de l'esclavage. La refonte de ces programmes sera sans doute l'occasion de remédier à ce problème. Au lycée, en revanche, le programme de seconde permet d'aborder le sujet de l'esclavage et de la traite.

Par ailleurs, je reviendrai sur deux problèmes évoqués tant par Marc Ferro que par la table ronde. S'agissant de la vision globale, je rappelle que les « programmes Haby » ont débouché sur une crise profonde qui est remontée jusqu'au plus haut niveau de l'État. Par ailleurs, au problème de l'ignorance sur l'Afrique, j'ajouterai que l'histoire de la Chine est totalement absente des programmes de collège actuels. Enfin, j'insisterai sur l'implication des autres disciplines, que vous avez également traitées.

Au nom du ministre, je remercie très chaleureusement tous les intervenants pour la qualité de leurs communications. Je remercierai également tout particulièrement Germaine Simoni et ses collaborateurs de la direction de l'Enseignement scolaire, qui ont relevé le défi d'organiser ce séminaire le jour de la commémoration nationale.

Annexes

Mémoire de l'esclavage

et des abolitions de la traite négrière

Le 30 janvier 2006, dans son allocution à l'occasion de la réception en l'honneur du Comité pour la mémoire de l'esclavage, le président de la République a souhaité que la France métropolitaine honore le souvenir des esclaves et commémore l'abolition de l'esclavage. Il a choisi pour cela le 10 mai, date anniversaire de l'adoption à l'unanimité par le Sénat de la loi de 2001 reconnaissant la traite et l'esclavage comme un crime contre l'humanité.

Les chefs d'établissement sont invités à inciter les enseignants à faire réfléchir leurs élèves sur la portée de cette Journée. À cet effet, la note de service n° 2006-068 du 14 avril 2006, publiée au *BO* n° 16 du 20 avril 2006, vise à l'organisation dans les écoles, collèges et lycées de temps forts pour honorer la mémoire de cette tragédie humaine.

La Journée du 10 mai peut également donner lieu à un travail interdisciplinaire entre, par exemple, les professeurs d'histoire, de lettres, d'enseignement artistique, de philosophie. Les établissements pourront mettre en place diverses initiatives (journaux, voyages, jumelages, expositions, productions de documents sous forme papier ou multimédia, etc.). De même sera-t-il possible de monter certains projets dans le cadre des « Parcours civiques » pour lesquels la direction générale de l'Enseignement scolaire met en ligne, en partenariat avec l'association Civisme et démocratie (Cidem), des ressources pédagogiques dédiées.

Par ailleurs il est possible de télécharger intégralement quelques ouvrages sur le site de la bibliothèque numérique de la Bibliothèque nationale de France, Gallica, à partir des thèmes « esclavage » et « abolition ».

La possibilité est offerte de distinguer les meilleures réalisations au titre de la mémoire de la traite négrière et de l'esclavage dans le cadre du Prix des Droits de l'homme - René Cassin qui, outre les contributions autour du thème choisi annuellement, peut également récompenser d'autres actions réalisées dans les établissements (*cf.* circulaire publiée au *BO* n° 16 du 21 avril 2005).

La place réservée à la question de l'esclavage dans les programmes scolaires est rappelée dans l'annexe qui suit (document également accessible à partir de l'adresse internet : <http://eduscol.education.fr/D0090/esclavage.htm>), ainsi que quelques pistes d'orientation pour l'exploitation pédagogique du sujet dans les classes.

Éducation à la citoyenneté

La question de l'esclavage

dans les programmes scolaires¹

Spécificités des Dom dans les programmes d'histoire-géographie, BO n° 8 du 24 février 2000

Dans les départements d'outre-mer, la question de l'esclavage et de la traite négrière, l'étude des sociétés coloniales ont une part importante dans ces programmes.

La circulaire du 10 novembre 2005, parue dans le *BO* n° 41, donne un cadre, tant pour les enseignements que pour les activités éducatives, pour aborder « la mémoire de la traite négrière, de l'esclavage et de leurs abolitions ».

Les programmes scolaires

À l'école primaire

Dans les programmes publiés dans le numéro hors série du *BO* du 14 février 2002, la question de l'esclavage est explicitement développée, en histoire, au cycle 3 ; elle est en outre implicitement présente à travers certains ouvrages de littérature de jeunesse.

L'enseignement de l'histoire au cycle 3 s'appuie sur un programme découpé en six périodes et vingt-et-un points forts.

La quatrième période, « Du début des temps modernes à la fin de l'époque napoléonienne (1492-1815) », mentionne explicitement « la traite des noirs » et demande dans « le temps des découvertes » de souligner « l'apparition d'une nouvelle forme d'esclavage ». Dans « les réussites et les échecs » du mouvement des Lumières, de la Révolution française et du Premier Empire, le programme permet d'indiquer l'abolition de l'esclavage en 1794 et son rétablissement en 1802.

La cinquième période (1815-1914) offre, par l'enseignement de la Deuxième République (avec l'abolition de l'esclavage) et du fait colonial, une dernière opportunité d'inscrire l'histoire de l'esclavage dans le premier degré d'enseignement.

1. - Document également accessible à partir de l'adresse internet : <http://eduscol.education.fr/D0090/esclavage.htm>

Le Document d'application est explicite sur les « formes nouvelles d'esclavage » dans les colonies d'Amérique à partir de la traite des Noirs, différentes de l'esclavage antique. Il propose d'étudier « les esclaves d'une plantation ». Il indique plusieurs repères pour la période 1815-1914 : l'abolition de 1848, la personnalité de Victor Schoelcher, l'ouvrage *La Case de l'oncle Tom* (1852).

L'enseignement de l'éducation civique vient à l'appui de cette réflexion, particulièrement en présentant les valeurs universelles sur lesquelles on ne peut transiger avec l'étude de la Déclaration des droits de l'homme et du citoyen.

La constitution d'une culture littéraire pour les élèves permet aussi une autre approche de l'esclavage. Le document d'application des programmes « littérature cycle 3 » mentionne plusieurs ouvrages utiles : *Deux Graines de cacao* d'Évelyne Brisou-Pellen, *Grand-mère, ça commence où la route de l'esclavage?* de Dany Bebel-Gisler et *Sur les traces des esclaves* de Davidson TH (Gallimard Jeunesse 2003).

Au collège

En histoire-géographie

Dans le programme de sixième, on peut faire une mention explicite dans l'étude de l'Égypte, de la Grèce et de Rome de la réalité de l'esclavage antique. Des textes historiques et littéraires viennent à l'appui chez Homère, dans la Bible, chez Sénèque (*Lettres à Lucilius*).

Dans les programmes du cycle central (BO n° 5 du 30 janvier 1997). En classe de cinquième, lors de l'étude de la géographie de l'Afrique, dans le programme « Le poids de l'histoire ancienne et récente » est mis en évidence. C'est une occasion pour mentionner les réalités anciennes de l'esclavage dans l'histoire de l'Afrique. En histoire, le recours à l'esclavage peut être associé à la « destruction des civilisations amérindiennes dans le chapitre « L'Europe à la découverte du monde ».

En classe de quatrième, l'étude de la monarchie absolue, le développement du premier empire colonial français, une référence au Code noir de 1685, le commerce triangulaire peuvent être mentionnés explicitement dans le programme. Dans la période révolutionnaire (1789-1815), l'abolition de 1794, le rétablissement de l'esclavage en 1802 et la révolte de Saint-Domingue sont à mentionner. Un dossier peut être consacré enfin à l'abolition de l'esclavage en 1848.

Au collège également, l'éducation civique, particulièrement en classe de quatrième, avec l'examen de la question des libertés et des droits, l'étude de la Déclaration des droits de l'homme et du citoyen peut offrir – en liaison avec le programme d'histoire – l'occasion d'une réflexion sur le problème de l'esclavage.

Dans l'enseignement du français

La question de l'esclavage peut être abordée à travers l'initiation aux discours narratif, explicatif et argumentatif, comme à travers l'approche d'extraits d'œuvres littéraires.

Dans le programme du cycle central, le travail sur les formes du discours se fait « par l'approche diversifiée des textes, notamment littéraires ». Les textes sont choisis le plus souvent en relation avec la progression mise en œuvre en histoire.

En classe de cinquième est proposé un récit de voyage en liaison avec les grandes découvertes, en classe de quatrième, des textes de satire ou de critique sociale du XVIII^e siècle. La lecture de textes littéraires fournit des références précieuses. En classe de cinquième et de quatrième, les récits de voyage de Marco Polo, de Bougainville, de Jean de Léry, les textes de satire et de critique sociale des *Lettres persanes* de Montesquieu et des contes de Voltaire sont les plus utilisables. On peut penser aussi au théâtre (*les Fourberies de Scapin*) et aux opéras nombreux du XVIII^e siècle (*L'Italienne à Alger*, *Così fan tutte*, etc.). Les *topoï* littéraires offrent des éléments de cohérence précieux : celui du « sauvage », de « l'esclave », de « l'enlèvement par les pirates ». Dans la liste des suggestions de lecture, une mention particulière peut être faite pour la lecture d'albums de bande dessinée : *Tintin au Congo* de Hergé, *Le Bois d'ébène* de François Bourgeon.

Au lycée

En histoire-géographie

- En classe de seconde

Il serait utile de souligner en histoire, dans l'étude de la citoyenneté antique à Athènes, ce qu'indique le commentaire du programme sur « les limites de la citoyenneté athénienne » : « une citoyenneté fondée sur le droit du sang, qui exclut les étrangers et les esclaves ». De même, dans l'étude de « La Méditerranée au XII^e siècle, carrefour des civilisations », il serait utile de faire le point sur la situation de l'esclavage au Moyen-Âge et les différences avec le servage féodal. Le thème V « La Révolution et les expériences politiques en France jusqu'en 1851 » offre l'occasion de revenir sur la difficile abolition de l'esclavage, la première abolition avec la Révolution, son rétablissement en 1802, la seconde abolition en 1848. L'indépendance d'Haïti en 1804 peut être évoquée. Trois grandes personnalités doivent être évoquées : l'Abbé Grégoire, Toussaint-Louverture et Victor Schoelcher.

En éducation civique, juridique et sociale

Les thèmes « citoyenneté et travail », « citoyenneté et intégration » peuvent prêter à une réflexion sur l'esclavage.

Dans l'enseignement du français

La réflexion en classe de seconde, peut être conduite dans le cadre du travail sur l'argumentation, « démontrer, convaincre et persuader » et particulièrement des « effets sur le destinataire ». Le Document d'accompagnement indique explicitement

que « l'argumentation doit être nourrie de contenus concrets qui ont donné lieu dans notre histoire culturelle à des débats marquants et souvent toujours actuels ». L'approche de la littérature d'idées initie les élèves « à des réflexions qui feront ultérieurement l'objet de la philosophie » et peuvent être parallèles aux sujets traités en ECJS.

Les Documents d'accompagnement offrent une opportunité de mise en œuvre centrée sur la question de l'altérité et liée à l'esclavage et à la traite négrière. Des exemples de textes littéraires et de documents peuvent être cités. Parmi les textes littéraires : *Histoire d'un voyage fait en la terre du Brésil* de Jean de Léry; *Discours de la servitude volontaire* de La Boétie; « Des cannibales » et « De l'inégalité qui est en nous » de Montaigne (*Essais* I, XXXI et XLII); les articles « Esclavage » et « Nègre » dans l'*Encyclopédie* de Diderot et d'Alembert; *Candide* de Voltaire; *Bug-Jargal* de Hugo; *Cahier d'un retour au pays natal* de Césaire; *Vendredi ou les Limbes du Pacifique* de Tournier; *Les Confessions de Nat Turner* de Styron; *Moi, Tituba sorcière...* de Condé, etc.

Parmi les documents : extraits du Code noir (1685) ; *Réflexions sur l'esclavage des nègres* de Condorcet; Décret d'abolition de l'esclavage de 1848, Schoelcher; *La Conquête de l'Amérique* et *Nous et les autres* de Todorov; le film *La Controverse de Valladolid* de Verhaeghe (réalisation) et Carrière (scénario); la Déclaration universelle des droits de l'homme de 1948.

- En classe de première

Dans le programme d'histoire, il est cependant important, dans l'étude de la colonisation, d'analyser les formes nouvelles de domination. Le programme de géographie prévoit l'étude des Dom-Tom ; il est possible de prendre en compte l'évolution de ces anciennes sociétés coloniales.

Dans l'enseignement du français, l'étude d'« un mouvement littéraire et culturel » permet d'aborder plusieurs œuvres du XVIII^e siècle de genres différents, qui n'auront pas été vues en seconde dans le cadre de l'argumentation. On pensera aussi à *Paul et Virginie* de Bernardin de Saint-Pierre, *L'Île des esclaves* de Marivaux. Les problématiques proposées peuvent prendre une dimension plus conceptuelle qu'en classe de seconde : *Si c'est un homme* de Primo Levi; *Tristes Tropiques* et *Race et Histoire* de Lévi-Strauss. On peut lire aussi *La Traversée du Luxembourg* d'Angé; *La Tragédie du roi Christophe* de Césaire; *Le Siècle des Lumières*, Alejo Carpentier.

Les langues anciennes apportent leur contribution sous forme d'une indispensable mise en perspective, au collège comme au lycée : elles permettent de considérer les divers aspects de la condition d'esclave, réfractés dans la diversité des formes littéraires, aussi bien avec les « textes fondateurs » en classe de sixième que dans les programmes de grec et de latin. À titre d'exemples, on mentionnera dans l'*Odyssée*, « texte fondateur », l'histoire d'Eumée (chant XV); qui peut être étudiée

aussi en grec («Un grand poète Homère») en première, où l'on aborde également «la cité athénienne au V^e siècle». En latin, on mentionnera «la vie quotidienne à Rome» en cinquième, «Rome, la vie de la cité» en quatrième, et les textes narratifs très concrets des agronomes latins. L'entrée «points de vue sur la fin de la République» (troisième) permet d'aborder la révolte de Spartacus, que l'on peut étudier en grec en première avec Plutarque, (*Vie de Crassus*). En latin, l'entrée «comédie, satire» en classe de seconde permet de lire Plaute (*Pseudolus*), Juvénal (*Satire VI*); Pétrone, Sénèque trouvent leur place en terminale. On utilisera aussi les témoignages des inscriptions grecques et latines.

Dans l'enseignement professionnel

Dans les cours d'éducation civique, juridique et sociale en BEP et baccalauréat professionnel, il est possible d'étudier la problématique de l'esclavage dans les questions qui ont trait aux Droits de l'homme.

Dans l'enseignement du français.

- En CAP, les finalités du programme font explicitement référence à une vision humaniste de la formation. Parmi les quatre problématiques proposées aux enseignants, la quatrième, «s'insérer dans la cité» est particulièrement propice à une réflexion de nature historique et littéraire sur le choc des cultures, la négation de l'autre («découvertes des cultures et représentations de l'autre») générés par l'esclavage.
- En BEP, le programme préconise l'étude, en première année, d'œuvres théâtrales du XVII^e et XVIII^e siècles. Le genre romanesque – romans mais aussi contes et nouvelles des XVII^e, XIX^e et XX^e siècles – travaillé en classe terminale se prête aisément à l'étude de l'esclavage.
- En baccalauréat professionnel, les Documents d'accompagnement proposent explicitement une séquence sur la réception de *L'Île des esclaves* de Marivaux.

Les trois programmes mettent l'accent sur l'apprentissage de l'argumentation et des discours argumentatifs. Ils soulignent par ailleurs l'importance des textes documentaires et de leur traitement en relation avec les programmes d'histoire ou l'ECJS.

Déjà parus dans la collection

« Les Ateliers de la Dgesco »

- *Les Entreprises dans la mondialisation*
CRDP de l'académie de Versailles, 2004,
7800BZ01, 7 €
- *Du modèle américain à la superpuissance?*
CRDP de l'académie de Versailles, 2006,
7800BZ02, 7 €
- *Les entreprises, acteurs de la recherche et de l'innovation*
CRDP de l'académie de Versailles, 2006,
7800BZ03, 7 €