


L'ESCLAVAGE DANS LES MANUELS ET LES PROGRAMMES SCOLAIRES : 7 PROPOSITIONS

Le 10 mai 2021 marquera le vingtième anniversaire du vote de la loi Taubira, qui demandait dans son article 2, que « Les programmes scolaires [accordent] à la traite négrière et à l'esclavage la place conséquente qu'ils méritent ». Vingt ans après ce texte fondateur, et deux ans après l'intervention que Jean-Marc Ayrault et Christiane Taubira avaient dû effectuer en décembre 2018 auprès du ministre de l'éducation nationale lors de la révision des programmes d'histoire du lycée, la Fondation pour la Mémoire de l'Esclavage constate que l'élan né il y a 20 ans est peu à peu retombé.

Établie sous l'égide de la commission Education du conseil scientifique de la FME, la présente note analyse les programmes et des manuels scolaires d'histoire dans le premier degré, au collège et au lycée. Elle relève que, lorsqu'il est question de l'esclavage, on n'enseigne pas la même histoire de France à tous les enfants de France. Elle formule enfin 7 propositions pour remédier à cette situation.



RÉSUMÉ

La loi Taubira du 21 mai 2001 a fait entrer l'esclavage dans les programmes d'histoire comme une page à part entière de notre histoire nationale. Cet élan s'est peu à peu estompé.

Dans le premier degré, l'esclavage et les abolitions occupent une place marginale dans les programmes d'histoire. Au collège, le traitement de l'esclavage colonial en classe de 4ème a gagné en densité et en complexité, et les manuels se sont enrichis par un certain renouvellement des sources et des approches, même si la première abolition reste assez largement ignorée.

Au lycée, tout dépend des filières et des territoires : ainsi, les programmes destinés aux lycéens généraux de l'Hexagone omettent encore l'histoire de la première abolition, du rétablissement de l'esclavage et de la révolution haïtienne, qui sont au contraire abordés avec précision dans les lycées professionnels et les lycées généraux d'outre-mer, grâce aux programmes adaptés pour ces territoires.

Ce n'est ainsi pas la même Histoire de France qui est enseignée à tous les élèves de France lorsqu'il est question de l'esclavage, et, notamment, l'importance du combat pour l'abolition, en métropole et dans les colonies, dans la construction des idées d'égalité et d'universalisme au cœur des valeurs républicaines restera ignorée de la majorité des élèves.

Pour remédier à cette situation, la Fondation pour la Mémoire de l'Esclavage formule 7 propositions :

1. **Mettre à disposition** de tous les élèves les mêmes connaissances sur ce pan de notre histoire nationale, sans distinction de filières ni de territoires.
2. **Intégrer systématiquement** l'histoire de Saint-Domingue dans le contexte révolutionnaire en lien avec les valeurs et principes universels de 1789.
3. **Adopter une terminologie** plus précise et des chiffres consolidés concernant les traites et l'esclavage
4. **Veiller** à ce que la question de l'esclavage continue de s'ouvrir à des dimensions autres qu'économiques : conditions de vie des esclaves, révoltes et résistances, héritages culturels
5. **Mettre en évidence** les liens entre esclavage, traite et racisme, à partir de l'étude des législations basées sur la couleur de peau dans les sociétés esclavagistes.
6. **Resituer l'histoire de l'esclavage** et des traites dans l'espace et dans le temps long, depuis l'Antiquité.
7. **Conduire une enquête** globale sur l'enseignement de l'histoire de l'esclavage et des post-esclavages en France en analysant les pratiques de classe.

INTRODUCTION

À la faveur du 150^{ème} anniversaire de l'abolition de l'esclavage de 1848, les débats universitaires et publics sur cette question d'histoire ont émergé, au point que l'institution scolaire dans son ensemble a été amenée à s'interroger sur la place de l'esclavage dans ses programmes, ses manuels scolaires et ses pratiques de classe. La loi Taubira du 21 mai 2001 stipulait, dans son article 2, que « *Les programmes scolaires et les programmes de recherche en histoire et en sciences humaines accorderont à la traite négrière et à l'esclavage la place conséquente qu'ils méritent. La coopération qui permettra de mettre en articulation les archives écrites disponibles en Europe avec les sources orales et les connaissances archéologiques accumulées en Afrique, dans les Amériques, aux Caraïbes et dans tous les autres territoires ayant connu l'esclavage sera encouragée et favorisée*¹. »

Dans ce contexte de retour de mémoire, l'Institut national de recherche pédagogique avait lancé, dès 2006, dans le cadre de son groupe de travail sur les rapports entre histoire et mémoires, une enquête visant à faire le point sur l'enseignement de ces questions considérées comme « sensibles ». Le rapport, publié en 2010², aboutit à plusieurs conclusions.

La première d'entre elles montrait comment l'esclavage était devenu un objet scolaire sollicité et mobilisé par les débats publics, y compris dans leurs dimensions conflictuelles, au nom de la justice historique et de la cohésion sociale.

La seconde établissait que les manuels scolaires n'avaient pas attendu la loi Taubira pour se saisir de ces questions. Le dépouillement systématique de l'ensemble de la production éditoriale disponible permettait de voir comment

1 Loi du 21 mai 2001 tendant à la reconnaissance de la traite et de l'esclavage en tant que crime contre l'humanité.

2 B. Falaize (s/dir., et avec M. Figeac, S. Lalague-Dulac, S. Ledoux, A.-C. Porte, C. Pousse), *L'enseignement de l'esclavage et des traites dans l'espace scolaire hexagonal*, INRP, 2011.

les éditeurs et leurs auteurs avaient anticipé sur les évolutions prescriptives à venir. Les manuels étaient devenus précurseurs dans l'actualisation de ces questions, en renouvelant considérablement le corpus documentaire comme certains angles de traitement des données historiques.

Dernière conclusion concernant les programmes et les manuels : l'esclavage et les traites, bien que jamais absents de l'enseignement, prenaient une place nouvelle dans les programmes scolaires qui ont suivi la loi Taubira, répondant davantage à un renouvellement des termes du débat public qu'à une stricte application d'un cadre législatif, fut-il contraignant.

L'enquête de l'INRP mettait ainsi en lumière que **si la situation scientifique et pédagogique de cet enseignement pouvait encore être développée et améliorée, notamment du point de vue de la didactique et des pratiques de classe, des évolutions notables avaient eu lieu en une dizaine d'année.**

Dix ans après cette enquête, à l'heure où s'installe la Fondation pour la mémoire de l'esclavage, dont la création reflète la prégnance et la maturité de cette question dans le débat public, **le temps est venu de jeter un nouveau regard sur l'enseignement de l'esclavage et de la traite négrière**, alors que les programmes d'histoire ont été reformulés très récemment³ (en 2016 pour la classe de 4^{ème}, en 2018 pour les classes de seconde et en 2019 pour le niveau de 1^{ère}, pour les voies générale et professionnelle) : quelles inflexions peut-on noter dans les programmes ? Et quelle en est leur traduction dans les manuels scolaires ?

Cette réévaluation se pose avec d'autant plus d'acuité que depuis quelques années, différents rapports soulignent l'intérêt et la nécessité d'enseigner ces questions dans une dynamique de lutte contre le racisme et les préjugés de couleur : le rapport rendu par « la mission d'étude en France sur la recherche et l'enseignement des génocides et des crimes de masse »⁴ a intégré dans ses réflexions les violences extrêmes en situation coloniale ainsi que les formes anciennes, modernes et contemporaines d'esclavage. Leur étude permet de mieux comprendre les mécanismes de déshumanisation, notamment lorsqu'ils avancent des motifs raciaux⁵ ». Le rapport 2019 sur la lutte contre le racisme, l'antisémitisme et la xénophobie produit par le Comité national consultatif des droits de l'homme (CNCDH) propose des recommandations qui vont dans la même direction⁶.

3 Pour une recension détaillée, voir F. Janier-Dubry, « L'esclavage, les traites négrières et leurs abolitions dans les programmes scolaires d'enseignement », IGESR/DGESCO, 2020 (annexe 1) ; cf. https://cache.media.eduscol.education.fr/file/HGEC/75/3/place_esclavage_programmes_1326753.pdf

4 Voir le rapport de la Mission d'études en France sur la recherche et l'enseignement des génocides et des crimes de masse (sous la direction de V. Duclert, 15 février 2018).

5 *Agir contre le racisme et l'antisémitisme, vademecum*, janvier 2020, MNEJ/DILCRAH, p. 69. https://cache.media.eduscol.education.fr/file/MDE/89/2/vademecum_lutte_contre_racisme_antisemitisme_1227892.pdf

6 Les Essentiels du Rapport 2019 sur la lutte contre le racisme, l'antisémitisme et la xénophobie, CNCDH, mai 2020, p.25. <https://www.cncdh.fr/fr/publications/rapport-2019-sur-la-lutte-contre-le-racisme-lantisemitisme-et-la-xenophobie>

PREMIER DEGRÉ

Conformément à sa place dans les programmes de 2015⁷, **l'esclavage est abordé en CM1 pour la dimension coloniale au sein du thème « le temps des rois »** : « on inscrit dans le déroulé de ce thème une présentation de la formation du premier empire colonial français, porté par le pouvoir royal, et dont le peuplement repose notamment sur le déplacement d'Africains réduits en esclavage⁸ ». **Au CM2, c'est l'abolition de 1848 qui est abordée, au sein du thème « le temps de la République », sans que le décret d'abolition de 1848 ne soit cité, pas plus que Victor Schœlcher.**

Une place ténue

De façon générale, les outils scolaires, sauf exception, accordent à ces sujets une place très ténue, aux développements succincts, en insistant sur la dimension morale, et en dehors de toute contextualisation historique. Le plus souvent, une phrase sur le commerce triangulaire et une sur l'abolition viennent ponctuer le texte du livre de l'élève. Ceux-ci ne sont pas exempts d'approximations scientifiques. Mais c'est surtout la faiblesse des informations qui domine, laissant aux pratiques de classe héritées du passé scolaire, fondé sur la seule présentation du commerce triangulaire, la possibilité de se perpétuer sans renouvellement significatif.

L'appareil didactique, sauf rares exceptions, est assez pauvre. Les exercices présentés sont souvent très simples, n'engageant aucune forme de réflexion particulière. Parfois, le texte destiné à l'élève est très lacunaire. Une indication sur 1848 peut être résumée d'une seule phrase : « l'esclavage est aboli ». Pas de Victor Schœlcher, pas de révoltes d'esclaves : rien qui puisse permettre aux élèves de comprendre de quoi il est question.

Personnages collectifs et grandes figures

Des personnages émergent : il s'agit des esclaves eux-mêmes, hommes, femmes et enfants noirs, avec, assez massivement, Louis XIV et Colbert pour les compagnies maritimes, mais aussi Voltaire (Candide), Napoléon (lorsqu'il est question, d'une phrase, du rétablissement de 1802, sans que l'abolition de 1794 soit systématiquement présentée) et Victor Schœlcher pour celle de 1848). Parmi les lieux cités, les colonies françaises dominent, ainsi que l'Afrique d'où partent les navires et les captifs. De ce fait, deux grands en-

7 BOEN numéro spécial n°11 du 26 novembre 2015.

8 BOEN n° 31 du 30 juillet 2020.



sembles iconographiques dominent les différentes éditions : d'une part des images de plantations, disant l'organisation du travail des esclaves, et d'autre part le tableau de François-Auguste Biard, « L'abolition de l'esclavage, 27 avril 1848 ».

Ainsi, **dans le premier degré, au regard des précédents manuels scolaires, on constate une régression dans le traitement de ces questions.** La véritable évolution date du début des années 2000. Depuis, cette histoire reste faiblement et insuffisamment abordée. En effet, c'est certainement au cycle 3, quand les élèves ont entre 9 et 11 ans que cette histoire pourrait utilement être développée afin d'enrichir de connaissances la conscience vague mais très morale que l'on peut avoir à cet âge que « l'esclavage c'est mal ».

AU COLLÈGE, UNE APPROCHE RENOUVELÉE

Si la question de l'esclavage antique a presque disparu des programmes en classe de 6^{ème}, celle de l'esclavage colonial organisé par les puissances européennes a gagné en densité et en complexité. Les manuels de 6^{ème} sont assez évasifs sur le statut des esclaves dans la Grèce ancienne et sur leurs conditions réelles d'existence. L'évocation de l'esclavage – quand elle existe – prend place dans l'étude des « limites » de la démocratie athénienne, en association avec les femmes et les « métèques », c'est-à-dire les non-citoyens.

C'est donc en classe de 4^{ème} que les élèves sont amenés à étudier la question de l'esclavage, des traites et des abolitions. Ils entrent en histoire en abordant frontalement la question des traites négrières dès le début de l'année, par le thème « bourgeoisies marchandes, négoce internationaux et traites négrières ». C'est le terme de « traite » qui figure dans l'intitulé, mais la question même de l'esclavage est bien présente dans le document d'accompagnement à la mise en œuvre du programme qui précise la nécessité d'aborder « l'aspect humain de la question, qui est devenu une question mémorielle fondamentale ».

Dans les manuels scolaires, les débats publics, les renouvellements historiographiques et les programmes de 2016 ont indiscutablement permis une visibilité et une prise en compte plus importante de l'esclavage colonial et des traites. Par rapport aux éditions de la décennie 2000-2010, une plus grande diversité dans les termes utilisés, les lieux de l'esclavage et les aires géographiques abordées se manifeste.

L'approche économique reste prédominante

Conformément aux prescriptions du programme, les questions du commerce, de la fonction marchande de la traite et de l'économie de plantation sont centrales. Ici, les présentations sont claires, informées et en lien avec des documents utiles aux élèves. La carte du commerce triangulaire reste un incon-



tournable mais l'écueil de la réduction à un triangle schématique est dépassé pour présenter **une réalité plus complète et plus nuancée**, présentant les zones de capture d'esclaves et la diversité des foyers importateurs d'esclaves, **évoquant notamment les « autres traites », avec un vocabulaire non stabilisé** (traites orientales, traites africaines, traites domestiques, ou internes à l'Afrique selon les cartes et les manuels) mais on retiendra une volonté manifeste de les prendre en compte pour inscrire ce commerce dans un temps long et un espace élargi à l'Amérique latine et à l'Océan Indien.

L'histoire de l'esclavage est ainsi mieux intégrée dans l'histoire de l'expansion européenne. Cependant, considérant les **chiffres fluctuants correspondant à des aires géographiques et des limites chronologiques variables**⁹ pour rendre compte du nombre d'esclaves déportés ou de victimes de la traite, l'utilisation d'une terminologie parfois aléatoire et encore déficiente (les termes de « captif » ou de « libre de couleur » sont rarement utilisés) renforcent l'idée que l'enseignement des questions d'esclavage et de traites doit s'adosser à un contenu scientifique plus précis et plus rigoureux.

La diversité des acteurs de cette histoire est mieux prise en compte

Les villes portuaires françaises qui polarisent ce commerce sont présentées avec précision dans des dossiers documentaires souvent riches et diversifiés. Le choix de Bordeaux est désormais prédominant suivi par Nantes et la Rochelle. Cette présence est à mettre en lien avec le travail de mémoire qui est à l'œuvre dans ces villes qui sont entrées dans une dynamique d'exploration et de prise en charge mémorielle de leur passé négrier, dynamique qui se traduit notamment par la production de ressources pédagogiques dont peuvent s'emparer les éditeurs pour nourrir à leur tour la réflexion et les pratiques scolaires.

Des acteurs variés de cette économie - exceptionnellement cités dans les précédents manuels scolaires - sont apparus dans les productions éditoriales : négociants et armateurs (Stanislas Foache, Jean-Elie Gauthier, François Bonnafé, les Deurbroucq...) sont présentés à partir de documents d'archives ou de portraits peints, qui leur donnent voix et chair, et sont des tremplins pour des approches pédagogiques actives (enquêtes, histoire des arts).

En revanche, **on peine encore à entendre les voix propres des esclaves**, hormis celle de l'esclave affranchi Olaudah Equiano dont le témoignage - très intéressant - est devenu un classique du genre.

9 À titre d'exemples : « Cette traite atlantique atteint son apogée au XVIII^e siècle avec 6 millions d'Africains déportés vers l'Afrique », *Histoire-Géographie-EMC 4^{ème}*, Belin, 2016, p. 20 ; « On estime à plus de 12 millions le nombre d'Africains qui ont traversé l'Atlantique », *Histoire-Géographie-EMC 4^{ème}*, Hatier, 2016, p. 26 ; « 8 millions d'esclaves sont déportés au XVIII^e siècle », *Histoire-Géographie-EMC 4^{ème}*, Nathan, 2016, p. 26 ; « 13 à 15 millions d'Africains sont déportés vers le monde arabo-musulman entre le VII^e et le XIX^e siècles, 12 millions d'autres le sont par les négriers européens entre le XVI^e et le XIX^e siècles », *Histoire-Géographie-EMC 4^{ème}*, Lelivrescolaire, 2016, p. 36.



Deux nantais en 1753 ou Portrait de Dominique Deurbroucq avec un esclave noir © Musée d'histoire de Nantes

Une approche plus incarnée

Les réalités matérielles de la traite et de l'esclavage, notamment les violences qu'elles engendrent, ainsi que les différentes formes de résistance des esclaves à leur condition, sont davantage mises en avant dans plusieurs manuels notamment par l'entremise du vocabulaire (les fameuses « définitions » que souvent les élèves ont à recopier et à apprendre) : « marron » et « marronnage » ont fait leur entrée dans le lexique scolaire, sinon systématiquement du moins de façon régulière, quand sont évoquées des révoltes et des résistances dans les paragraphes rédigés des leçons : « Les esclaves des plantations, maltraités, se révoltent parfois ou, plus souvent, s'enfuient : c'est le marronnage que craignent les planteurs¹⁰ ».

Le vécu quotidien des esclaves africains déportés dans les colonies européennes d'Amérique et la violence de leur condition sont également plus régulièrement mentionnés, traduisant une nouvelle prise en compte du drame humain que représente l'esclavage : « Ils sont mal nourris et mal logés et subissent de fréquents châtiments corporels. Les affranchissements sont rares, et l'espérance de vie des esclaves ne dépasse pas une dizaine d'années¹¹ ». On peut également noter que le terme de « déportation » des Africains vers les Amériques a désormais largement supplanté ceux de « trajets » ou de « transfert », renvoyant à la violence de cette expérience¹².

De l'abolition aux abolitions

Les dénonciations de l'esclavage et de la traite européenne par les Lumières, le combat abolitionniste, les révoltes d'esclaves à Saint-Domingue, la première abolition en 1794 puis le rétablissement de l'esclavage en 1802 par Bonaparte et la Révolution haïtienne ne sont pas explicitement traités dans les chapitres correspondants (c'est-à-dire respectivement « L'Europe des Lumières » et « La Révolution française et l'Empire ») mais seulement mentionnés (non systématiquement cependant) au détour d'une leçon ou d'un document.

10 *Histoire-géographie 4^{ème}*, Hachette, 2016, p. 18.

11 *Histoire-géographie 4^{ème}*, Hatier, 2016, p. 28.

12 Cf. note de bas de page n°9.

En revanche, dans le cadre du chapitre « Conquêtes européennes et sociétés coloniales », plusieurs manuels se saisissent de l'étude consacrée à l'abolition de 1848 (dont l'étude est prescrite dans le programme) pour rendre cette dernière dans son épaisseur historique et même parfois dans sa dimension internationale : la classique double-page dédiée à l'abolition centrée autour de la figure de Victor Schœlcher évolue vers celle « Des abolitions de l'esclavage au XIX^e siècle » (Hatier), ou plus génériquement « L'abolition de l'esclavage en France » (le livre scolaire). D'autres l'articulent avec la question du travail forcé en proposant une lecture allant « De l'abolition de l'esclavage au code de l'indigénat » (Belin). La révolution conduisant à l'indépendance d'Haïti peut y être alors ponctuellement évoquée

Je découvre

La vie des esclaves aux Caraïbes

Question 184 Quelles étaient les conditions de vie des esclaves dans les plantations ?

1 Une plantation de cannes à sucre aux Antilles. Les esclaves font le travail des cannes dans les conditions du forçat. Ils travaillent en champs de cannes à sucre, plantent, récoltent, pressent le sucre.

2 Le quotidien des esclaves. Une centaine d'hommes et de femmes d'âge différents sont tous occupés à cultiver des cannes sur un champ de culture. Le maître d'école est un blanc ou un métis issu de cannes. Un blanc de grande en est le maître de son troupeau. Les esclaves travaillent sous la houlette, surveillés par le poids de leurs chaînes et la sévérité du maître. La maison est leur lieu de vie.

3 Mariage et révolte d'esclaves. Révolte en l'honneur de la couleur mélangée du Soudan dans un épisode 1770. Travail de plantation.

4 Les violences faites aux esclaves. Image publiée par un mouvement abolitionniste. « Le maltraitement des esclaves aux Antilles », 1775.

5 Le Cado noir. Art. 38 - L'esclave fugitif qui aura été ou fait pendant un mois à compter du jour que son maître l'aura dénoncé en justice, sans les chaînes capotées, se verra coupé d'une fleur de lys sur une épave ; et s'il recidive, son aune sera à compter... (du jour de la dénonciation, il aura à compter un mois, et il sera coupé d'une fleur de lys sur l'aune épave, et la troisième fois, il sera coupé de mort).

Activités

Question 184 Quelles étaient les conditions de vie des esclaves dans les plantations ?

TITREBAIR 1

1. J'analyse le point de vue particulier d'un document.

Doc 1. Comment la plantation est-elle organisée ?

Doc 2 et 4. Quelles sont les conditions de travail et de vie des esclaves ?

Doc 3. Comment réagissent certains esclaves à ces conditions ?

Doc 5. Que signifient les chaînes en fer ?

TITREBAIR 2

Je rédige un récit historique à partir d'un récit de vie dans lequel un esclave raconte sa vie dans une plantation. Vous devez utiliser le vocabulaire tiré des documents.

1. À l'aide des documents, imaginez les scènes qui se passent à l'intérieur de la plantation.

2. Rédigez un récit de vie d'un esclave à l'aide de ces documents.

3. Partez à l'écriture des récits des esclaves : plantation, travail, chaînes, pain, mariage, mariage, mariage.

4^{ème} Histoire-Géographie, 2016, Nathan

LYCÉE VOIE GÉNÉRALE

SECONDE GÉNÉRALE

En classe de Seconde, le regard des manuels scolaires s'élargit en raison des aires géographiques déterminées par le programme ; le sujet de l'esclavage et des traites s'inscrit en effet explicitement dans deux chapitres distincts. Cette extension de la géographie de l'esclavage est une relative nouveauté dans le champ éditorial scolaire, où se retrouvent à la fois Saint-Domingue et les Antilles françaises, le Portugal et le Brésil, et les comptoirs portugais. Les personnages sont en lien avec le programme, à savoir des membres de la bourgeoisie marchande, des colons, qu'ils soient français ou portugais, ainsi que des critiques contemporains de l'esclavage comme Bartolomé de Las Casas.

L'ouverture atlantique et ses conséquences : un focus sur le Portugal et le Brésil



Tous les auteurs ont fait le choix de consacrer au moins une double page au Portugal, en rapport avec la prescription explicite du programme d'étudier « le développement de l'économie « sucrière » et de l'esclavage dans les îles portugaises et au Brésil ». Ces doubles pages sont généralement bien informées, présentant des documents de nature variée (archives, gravures, tableaux). On peut noter que les tableaux du peintre hollandais Frans Post (premier peintre des paysages brésiliens de l'histoire, auquel une salle est consacrée au Louvre) font une entrée remarquable dans l'imagerie scolaire.

Le programme précise par ailleurs que le professeur peut mettre en avant certains points dont « l'esclavage avant et après la conquête des Amériques » et « le devenir des populations des Amériques (conquête et affrontements, évolution du peuplement amérindien, peuplement européen, métissage, choc microbien) », précisions qui reflètent la volonté d'inscrire l'histoire de l'esclavage dans un temps long et l'inclusion de la dimension humaine.

Les manuels scolaires interprètent très diversement ces propositions. Certains insistent sur la massification de la traite en corrélation avec l'exploitation des territoires conquis, d'autres décrivent les sociétés issues de la colonisation (métissage notamment), ou mettent l'accent sur les violences subies par les populations autochtones (« domination nocive », « violente acculturation »), mais aussi sur leurs stratégies de résistance. Le témoignage de Bartolomé de Las Casas est classiquement convoqué dans la majorité des manuels pour évoquer la dénonciation de ces traitements.

Les ports français et le développement de l'économie de plantation et de la traite

Le deuxième chapitre par lequel le sujet de la traite doit être abordé s'inscrit dans un thème dédié à l'étude des mutations sociales dans la France de l'Ancien Régime. Le choix d'aborder la traite et ses conséquences par le biais d'une étude de ville portuaire est assez classique dans le champ éditorial scolaire français, mais le traitement évolue ponctuellement, en proposant notamment parfois des plans de ville contemporains mentionnant les traces du passé négrier, intégrant une perspective mémorielle dans l'étude.

Si quelques manuels font le choix d'approfondir la question de la hiérarchie sociale dans l'empire colonial français, on retient que c'est la traite plus que l'esclavage qui reste prédominante dans le programme comme dans les livres scolaires.

On peut souligner par ailleurs que le chapitre consacré à « L'affirmation de l'État dans le royaume de France » au sein duquel le programme prescrit d'étudier « la politique maritime et mercantiliste de Colbert » ne donne que très rarement lieu ni à l'évocation de l'esclavage, ni au lien entre cette politique et l'instrument fondamental d'imposition du pouvoir royal que constitue le « Code Noir ».

L'abolition de l'esclavage : une date et un homme



L'abolition de l'esclavage dans les colonies françaises ou proclamation de la liberté des noirs aux colonies, F.A. Biard © Château de Versailles

Pour la classe de Première, **c'est par le biais de l'abolition de 1848 qu'est prioritairement abordé l'esclavage, autour de la figure de Victor Schœlcher.** Le constat posé par Eric Mesnard et Marie-Albane de Suremain en 2013¹³ reste largement d'actualité : « Quant aux abolitions, tous les manuels (de 4^{ème} et de Première aujourd'hui) évoquent celle de l'esclavage en 1848 – et dans quatre cas sur six prennent appui sur le tableau de F. A. Biard¹⁴, en insistant sur le rôle de la République ou de Victor Schœlcher plus que sur les luttes des esclaves pour leur émancipation ». Nous sommes tout à fait, encore aujourd'hui, dans une histoire qui se dit du point de vue des acquis de la République qui, dans ses valeurs incarnées par un homme, condamne l'esclavage. Témoin de cette incarnation, ce texte destiné à l'élève : « Préoccupé très tôt par l'esclavage des Noirs, Victor Schœlcher (1804-1893) se rend aux Antilles et au Sénégal, et publie livres et articles pour réclamer l'abolition. Sous-secrétaire d'État à la Marine et aux Colonies du gouvernement provisoire de février 1848, il est à l'origine directe de l'abolition. Devenu député, il est proscrit pour s'être opposé au coup d'État du 2 décembre 1851. Il entre au Panthéon en 1949 et son nom est présent dans la plupart des grandes villes en métropole et plus encore en Outre-mer¹⁵ ». Où l'on note également que la dimension de la mémoire de l'esclavage est ici prise en compte (sans toutefois préciser que c'est conjointement avec Félix Eboué qu'il est entré au Panthéon).

13 Éric Mesnard et Marie-Albane de Suremain, « Enseigner l'histoire des traites, des esclavages et de leurs abolitions, mutations et ambiguïtés sensibles dans une discipline scolaire », *Diasporas*, 21 | 2013, 215-232.

14 Le tableau de François Auguste Biard ici évoqué intitulé *L'Abolition de l'esclavage dans les colonies françaises ou Proclamation de la liberté des noirs aux colonies* figure une scène de liesse populaire, et reste un document patrimonial incontournable dans l'imagerie scolaire.

15 D. Colon (s/dir.), *Histoire 1^{ère}*, Belin 2019.

Deux dates significativement absentes

Or, **cette mise en lumière du temps de la seconde abolition est proposée sans rappel des deux dates qui lui sont liées : 1794 et 1802**. En effet, force est de constater que la première abolition de 1794 et sa place dans la Révolution française comme dans l'histoire mondiale, ainsi que le rétablissement de l'esclavage par Bonaparte en 1802, sont autant d'éléments fondamentaux pour mettre en perspective la deuxième abolition de l'esclavage et l'inscrire dans un processus au long cours et de dimension internationale. **Ces deux dates ne font pas encore partie des repères fondamentaux dans la voie générale**, même s'il l'on doit reconnaître leur mention plus fréquente, quoique brève, dans le corps des leçons. Dans quelques manuels, elles peuvent être rappelées dans les dossiers documentaires consacrés à deuxième abolition par l'intermédiaire d'extraits des décrets qui en furent le cadre législatif.

C'est là un effet de l'économie des programmes centrés sur l'histoire politique de la France. Dès lors, 1848 est présenté comme un acquis républicain majeur. De ce point de vue, les livres de Première générale ressemblent à ce qu'était la façon dont longtemps, l'école française sous la III^{ème} et la IV^{ème} République a présenté la révolution de 1848, mettant en scène une république libératrice, sans que l'esclavage ait pu être réellement et complètement analysé précédemment.

On peut également relever qu'**en 4^{ème} comme en Première, dans les chapitres consacrés au Consulat et à l'Empire, le rétablissement de l'esclavage en 1802 est rarement mentionné**, et jamais les mesures législatives instaurant une discrimination fondée sur la couleur de peau, ce qui n'est pas le cas dans les manuels de lycée professionnel.

La place de Saint-Domingue largement minorée

Le fait que Saint-Domingue et la Révolution française soient sous-traités et sous-abordés dans leurs dimensions coloniales et esclavagistes dans la voie générale constitue un problème, alors qu'on est là au cœur de la question de l'universalisme républicain, mis à l'épreuve dans le contexte colonial. La période de 1789 à 1848 se fait sans l'analyse de l'histoire de Saint-Domingue/Haïti, ou trop peu.

Rares sont les manuels qui évoquent contextuellement le combat de la Société des Amis des Noirs qui, avec Condorcet, s'étonne qu'en 1789, l'universalisme républicain ne s'applique pas aux Noirs esclaves. Il y a là un point aveugle dans la lecture non seulement de l'histoire des abolitions et des révoltes d'esclaves, mais aussi dans la compréhension des enjeux qui parcourent le moment révolutionnaire, notamment autour de la question du préjugé de couleur et de l'universalité de la citoyenneté. Ainsi, **les élèves des lycées de voie générale en France n'ont de la Révolution qu'une image métropolitaine**, dont la portée s'arrête aux rivages de l'Atlantique.

Aucun manuel de collège ni de lycée de la voie générale n'indique le rôle déclencheur de la révolte de Saint-Domingue ainsi que des acteurs locaux (Sonthonax, Polverel, Toussaint Louverture, les députés Belley, Dufay et Mills

pour ne citer qu'eux) dans la première abolition. Plus largement, dans la voie générale, peu d'éléments sont apportés sur le combat abolitionniste dans le chapitre sur les Lumières. De même, peu d'éléments précis et stabilisés viennent éclairer les événements de la révolution haïtienne de 1799 à 1804. Avec le lycée professionnel, le contraste est patent.



LYCÉE PROFESSIONNEL

Les programmes d'histoire et de géographie de la voie professionnelle permettent d'aborder traite, esclavage, plantations, révoltes (classe de Seconde) et travail forcé (classe de Première). En classe de Seconde plus particulièrement, deux thèmes sur les trois qui constituent le programme annuel d'histoire font la part belle aux questions des traites, de l'esclavage et de la première abolition. Ils sont ainsi **les plus complets de tous les programmes scolaires en vigueur sur ces questions**, et les manuels en proposent un traitement renouvelé.

Traite et esclavage

En classe de Seconde professionnelle, il est explicitement prescrit d'étudier « La mise en exploitation et la colonisation des Amériques (qui) conduisent à d'importants transferts d'esclaves africains dans le cadre de la traite atlantique », ainsi que ses conséquences. Si l'approche de la traite et de la colonisation est classiquement traitée dans les manuels, scolaires, on peut noter qu'émerge – certes de façon perlée, mais intéressante néanmoins – la préoccupation nouvelle de montrer que le débat sur l'esclavage, la traite négrière et les colonies existe dans l'opinion publique, ainsi que la volonté de souligner la complexité des sociétés coloniales et du racisme qui les sous-tend¹⁶, considérations qui dépassent largement les prescriptions du programme.

La révolution de Saint-Domingue : un évènement central

Avec le programme de seconde professionnelle, la révolution de Saint-Domingue qui conduit à l'indépendance d'Haïti fait son entrée dans les programmes scolaires. Dans le cadre du 2^{ème} thème « L'Amérique et l'Europe en révolution (des années 1760 à 1804) », la Révolution de Saint-Domingue figure parmi les trois révolutions étudiées, avec un fil directeur précis : « La Révolution de Saint-Domingue (1791-1804) : une révolte d'esclaves en août 1791 conduit à l'indépendance et à la proclamation de la République d'Haïti, première république issue d'une révolte d'esclaves. Malgré les ravages de la guerre civile après 1804, la Révolution de Saint-Domingue a un retentisse-

ment dans l'ensemble du monde atlantique. ». Là encore, parmi les repères fondamentaux figurent en bonne place des événements importants de cette histoire : « 1794 : abolition de l'esclavage dans les colonies par la République française (1793 à Saint-Domingue), rétabli en 1802 ; 1804 : indépendance de Saint-Domingue qui devient Haïti ».

Le fait que **l'étude de cette révolution** prenne place au **même plan que les Révolutions française et américaine** dans le programme souligne son importance historique – tant en elle-même que dans ses conséquences dans l'ensemble du monde atlantique et la replace au cœur de la dynamique révolutionnaire à l'œuvre durant toute la période. C'est là **une nouveauté majeure dans les programmes scolaires, en cohérence avec les derniers apports de l'historiographie française et internationale, qui interroge sur les raisons qui font que cette séquence historique soit sous-abordée dans ses dimensions coloniales et esclavagistes dans les programmes de la voie générale.**

Le décalage manifeste sur cette question entre les programmes de voie générale et de voie professionnelle vient souligner un clivage sur lequel s'interrogeaient déjà en 2013 Éric Mesnard et Marie Albane de Suremain : « Cela signifie-t-il que certains aspects de l'histoire seraient enseignés parce qu'ils seraient mieux adaptés à certains publics et non parce qu'ils constituent des questions majeures de l'histoire nationale, européenne et mondiale, susceptibles à ce titre d'être prescrits également à tous les élèves¹⁷ ? »



Portrait de Toussaint Louverture, par J. Sun © BNF
Aujourd'hui, seuls les programmes des lycées professionnels et des lycées généraux d'outre-mer évoquent la révolution haïtienne (1791-1804).

Une approche renouvelée des sources et des acteurs

On relève pour traiter ces questions un renouvellement des sources utilisées dans les manuels scolaires : les documents iconographiques sont d'une grande diversité (gravures, peintures, estampes, billet de banque...), ainsi que

17 Éric Mesnard et Marie-Albane de Suremain, « Enseigner l'histoire des traites, des esclavages et de leurs abolitions, mutations et ambiguïtés sensibles dans une discipline scolaire », *Diasporas*, 21 | 2013, 215-232.



les documents d'archives présentés (lettres de gérants, rapport de régisseurs, archives d'amirautés ...). Ce renouvellement est très certainement à mettre en lien avec le travail important de pédagogie effectué par les différents services d'archives français qui ont produit et mis à disposition des dossiers pédagogiques comprenant des documents exploitables et facilement accessibles.

Ce renouvellement se traduit également par la valorisation de personnages et d'acteurs variés de cette histoire : de l'abolitionnisme (abbé Raynal) aux acteurs de l'indépendance haïtienne (Biassou, Dessalines, Sanité Belair...) en passant par les figures révolutionnaires (J.B. Belley, Sonthonax...). Les manuels présentent une galerie de personnages jusqu'alors ignorés dans les manuels scolaires, même si Toussaint Louverture en reste l'acteur phare.

La question singulière des programmes adaptés pour les outre-mer

Les dernières modifications de programme¹⁸ comportent des ajouts remarquables à plusieurs titres, d'une part sur la complexité de l'histoire coloniale et esclavagiste, et, d'autre part, sur la mondialité du phénomène. Qu'il s'agisse, pour la classe de Seconde et pour Mayotte, du « développement des circulations et des échanges dans le « couloir swahili », qui englobe les côtes africaines, Madagascar, Mayotte et sa région, ou, pour la Guadeloupe et la Martinique l'étude des « Sociétés autochtones des Grandes et des Petites Antilles au temps de la rencontre (XV^e-XVI^e siècle) », le prisme d'analyse permet aux élèves de mieux saisir la singularité de cette histoire. De même pour la classe de Première, les programmes adaptés sont très complets sur l'ancrage dans les Caraïbes de la Révolution française : « Pour la Guadeloupe et la Martinique : on traitera des impacts de la Révolution française aux Antilles, la première abolition de l'esclavage et son abrogation. On pourra aborder le cas de Saint-Domingue et la guerre d'indépendance haïtienne (1794-1804). Pour la Guyane : la première abolition de l'esclavage (1794) et sa remise en cause sous Bonaparte (1802) pourront servir de fil conducteur à l'étude d'une nouvelle conception de la nation. On évoquera également l'impact de la Révolution dans le territoire du Drom de l'établissement. »

Le fait que ces éléments n'apparaissent pas dans les programmes de l'hexagone de même niveau scolaire empêche considérablement éditeurs et enseignants de s'en saisir pleinement, sauf exception. On ne comprend pas les ambiguïtés de l'universalisme républicain de la Révolution française sans prendre en compte ces luttes, la complexité des événements, comme ses résonances actuelles.

CONCLUSION

Le croisement de l'analyse des programmes d'histoire et de la production éditoriale scolaire qui en propose une interprétation permet de dégager quelques tendances majeures : **si les programmes ont inégalement intégré ces questions - toujours davantage présentes en collège et au lycée professionnel qu'au premier degré et au lycée en voie générale - leur traitement dans les manuels scolaires traduit une réelle prise en compte des questions mémorielles comme de l'actualité de la recherche**, ainsi qu'une diversification des approches et des sources, intégrant partiellement les recommandations qui avaient été tôt formulées par le Comité pour la Mémoire de l'Esclavage¹⁹.

Indiscutablement, la présentation de l'esclavage, des traites et de leurs abolitions a évolué depuis la fin des années 1990. Dans un premier temps, à la faveur du 150^{ème} anniversaire de l'abolition de 1848, des débats publics en France et des renouvellements historiographiques conséquents qui ont accompagné la loi Taubira de 2001, un tournant important a été pris dans l'analyse présentée aux élèves, tant dans les programmes que dans les manuels scolaires.

Pourtant, **à partir des années 2010, la place des traites et de l'esclavage s'est révélée plus fragile**. Tout s'est passé comme si après le moment Taubira, une vague de reflux de la thématique s'était installée dans les programmes scolaires dans le premier degré comme au lycée (voie générale).

Pour autant, il semble bien que les manuels scolaires s'affranchissent du cadre strict de l'énoncé des prescriptions pour s'emparer de ces questions historiques, reflétant ainsi la volonté des auteurs et des éditeurs de répondre aux débats mémoriels qui traversent la société. Le travail intensif de mise en lumière et de pédagogie autour de ces questions produit par le comité national pour la mémoire et l'histoire de l'esclavage (CNMHE, successeur du comité pour la mémoire de l'esclavage (CPME) créé par la loi Taubira) a manifestement porté ses fruits.

Dans l'écriture des livres scolaires, le renouvellement des problématiques s'est accompagné d'une évolution notable des documents présentés, qu'ils soient iconographiques ou issus de textes et documents juridiques issus des archives ou contemporains. De même, la question mémorielle et patrimoniale a gagné en contenus dans les ouvrages de classe. Des références au passé



rochelais²⁰, au concours de la Flamme de l'égalité²¹ (DGESCO/Ligue de l'enseignement/CNMHE), à la loi Taubira²², aux « empreintes de l'histoire dans la mémoire collective », ou encore une activité pédagogique autour du Mémorial ACTe en Guadeloupe²³ viennent enrichir les manuels.

Une question centrale, qui ne peut être éludée, se pose à la lecture de l'ensemble de la production éditoriale scolaire à destination de la jeunesse de France : ce sont les programmes adaptés (depuis 2000) pour les territoires ultra-marins ainsi que ceux des classes de lycées de la voie professionnelle qui sont les plus complets et les mieux ajustés à la recherche académique, et ce sont souvent les manuels dédiés à ces programmes qui permettent le mieux de saisir la complexité et l'importance de cette histoire.

Sur la base de cette analyse des programmes et des manuels scolaires, la Fondation pour la mémoire de l'esclavage recommande :

- 1. De mettre à disposition de tous les élèves, sans distinction de filières scolaires et de territoires, les mêmes connaissances** précises sur ce pan de notre histoire nationale.
- 2. D'intégrer systématiquement l'histoire de Saint-Domingue** dans le contexte révolutionnaire en lien avec les valeurs et principes universels de 1789.
- 3. D'adopter une terminologie plus précise et des chiffres consolidés** concernant les traites et l'esclavage (équivalence entre « nègre » et « esclave » à partir du XVIII^e).
- 4. De veiller à ce que la question de l'esclavage continue de s'ouvrir à des dimensions autres qu'économiques, comme la traite, le commerce, les plantations.** Une place plus importante encore pourrait être faite à l'étude des conditions de vie des esclaves dans leur entière humanité²⁴. Si la place des révoltes d'esclaves mérite d'être renforcée, les renouvellements historiographiques en cours permettent désormais de faire apparaître les héritages culturels de cette histoire. Ce champ est encore assez peu exploré dans les manuels, malgré la richesse des apports historiques récents.
- 5. D'aborder la question délicate de la racialisation des sociétés esclavagistes à travers l'analyse de la législation fondée sur la couleur de peau,** de l'émergence de doctrines justifiant une hiérarchie entre des « races », et de leurs conséquences dans les faits comme dans les représentations, qui trouvent leurs racines historiques dans l'histoire de l'esclavage. Afin de **mettre en évidence les liens entre esclavage, traite et**

20 *Histoire 2^{de}*, Nathan, 2019.

21 *Histoire-géographie 4^{ème}*, S. Cote (dir.), Nathan, 2016.

22 *Histoire-géographie 4^{ème}*, Magnard 2016.

23 *Histoire-géographie 4^{ème}*, S. Cote (S/dir.), Nathan, 2016.

24 C'est d'ailleurs une recommandation explicite du *Vademecum Agir contre le racisme et l'antisémitisme* : « Étudier les conditions matérielles de la traite et de la vie quotidienne des esclaves ainsi que les violences qu'ils ont subies pendant la traite et sur les plantations permet notamment de mieux comprendre la déshumanisation subie par près de 12 millions de femmes et d'hommes déportés d'Afrique vers les Amériques ». *Agir contre le racisme et l'antisémitisme, op.cit.*, p. 69.



racisme, il faudrait désormais, comme le recommande le Vademecum de la DILCRAH et du ministère de l'Éducation nationale **Agir contre le racisme et l'antisémitisme** que soit prise en charge l'explication de la racialisation de l'esclavage à partir du XVI^e siècle²⁵.

- 6. De resituer l'histoire de l'esclavage et des traites dans l'espace et dans le temps long, depuis l'Antiquité**, afin de comprendre les variations et invariants de ce phénomène social, économique et politique, y compris sous l'angle juridique.
- 7. Conduire une enquête globale sur la recherche et l'enseignement de l'histoire de l'esclavage et des post-esclavages** en France pour un état des lieux approfondi, en analysant notamment les pratiques de classe.

Afin d'avoir une vision plus précise de la place des traites, de l'esclavage, et de leurs abolitions, il semble nécessaire d'actualiser l'enquête de l'INRP de 2006-2009 et de mener une recherche approfondie sur les pratiques scolaires effectives, afin de mesurer comment les enseignants des premiers et seconds degrés se saisissent des programmes et de quelle manière ils utilisent les manuels scolaires dans l'élaboration et la réalisation de leurs cours d'histoire. Ce serait aussi l'occasion de mesurer les représentations des enseignants et des élèves de cette histoire-là. C'est à cette condition que l'on pourra mesurer les effets des renouvellements prescriptifs et historiographiques dans le récit de cette histoire centrale de notre modernité.

25 « L'étude des représentations, des discours des différents acteurs et des textes normatifs comme le code noir de 1685 permet de faire prendre conscience aux élèves en quoi le système esclavagiste est légitimé par un discours, des pratiques racistes et des violences qui se fondent sur les différences physiques, notamment la couleur de peau, plus que sur l'infériorité sociale, et de montrer combien la question des identités « raciales » est au cœur des résistances et des révoltes d'une part et que le préjugé racial persiste après les abolitions d'autre part », *Agir contre le racisme et l'antisémitisme*, op.cit., p. 69.



CM1

Histoire-Géographie, Histoire des Arts, G. Chapier-Legal, Youen Goasdoué, Hélène Lestonnat, Belin 2016
Histoire, Histoire des arts et EMC, Odysséo, CM1-CM2, Françoise Changeux-Claus, Magnard 2017
Histoire-géographie, Histoire des arts, CM1, W. Badier, V. Morel, G. Rouillon, Hachette éducation, 2016
Histoire géographie, CM1, Dominique Chevalier et Vincent Porhel (dir.) collection Panoramas, Nathan 2017
Comprendre le monde, Histoire, CM1, E. Bouteville, B. Falaize, Retz 2016

CM2

Histoire-Géographie, Histoire des Arts CM2, G. Chapier Legal, Y. Goasdoué, H. Lestonnat Belin, 2017
Histoire-géographie, Histoire des Arts, CM2, Hachette éducation, CM2, 2017, W. Badier, C. Aymérial, V. Morel, G. Rouillon
Histoire-géographie CM2, Collection Panoramas, Vincent Porhel et Jérémie Pointu, Nathan, 2017
Histoire-géographie-EMC, CM2, Sophie Le Callenec, Hatier, collection Magellan, 2019
Comprendre le monde, Histoire, CM2, E. Bouteville et B. Falaize, Retz, 2017

QUATRIÈME

Histoire-géographie 4^{ème}, Eric Chaudron, Françoise Martinetti (dir.)Belin, 2018
Histoire-géographie 4^{ème}, Martin Ivernel, Benjamin Villemagne (dir.) Hatier, 2018
Histoire-géographie 4^{ème}, Christine Lécureux, Alain Prost (dir.)Hachette, 2018
Histoire-géographie 4^{ème}, Lelivrescolaire, 2018
Histoire-géographie 4^{ème}, Alexandre Ployé (dir.), Magnard , 2018
Histoire-géographie 4^{ème}, Sébastien Cote, Anne-Marie Hazar-Tourillon (dir.), Nathan, 2018

SECONDE

Histoire Seconde, David Colon (dir.) Belin, 2018
Histoire Seconde, Martin Ivernel (dir.) Hatier, 2018
Histoire Seconde, Mickaël Navarro et Henri Simonneau (dir.), Hachette, 2018
Histoire Seconde, Florian Besson (dir.), Lelivrescolaire, 2018
Histoire Seconde, Jean-Marc Vidal (dir.), Magnard, 2018
Histoire Seconde, Nathan, Sébastien Cote (dir.) 2018

SECONDE PROFESSIONNELLE

Histoire-géographie Seconde, Belin, 2018
Histoire-géographie Seconde, Patrick Pique, Delagrave, 2018
Histoire-géographie Seconde, José Gomes, Isabelle Infante, Nathan, 2018

PREMIÈRE

Histoire 1re, David Colon (dir.), 2019, Belin.
Histoire 1re, Martin Ivernel (dir.) Hatier, 2019
Histoire 1re, Mickaël Navarro et Henri Simonneau (dir.), Hachette, 2019
Histoire 1re, Florian Besson (dir.), Lelivrescolaire, 2019
Histoire 1re, Jean-Marc Vidal (dir.), Magnard, 2019
Histoire 1re, G. Le Quintrec (dir.), Nathan, 2019



Note de la Fondation pour la Mémoire de l'Esclavage rédigée dans le cadre du groupe Éducation du Conseil Scientifique de la FME coordonné par Nadia Wainstein, responsable du programme Éducation de la FME, et Benoit Falaize, membre du Conseil Scientifique de la FME et membre-correspondant du Centre d'histoire de Sciences po, avec l'aide de Mima Ferrier.

www.memoire-esclavage.org

