HAL
open science

La représentation du Noir à travers l'enseignement de l'esclavage dans les manuels scolaires depuis 2002

Marlène Sorin

To cite this version:

Marlène Sorin. La représentation du Noir à travers l'enseignement de l'esclavage dans les manuels scolaires depuis 2002. Education. 2014. dumas-01144322

HAL Id: dumas-01144322

https://dumas.ccsd.cnrs.fr/dumas-01144322v1

Submitted on 21 Apr 2015

HAL is a multi-disciplinary open access archive for the deposit and dissemination of scientific research documents, whether they are published or not. The documents may come from teaching and research institutions in France or abroad, or from public or private research centers.

L'archive ouverte pluridisciplinaire **HAL**, est destinée au dépôt et à la diffusion de documents scientifiques de niveau recherche, publiés ou non, émanant des établissements d'enseignement et de recherche français ou étrangers, des laboratoires publics ou privés.

Mémoire de Master 2 Métiers de l'Enseignement de l'Education et de la Formation – Enseignement du Premier Degré

La représentation du Noir à travers l'enseignement de l'esclavage dans les manuels scolaires depuis 2002

Par Sorin Marlène

Sous la direction de Quincy-Lefebvre Pascale

Dans le cadre du séminaire *Sciences sociales et éducation (Temps, Espace, Société)*

ESPE de l'Académie Nantes – Université d'Angers – Université du Maine – Laboratoire CERHIO

Année 2013 - 2014

Sommaire

Introduction **3**

I – Thème de recherche **5**

A) Définition du sujet 5

B) Problématique 5

C) Sources et méthodes 6

II – Savoirs et transmissions autour de la question de l'esclavage des Noirs **8**

A) Les grandes orientations de la recherche 8

B) Des revendications mémorielles récentes 9

1) Du réveil des mémoires à la reconnaissance d'un « crime contre l'humanité » 9

2) Le retour des mémoires de l'esclavage dans l'espace public 11

C) La question dans les programmes scolaires 12

D) La question dans les manuels scolaires 14

1) Histoire des manuels scolaires 14

2) Place de l'esclavage et des traites négrières dans les manuels scolaires 15

III – Analyse comparative des manuels scolaires et des pratiques de classe **17**

A) Le tournant de 2002 ? 17

1) Les manuels antérieurs à 2002 17

2) Les manuels postérieurs à 2002 19

3) Un réel impact de la loi de 2002 dans les manuels scolaires ? 27

B) Des thèmes surexploités et des thèmes occultés 27

1) Une mise en avant de l'image de victime 27

2) Des omissions et des simplifications 29

3) Les enfants esclaves « un sort meilleur » ? 30

C) L'enseignement de l'esclavage dans les pratiques de classe 31

1) Un sujet sensible ? 31

2) Le rôle de l'enseignant 33

3) Proposition de séquence 35

Conclusion **38**

Bibliographie **39**

Annexes **41**

Introduction

Les stéréotypes et les préjugés raciaux véhiculés par les sociétés occidentales ont essentiellement pour origine l'esclavage et la traite négrière transatlantique[1]. En effet, afin de justifier et de légitimer leur domination, les Européens ont développé une idéologie d'infériorisation des Noirs. Par la suite, au XVIIIème siècle, siècle des Lumières et de progrès humains, paradoxalement, cette dévalorisation des Noirs est réaffirmée dans les écrits des intellectuels. On peut citer, par exemple, Voltaire, qui malgré son combat pour l'abolition de l'esclavage, est également l'auteur de propos racistes dans son *Essai sur les mœurs et l'esprit des nations* (1756). Ainsi, « *la fin de l'esclavage que les philosophes appelaient de leurs vœux ne signifiait pas nécessairement qu'ils considéraient Blancs et Noirs à parité* »[2].

A partir du XIXème siècle, avec l'essor de l'anthropologie, les recherches scientifiques élaborent une hiérarchisation des races humaines. C'est à ce moment-là qu'apparaît l'étude de Gobineau, *Essais sur l'inégalité des races humaines* (1853-55), qui affirme ce classement des races, avec une supériorité de la race blanche sur les races de couleurs.

Par ailleurs, la légitimation de l'esclavage des Noirs prend également appui sur des motifs religieux, notamment sur l'interprétation de la Bible, à travers la malédiction de Cham[3]. D'après la Genèse (IX, 20-27), Cham, l'un des fils de Noé, aurait surpris son père ivre et se serait moqué de lui. Alors Noé maudit sa descendance en déclarant que Canaan, fils cadet de Cham, « *sera pour ses frères l'esclave des esclaves* ». Les premiers à rattacher cette histoire aux traites négrières, et donc à une couleur de peau, sont les musulmans, au XIème siècle, qui indiquent que les Noirs sont des descendants de Cham, pour justifier leur statut d'esclave. De plus, les premières traites transatlantiques portugaises, du XVème siècle, sont déclarées licites par une bulle papale en 1455. Par la suite, la position de l'Eglise devient plus ambigüe. Même si elle ne prône pas clairement l'esclavage des Noirs, elle apparaît plutôt bienveillante envers les puissances coloniales[4].

D'un autre côté, en France, pendant la période coloniale, les représentations stéréotypées du Noir se multiplient à travers des supports tels que les cartes postales ou les photographies dans la presse. L'homme noir est considéré comme un sauvage, misérable, qu'il faut civiliser. Les Européens découvrent également ces populations noires dans des

[1] Ndiaye Pap, *La condition noire*, Paris, Calmann-lévy, 2008, p. 197.
[2] *Ibid*., p. 199.
[3] Pétré-Grenouilleau Olivier, *Les traites négrières, Essai d'histoire globale*, Paris, Gallimard, 2004, p. 32.
[4] *Ibid*., p. 69.

zoos humains, exhibant les populations jugées « exotiques ». De plus, lors de la Première Guerre mondiale, des soldats noirs arrivent en France, marquant l'émergence d'une minorité noire[5]. Ainsi, c'est le passage de ces représentations de la vision intellectuelle à la culture de masse. Ces stéréotypes et ces préjugés sont désormais ancrés dans la société et tendent parfois vers un certain racisme à l'encontre des Noirs. Malgré les mobilisations d'associations, telles que la HALDE (Haute Autorité de Lutte contre les Discriminations et pour l'Egalité) créée en 2005, certaines représentations sociales persistent.

Il est alors intéressant d'étudier les vecteurs de transmission de ces stéréotypes à l'école. Parmi eux, le manuel scolaire constitue un enjeu essentiel car il diffuse une vision qui se veut représentative de la société[6]. Dans *Le Tour de la France par deux enfants*, manuel de lecture d'Augustine Fouillée, emblématique de la IIIème République, les élèves apprennent qu'il existe quatre races et que la race blanche est « *la plus parfaite des races humaines* »[7]. Au contraire, la race noire, qui a « *les cheveux crépus, le nez écrasé, les lèvres épaisses, les bras très longs* » est considérée comme la moins parfaite[8].

[5] Ndiaye Pap, *op. cit.*, p. 84.
[6] Choppin Alain, *Les Manuels scolaires, histoire et actualité*, Paris, Hachette Éducation, 1992, p. 19.
[7] Voir annexe 1, p. 42.
[8] G. Bruno, *Le Tour de la France par deux enfants*, 1877, Belin, p. 184.

I – Thème de recherche

A) Définition du sujet

Mon questionnement de départ portait sur l'étude des représentations du Noir à travers l'enseignement de l'esclavage dans les manuels scolaires d'histoire. Ainsi, dans un premier temps, je me suis intéressée à l'aspect institutionnel et à la place de l'enseignement de l'esclavage dans les programmes scolaires. Je remarque alors que c'est en 2002, que l'histoire de l'esclavage est introduite dans les instructions officielles de l'école primaire. Cette entrée, récente et partielle, dans les programmes scolaires m'interpelle et suscite une interrogation. En effet, l'histoire de l'esclavage et de la traite négrière transatlantique, qui se déroule sur une longue période, du XVème au XIXème siècle, et qui fait des dizaines de millions de victimes[9], a largement été occultée par le système éducatif français pendant plus d'un siècle. On peut donc s'interroger sur ce silence au sein de l'école primaire.

En ce qui concerne la date de 2002, c'est la loi Taubira, tendant à la reconnaissance de la traite et de l'esclavage en tant que crime contre l'humanité, du 21 mai 2002, qui est à l'origine de l'apparition de l'esclavage dans les programmes scolaires. Elle présente les prescriptions en matière d'enseignement dans l'article 2 : « *Les programmes scolaires et les programmes de recherche en histoire et en sciences humaines accorderont à la traite négrière et à l'esclavage la place conséquente qu'ils méritent.* »[10]. Ainsi, à partir de cette observation, mon questionnement s'est orienté vers une étude comparative de manuels d'histoire antérieurs et postérieurs à la loi de 2002.

B) Problématique

En quoi l'impact de la loi de 2002, mettant en avant l'histoire de l'esclavage et de la traite des Noirs, est-il visible dans les manuels scolaires d'histoire du premier degré ? La modification des programmes est-elle synonyme d'une disparition des stéréotypes dans les représentations du Noir ou en fait-elle apparaître de nouveaux ? Ainsi, les manuels scolaires d'histoire actuels sont-ils les vecteurs de représentations stéréotypées du Noir ?

Comment peut-on interpréter les changements apportés par les programmes de 2002 au regard des enjeux contemporains ? En quoi ces changements peuvent-ils permettre aux élèves de mieux appréhender les discriminations actuelles à l'encontre des Noirs ? En effet,

[9] Désiré Aude, Mesnard Eric, *Enseigner l'histoire des traites négrières et de l'esclavage, cycle 3*, CRDP de Créteil, Paris, 2007, p. 38.
[10] Voir annexe 2, p. 43.

la question de l'esclavage est au cœur de l'actualité et elle doit être l'occasion pour l'élève de développer un esprit critique. L'élève doit être capable d'établir un lien avec les discriminations et le racisme dont les Noirs sont les victimes de nos jours. Il doit donc comprendre que les documents historiques présentés dans les manuels scolaires sont des représentations du passé, mais qu'ils sont liés au présent.

Il semble également intéressant de s'interroger sur la volonté politique récente de créer un devoir de mémoire de l'esclavage dans les écoles. On peut se demander si cette mise en avant de l'esclavage ne crée pas une victimisation des esclaves noirs, et des Noirs en général. Par ailleurs, une autre question apparaît, celle du rôle de l'enseignant face aux enjeux mémoriels et à l'enseignement de l'histoire.

C) Sources et méthodes

Pour réaliser cette étude, j'ai constitué un échantillon de manuels scolaires d'histoire du cycle 3[11]. D'une part, pour le choix des années, je me suis basée sur la date de 2002, qui constitue, comme il l'a été démontré précédemment, un tournant dans l'histoire de l'enseignement de l'esclavage à l'école primaire. D'autre part, j'ai concentré mon étude sur des manuels scolaires du cycle 3. D'après les programmes officiels de 2008, la discipline « Culture humaniste » au cycle 3, regroupant l'histoire, la géographie et l'histoire des arts, doit faire acquérir des repères spatio-temporels à l'élève pour qu'il comprenne l'unité et la complexité du monde. L'histoire est donc un enjeu essentiel favorisant le sens de l'observation et l'esprit critique de l'élève. Alors qu'au cycle 2, avec la « Découverte du monde » il s'agit uniquement de se repérer dans le temps et dans l'espace. Ainsi, l'étude des grandes périodes historiques est abordée au cycle 3.

De plus, le programme d'histoire de l'école primaire est souvent divisé en trois temps selon une progression en fonction des niveaux de classe, ce qui permet d'éviter les répétitions. Ainsi, les « Temps Modernes », et en particulier le thème de la traite des Noirs et de l'esclavage, sont généralement étudiés en CM1. J'ai donc essentiellement choisi des manuels de CM1. Toutefois, l'esclavage peut être étudié à travers une autre période historique, à l'époque contemporaine, au moment de son abolition de 1848. Ainsi, ce sujet est également présent dans les manuels de CM2. Il m'a donc semblé intéressant d'en sélectionner quelques-uns.

[11] Voir annexe 6, p. 48.

Concernant mon travail de recherche, dans un premier temps, j'ai effectué un repérage des manuels scolaires récents, postérieurs à 2002. Pour cela, je me suis appuyée sur les ressources du Centre de Recherche et de Documentation de l'IUFM d'Angers. Puis, j'ai sélectionné cinq manuels d'histoire de cycle 3, allant de 2003 à 2011. Dans un second temps, j'ai effectué une recherche d'anciens manuels d'histoire. En France, certains manuels scolaires ont été rassemblés pour former des collections. On peut les consulter, par exemple, à la bibliothèque de l'Institut Français de l'Education à Lyon. Il existe également des collections de manuels scolaires dans les musées d'écoles, tels que le Musée de l'Ecole publique de Laval. Cependant, des recherches préalables dans celui-ci ne m'ont pas permis de trouver des manuels scolaires traitant de mon sujet. J'ai donc pris contact avec un ancien étudiant de Master ayant travaillé sur des manuels scolaires qui a pu me fournir une dizaine de manuels provenant de l'école publique du Bois du Roy à Avrillé.

Tout d'abord, j'ai pu constater que les manuels scolaires d'histoire antérieurs aux années 1960-70 n'abordent pas, ou très peu, la question de l'esclavage. En effet, dans l'immédiat d'après la décolonisation française (1945-1962) les quelques manuels qui évoquent l'esclavage ne mentionnent que son abolition, en 1848, en une phrase. Ainsi, même si cette recherche n'apporte pas d'éléments nouveaux, elle confirme la relative occultation du sujet avant la loi de 2002. Ma recherche s'est donc orientée sur des manuels scolaires datant d'après les années 1960.

Par ailleurs, pour réaliser cette étude comparative, j'ai élaboré une grille d'analyse comprenant les différents critères d'observation des documents[12]. Au regard des premières analyses j'ai fait le choix de m'intéresser essentiellement aux documents iconographiques et textuels, en éliminant les cartes, les chronologies et les points de vocabulaire.

[12] Voir annexe 7, p. 49.

II – Savoirs et transmissions autour de la question de l'esclavage des Noirs

A) Les grandes orientations de la recherche

Concernant les recherches sur l'esclavage et les traites négrières, il faut attendre la fin des années 1960 pour que ce sujet suscite l'intérêt des intellectuels français[13]. Un point important à souligner est le retard de la France par rapport aux Etats Unis, à l'Angleterre, à l'Afrique, au Brésil et à l'ensemble des Caraïbes, qui abordent la question plus tôt, et plus ouvertement[14]. Selon Françoise Vergès, politologue et présidente du CPMHE (Comité pour la mémoire et l'histoire de l'esclavage), « *l'absence de l'esclave dans les enceintes politiques de la nation est symptomatique de la difficulté à penser sa présence comme sujet de l'histoire puisque ce statut lui a été nié* »[15]. En effet, le passé colonial français reste un point sensible, difficilement intégré au récit national.

Par ailleurs, d'après Olivier Pétré-Grenouilleau, historien et professeur d'histoire contemporaine à l'Institut d'études politiques de Paris, c'est actuellement « *une histoire en plein essor mais peu connue et mal reconnue* »[16], car certains aspects ne sont pas abordés et d'autres sont déformés. Ainsi, certains préjugés persistent. De plus, l'histoire de l'esclavage et des traites négrières ne fait pas, ou peu, partie des sujets d'études universitaires. Selon lui, les travaux consacrés à l'esclavage étudient surtout la traite atlantique, l'esclavage africain et les abolitions, mais il existe très peu d'ouvrages comparant les différentes traites négrières et leurs influences dans l'histoire mondiale. Olivier Pétré-Grenouilleau tente donc d'en établir une histoire globale dans *Les traites négrières, Essai d'histoire globale* (2004), qui constitue un ouvrage de référence sur le sujet.

Cependant, Françoise Vergès relève des lacunes au niveau des sources. Elle parle d'une rivalité entre mémoire et histoire à travers « *une écriture de l'histoire qui privilégie l'archive écrite, donc très souvent européenne et coloniale, au détriment des poèmes, chants et récits anciens qui ont été transmis oralement* »[17].

---

[13] Pétré-Grenouilleau Olivier, *op. cit.*, p. 8.
[14] La traite négrière, l'esclavage et leurs abolitions : mémoire et histoire, Actes du Colloque du 10 mai 2006, CRDP de Versailles, Paris, 2007, p. 18.
[15] Vergès Françoise, « Traite des Noirs, esclavage colonial et abolitions : comment rassembler les mémoires », *HERMES*, 10/2008, n°52, p. 52-58, p. 53.
[16] Pétré-Grenouilleau Olivier, *op. cit.*, p. 8.
[17] Vergès Françoise, *art. cit.*, p. 52.

B) *Des revendications mémorielles récentes*

1) Du réveil des mémoires à la reconnaissance d'un « crime contre l'humanité »

Depuis quelques années, une véritable « *guerre des mémoires* »[18] se développe en France. On assiste, en effet, au réveil des mémoires, en premier lieu celle de la Shoah, dans les années 1980, puis celle de l'esclavage, dans les années 1990. C'est également l'apparition d'une « *question noire* »[19] au sein de la société française. Le CRAN (Conseil représentatif des associations noires) créé en 2005, qui a pour objectif la lutte contre les discriminations raciales et la reconnaissance de la mémoire de l'esclavage, s'interroge sur cette « *question noire* ». Mais la communauté noire est plurielle et ne parle pas d'une seule voix. Certains refusent la définition raciale donnée par le CRAN, d'autres pensent qu'il faut d'abord se concentrer sur les discriminations vécues actuellement avant de s'occuper de celles du passé.

Pour Pap Ndiaye, historien et maître de conférences à l'EHESS (Ecole des hautes études en sciences sociales), il est plus juste de parler de « *minorité noire* » plutôt que de « *communauté noire* »[20]. En effet, au-delà du partage d'une culture et d'une identité commune, être Noir en France, c'est partager une expérience sociale au sein d'un groupe de personnes considérées comme noires. Avec cet essai novateur, Pap Ndiaye fonde les *black studies* à la française.

Cependant, il n'existe pas une, mais des mémoires de l'esclavage. Les acteurs de ces mémoires sont multiples et répartis sur différents territoires. Il faut donc prendre en considération des revendications mémorielles variées, en provenance de l'Afrique et de l'Europe, ainsi que des territoires de déportation des esclaves, essentiellement d'Amérique et des Caraïbes. Toutefois, Françoise Vergès montre que « *si les expériences sont singulières – chaque vie est unique – et les héritages divers, il existe cependant une dimension unitaire : les descendants d'esclaves pensent tous que leurs mémoires restent trop marginalisées* »[21].

Selon Sébastien Ledoux, professeur d'histoire-géographie et chercheur à l'INRP sur la question de l'enseignement de l'esclavage, la première reconnaissance d'une mémoire de l'esclavage en France intervient au début des années 1980, avec la loi du 30 juin 1983. Celle-

[18] Stora Benjamin, *La Guerre des mémoires, La France face à son passé colonial (entretiens avec Thierry Leclère)*, Editions de l'Aube, 2007.
[19] Ndiaye Pap, *op. cit.*, p. 18.
[20] *Ibid.*, p. 55.
[21] Vergès Françoise, *art. cit.*, p. 52.

ci établit un jour férié pour la commémoration de la fin de l'esclavage dans les départements d'outre-mer et à Mayotte, ainsi qu'une sensibilisation des élèves dans les écoles le 27 avril. Cette mémoire se manifeste donc, dans un premier temps, dans les départements d'outre-mer, puis, dans un second temps, elle apparaît en France métropolitaine dans les années 1990. Sébastien Ledoux parle donc d'une *« « métropolisation » de la mémoire esclavagiste »*[22] pour qualifier les années 1990.

Les années 1990 sont, en effet, décisives pour la reconnaissance d'une mémoire de l'esclavage en France. Elles sont marquées, tout d'abord, par l'apparition d'un collectif antillais-guyanais-réunionnais, appelé Collectifdom, souhaitant une revalorisation de l'histoire de l'esclavage et de la colonisation. Par la suite, à l'occasion des commémorations du 500e anniversaire de la découverte des Amériques par Christophe Colomb, en 1992, la « *question noire* » refait surface publiquement. Les contre-manifestations organisées par le mouvement *Génération consciente* commencent à intéresser les intellectuels noirs de France. Mais c'est essentiellement lors du 150e anniversaire de l'abolition de l'esclavage, en 1998, que le travail sur la mémoire esclavagiste se développe. De plus, une importante manifestation, organisée le 23 mai 1998, réclame la qualification de « crime contre l'humanité » pour désigner l'esclavage, ainsi que l'ouverture des archives des entreprises sucrières afin de reconnaître le rôle des esclaves dans le développement économique français.

Toutes ces mobilisations sollicitent l'intervention des pouvoirs publics. Ce qui aboutit au vote de la loi sur l'esclavage le 21 mai 2001, loi dite Taubira, qui correspond à la reconnaissance de l'esclavage comme crime contre l'humanité. Puis, en 2006, le Président de la République, Jacques Chirac, instaure le 10 mai comme journée commémorative de la fin de l'esclavage. C'est également la mise en avant d'un devoir de mémoire concernant les traites négrières, l'esclavage et la colonisation dans les écoles.

Mais cette mémoire de l'esclavage suscite parfois des réactions virulentes. C'est le cas de « l'affaire Pétré-Grenouilleau ». Olivier Pétré-Grenouilleau fait paraître une étude sur les traites négrières en 2004[23]. Lors d'un entretien publié dans la presse, il crée une polémique en disant :

---

[22] Ledoux Sébastien, « Enseigner l'esclavage en France : un enjeu postcolonial ? » *Historiens et Géographes*, n°408, 10/2009, p. 43-48, p. 44.
[23] Pétré-Grenouilleau Olivier, *op. cit.*

« Les traites négrières ne sont pas des génocides. La traite n'avait pas pour but d'exterminer un peuple. L'esclave était un bien qui avait une valeur marchande qu'on voulait faire travailler le plus possible. Le génocide juif et la traite négrière sont des processus différents. Il n'y a pas d'échelle de Richter des souffrances»[24].

Patrick Karam, président du Collectifdom, lui reproche de minimiser la nature de l'esclavage et dépose plainte contre l'historien, en septembre 2005, pour « contestation de crime contre l'humanité ». Mais la communauté historienne se mobilise et la plainte est finalement retirée en février 2006.

Ainsi, l'esclavage entre dans une concurrence mémorielle, en particulier avec les victimes de la Shoah. Les propos de l'humoriste Dieudonné mettant en avant la souffrance des Noirs et allant jusqu'à nier celle des déportés juifs ont donc suscité de vives réactions. Par conséquent, cette rivalité peut devenir dangereuse sans réconciliation des groupes de mémoire et sans reconnaissance de l'Etat. Néanmoins, selon Benjamin Stora, historien et professeur à l'université de Paris XIII et à l'INALCO (Institut national des langues et civilisations orientales), l'Etat doit se méfier de la multiplication des groupes porteurs de mémoires blessées qui deviennent de plus en plus communautaristes[25].

2) Le retour des mémoires de l'esclavage dans l'espace public[26]

Benjamin Stora explique le réveil de la mémoire esclavagiste par le mouvement des descendants d'immigrés dans le pays.

« *La France compte aujourd'hui 7 à 8 millions de personnes issues des anciennes colonies ; c'est deux fois plus que dans les années 1980. Les jeunes issus de cette immigration essentiellement magrébine et africaine posent des questions sur leurs origines et sur les raisons des discriminations dont ils sont victimes*. »[27]

Ces discriminations ont principalement pour origine la colonisation, notamment avec l'esclavage qui installe des procédés de ségrégation similaires.

Après l'abolition de l'esclavage en 1848, sous l'impulsion de Victor Schœlcher, certaines victimes tentent de s'exprimer et de se faire entendre, mais la mémoire de l'esclavage reste globalement occultée. L'opinion publique semble indifférente à leurs témoignages et refuse de les écouter. Cette histoire paraît, en effet, très éloignée des réalités

[24] L'enseignement de l'esclavage, des traites et de leurs abolitions dans l'espace scolaire hexagonal, *Rapport de recherche de l'INRP* (2006-2010), Paris, 2011, p. 4.
[25] Stora Benjamin, *op. cit.*, p. 74.
[26] Vergès Françoise, *art. cit.*, p. 55.
[27] Stora Benjamin, *op. cit.*, p. 11.

locales de la France métropolitaine. Cette situation est particulière à la France étant donné que les Etats Unis et les colonies anglaises disposent de témoignages directs des esclaves. Plusieurs raisons, exposées par Françoise Vergès, expliquent le récent retour de cette mémoire : « *l'effondrement des grands discours d'émancipation collective ; le recours aux « identités » plutôt qu'à « une identité » (nationale, de classe…) ; la place qu'aurait prise la victime dans l'espace publique ; la faiblesse de l'État devant ces demandes identitaires* »[28]. Il faut donc prendre en compte à la fois la mobilisation des groupes de pression et la non-mobilisation de l'Etat. Par ailleurs, Françoise Vergès pose le problème d'une surenchère des demandes victimaires susceptible d'entraîner une victimisation de ces groupes mémoriels. Certains pensent que cette volonté de reconnaissance serait la manifestation d'un manque au regard de la société, qu'ils tenteraient de compenser. Selon elle, il faut nuancer cette vision en s'interrogeant sur le rôle de l'esclavage au sein des départements d'outre-mer. Ces derniers se définissent en partie à travers l'esclavage et la colonisation et ne se considèrent pas citoyens français à part entière ; ils se sentent mis à l'écart.

Ainsi la mémoire de l'esclavage doit permettre d'éclairer les zones d'ombre de l'histoire française, en particulier sur le rôle des esclaves dans l'économie française et leurs résistances. La France doit donc sortir de ses frontières hexagonales en intégrant l'esclavage et ses apports au récit national. Il peut donc être intéressant de comparer la place consacrée à l'enseignement de l'esclavage dans les départements d'outre-mer avec ceux de la France métropolitaine. J'envisage donc me renseigner auprès de l'IUFM de Martinique afin d'obtenir des informations complémentaires.

C) *La question dans les programmes scolaires*

L'enseignement de l'esclavage est introduit à l'école primaire par la loi Taubira du 21 mai 2001 qui précise que les manuels scolaires doivent accorder une « *place conséquente* » à l'esclavage, sans qu'il y ait de jugement de valeur. Auparavant, l'esclavage n'était pas totalement absent de l'enseignement et des manuels scolaires, mais il ne faisait pas l'objet de prescriptions nationales. Ainsi, pour la première fois, les programmes scolaires de 2002, rédigés par un groupe d'experts sous la direction de l'historien Philippe Joutard, intègrent la question de l'esclavage, dans un chapitre intitulé « *1492-1815 : des débuts des Temps modernes à la fin de l'épisode napoléonien* ». Les programmes nuancent l'idée de progrès du XVIIIe siècle et des Lumières : « *Mais la même période a vu le massacre des*

[28] Vergès Françoise, *art. cit.*, p. 55.

Indiens d'Amérique, la Traite des Noirs, la Terreur… »[29]. Parmi les grands repères chronologiques, 1848 est mentionné pour l'abolition de l'esclavage, et Victor Schœlcher est considéré comme un personnage historique important à étudier. Selon Philippe Joutard, « *on ne peut plus se contenter de réserver le sujet à quelques départements d'outre-mer, soi-disant plus concernés, au risque de s'enfermer dans un communautarisme contraire aux valeurs de notre République et de se limiter à une approche purement mémorielle* »[30].

Cependant, le débat sur l'enseignement de l'esclavage refait surface en 2005 avec « l'affaire Pétré-Grenouilleau » et les polémiques autour de la loi du 23 février 2005, qui demandait aux enseignants de mettre en avant le « *rôle positif* » de la colonisation. L'enseignement de l'esclavage devient alors un enjeu politique. Les travaux de recherches et les références pédagogiques se développent. L'ouvrage d'Eric Mesnard et Aude Désiré, *Enseigner l'histoire des traites négrières et de l'esclavage – cycle 3* (2007), par exemple, est considéré comme un outil pédagogique intéressant. Il propose aux enseignants un contenu historique s'appuyant sur un corpus documentaire, notamment sur la littérature de jeunesse, et étudie trois points principaux : la traite négrière, l'esclavage dans les colonies françaises, les résistances et les abolitions.

En 2008, le débat est à nouveau lancé lorsque le président de la République propose que l'esclavage et son abolition soient enseignés à l'école primaire. Or, ce sujet est déjà inscrit dans les programmes depuis 2002. L'enseignement de l'esclavage est donc réaffirmé dans les programmes de 2008 avec un chapitre intitulé : *« Les Temps modernes (1492-1789) : « Les temps des Découvertes et des premiers empires coloniaux, la traite des Noirs et l'esclavage ».*

Ainsi, à l'école primaire, principalement au cycle 3, les élèves étudient l'histoire de l'esclavage et des traites négrières. Même si cet enseignement ne représente qu'une infime partie du programme d'histoire, il reste un sujet sensible et délicat à traiter pour les enseignants. En effet, il est au cœur des enjeux actuels et pose des questionnements tels que de la non-reconnaissance de l'Etat face à son passé colonial et l'intégration des immigrés. Par ailleurs, l'école accueille de plus en plus d'élèves d'origine étrangère, notamment africaine. Elle doit donc prendre en compte cette diversité et ne pas omettre cette partie du programme.

[29] L'enseignement de l'esclavage, des traites et de leurs abolitions dans l'espace scolaire hexagonal, *op. cit.*, p. 8.
[30] Désiré Aude, Mesnard Eric, *op. cit.*, p. 10.

D) *La question dans les manuels scolaires*

1) Histoire des manuels scolaires

D'après Alain Choppin, maître de conférences en histoire de l'éducation et fondateur de l'IARTEM (Association internationale de recherche sur les manuels scolaires et les médias éducatifs), le manuel scolaire est « *un outil complexe qui se prête à des approches multiples* »[31]. En effet, le manuel scolaire a plusieurs fonctions. Pour l'enseignant, c'est un outil pédagogique, tandis que pour le gouvernement, c'est un vecteur de transmission idéologique, et pour les sociologues, c'est un reflet de la société. Le manuel scolaire est à la fois le support des programmes prescrit par l'Etat, et « *le véhicule d'un système de valeurs, d'une idéologie, d'une culture* »[32]. Il n'est donc pas neutre. Il laisse transparaître une vision du monde et transmet les normes et les valeurs d'une société. Selon Alain Choppin, la subjectivité du manuel est visible à travers son organisation interne, notamment par la forte présence de l'iconographie. « *L'imagerie, dont la place n'a cessé de croitre dans les manuels depuis les années 1870, joue un rôle essentiel de par sa puissance émotionnelle et évocatrice* »[33]. Ainsi, l'image, conçue par le concepteur du manuel ou choisie par lui, est un point essentiel à étudier car elle est chargée de sens.

Le rapport de mars 2012 intitulé *Les manuels scolaires : situation et perspectives*, met en avant les paradoxes du manuel scolaire, en particulier la diversité du public ciblé, qui a parfois des attentes divergentes. « *Il est destiné aux élèves, mais aussi conçu pour les enseignants et choisi par eux. Il est l'expression des programmes officiels aux yeux des élèves, des parents voire des enseignants, au moins garant de leur bonne application, mais de moins en moins règlementé par l'institution* »[34].

Avec l'invention de l'imprimerie, au milieu du XVème siècle, l'utilisation du support écrit se développe dans la société et dans l'enseignement. Néanmoins, ce n'est qu'au XIXème siècle que les manuels scolaires se diffusent massivement en France. Sous l'impulsion de Guizot, tout d'abord, avec la loi sur la liberté de l'enseignement du 28 juin 1833, les manuels sont soumis à une autorisation préalable. Par conséquent, le manuel doit être approuvé par l'Etat avant d'être introduit dans une école. Même si en réalité les éditeurs et les instituteurs contournent cette loi, elle n'est reconsidérée qu'en 1865, par Victor Duruy, qui libéralise et

[31] Choppin Alain, *op. cit.*, p. 5.
[32] *Ibid.*, p. 19.
[33] *Ibid.*, p. 165.
[34] « Les manuels scolaires : situation et perspectives », Inspection générale de l'éducation nationale, Rapport n° 2012-036, Paris, 2012, p. 7.

facilite le choix d'un livre scolaire. Par la suite, avec les lois Ferry des années 1881-1882, d'autres problématiques surviennent. Les manuels scolaires doivent désormais prendre en considération la laïcité. C'est en particulier la question de l'introduction d'une morale laïque qui pose problème et qui est à l'origine d'une « guerre des manuels » entre les catholiques et les Républicains. Parallèlement, les techniques d'impression des maisons d'édition deviennent plus performantes et permettent une large diffusion du livre scolaire.

Cependant, au regard des évolutions technologiques actuelles, il est légitime de s'interroger sur le devenir du manuel scolaire. Tout d'abord, il semble, qu'aujourd'hui, les enseignants aient tendance à se détacher davantage du support papier afin de privilégier d'autres approches, notamment la démarche expérimentale et les sources audio-visuelles. De même, à l'ère du numérique, l'utilisation du manuel est en pleine mutation. En effet, le manuel numérique incite notamment à une utilisation plus collective.

Par ailleurs, le manuel scolaire est l'objet de polémiques et de critiques liées aux représentations stéréotypées qu'il véhicule. En novembre 2008, la HALDE publie un rapport mettant en évidence les différents stéréotypes présents dans les manuels scolaires. Cette étude porte sur les stéréotypes liés au genre, à l'origine, au handicap, aux seniors et à l'orientation sexuelle. Ainsi, dans les manuels d'histoire-géographie, les personnes noires sont fréquemment représentées dans une situation dévalorisante, de pauvreté ou de maladie. Cette généralisation participe au maintien du stéréotype du Noir et « *contribue également à entretenir le stéréotype du rapport inégalitaire entre Noirs et Blancs* »[35].

2) Place de l'esclavage et des traites négrières dans les manuels scolaires

Dans le rapport de l'INRP de 2011, *L'enseignement de l'esclavage, des traites et de leurs abolitions dans l'espace scolaire hexagonal*, Carine Pousse-Seoane, professeur d'histoire-géographie à l'Académie de Lyon, réalise une étude comparative des manuels d'histoire-géographie du primaire et du lycée avant et après les nouveaux programmes, en 2000 pour le lycée, et 2002 pour l'école primaire. Son analyse met en évidence une rupture au moment de la réforme. Concernant les manuels du primaire, elle constate que le sujet, même s'il n'est pas totalement occulté occupe une place moindre avant 2002, alors qu'il est davantage exploité ensuite. Toutefois, elle observe dans les manuels postérieurs à 2002, quelques oublis ou approximations. De plus, certains choix sont contestables, notamment

[35] « Place des stéréotypes et des discriminations dans les manuels scolaires », HALDE Université Paul Verlaine, Metz, 2008, p. 132.

celui de privilégier le point de vue de la France métropolitaine, ce qui est insuffisant pour prendre conscience de l'ampleur des évènements. Elle met également en évidence ce qui n'est pas mentionné dans les manuels scolaires : les divers statuts et rôles des esclaves. Elle remarque aussi que « *les manuels rendent très peu compte de la parole des victimes de l'esclavage* »[36], ce qui est visible par le manque de témoignages.

Par ailleurs, Sébastien Ledoux s'interroge sur le rôle de l'école dans la transmission de l'histoire. Selon lui, sur la question de l'enseignement de l'esclavage, l'école est considérée comme l'« *instrument d'une « politique de l'oubli » que l'Etat aurait mis en place dès 1848* »[37]. Ainsi, le fait que l'esclavage soit relativement absent des manuels scolaires constitue pour les groupes de pression mémoriels une « *preuve de l'oubli et du mépris social dans lesquels sont assignées les populations d'outre-mer* »[38].

Les premiers programmes d'histoire ont été élaborés à la fin du XIXème siècle, sous la IIIème République, avec pour principal objectif une glorification de la France et de ses héros pour promouvoir l'unité nationale. L'esclavage n'est alors pas totalement absent du récit national, mais il est abordé de façon à mettre en avant l'honneur de la France. « *Si on l'évoque dans les manuels scolaires jusqu'aux années 1950, c'est pour présenter le rôle émancipateur de la France, qui l'avait aboli en Afrique et aux Antilles, et non pour parler des traites et des esclaves eux-mêmes* »[39]. Mais un tournant marque les années 1960, avec l'introduction de l'économie-monde dans les programmes et l'apparition des traites négrières dans certains manuels. Néanmoins, à la fin XXème siècle, les programmes sont à nouveau restreints et traitent uniquement du commerce triangulaire et de l'abolition de 1848. Cette histoire focalisée sur la France passe donc sous silence des points essentiels comme les conditions de vie des esclaves, l'abolition de 1794, les révoltes, dont celle de 1848, le racisme… Ce sont donc surtout les initiatives gouvernementales qui permettent une mise en avant de l'esclavage dans l'enseignement, par exemple, en 2000, avec l'intégration de l'esclavage dans les programmes du secondaire, et en 2002, à l'école primaire. « *Les traites et l'esclavage ne sont donc plus à la marge de l'enseignement de l'histoire dans les prescriptions scolaires* »[40].

---

[36] L'enseignement de l'esclavage, des traites et de leurs abolitions dans l'espace scolaire hexagonal, *op. cit.*, p. 68.
[37] Ledoux Sébastien, *art. cit.*, p. 45.
[38] *Ibid.*, p. 45.
[39] *Ibid.*, p. 46.
[40] *Ibid.*, p. 47.

III – Analyse comparative des manuels scolaires et des pratiques de classe

A) Le tournant de 2002 ?

1) Les manuels antérieurs à 2002

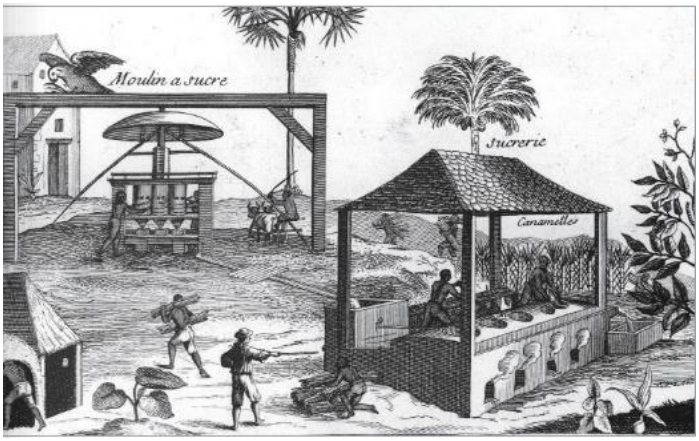
Dans les manuels scolaires précédant l'introduction de l'esclavage dans les programmes, le thème de l'esclavage est relativement occulté. En effet, celui-ci n'est pas étudié en tant qu'objet historique. Pour cette sous-partie, les manuels étudiés sont :

Manuel (1)	*La France et les Français autrefois, CM*, Bordas, 1976, 157 pages **Point 68 : Les Français dans le Monde, il y a 200 ans** (p. 138) Document 1 : Gravure : « *Les installations d'une sucrerie* » + Résumé de l'auteur
Manuel (2)	*Histoire, la France au fil du temps de 1789 à nos jours, CM2*, Nathan, 1985, 127 pages **Chapitre 8 : 1848. De nouveau, la République** (p. 39) Document 1 : Affiche : « *Arrêté de l'abolition de l'esclavage* » Document 2 : Photographie : « *Victor Schœlcher* » Document 3 : Gravure : « *Plantation d'un arbre de la Liberté, le 29 mai 1848, par le gouverneur de la Guadeloupe* » + Résumé de l'auteur
Manuel (3)	*Histoire, CM1*, Magnard, 1986, 127 pages **Chapitre 5 : Le poids de la France au XVIIIe siècle** (p. 110-111) Document 1 : Gravure : « *Une sucrerie aux Antilles* » + Résumé de l'auteur
Manuel (4)	*Histoire, Géographie, cycle 3, CM1*, Hatier, 1997, 160 pages **Chapitre 8 : La domination du monde par les Européens** (p. 66) Document 1 : Peinture : « *Une plantation de canne à sucre* » + Résumé de l'auteur

Dans les manuels des années 1970-1980, l'esclavage est considéré comme un moyen pour la France de faire des profits commerciaux. Il est donc uniquement étudié du point de vue des Européens et pour aborder le travail dans les plantations sucrières antillaises. Mais le thème de l'esclavage en lui-même ne suscite pas de questionnement ni d'analyse particulière. Les concepteurs des manuels mettent en avant l'utilité des esclaves d'un point

de vue économique, sans émettre de jugement moral sur l'exploitation de ces esclaves et sans aborder leurs conditions de vie et de travail.

Les manuels (1) et (3) abordent le travail des esclaves dans les plantations sucrières avec une même gravure présentant les étapes de la fabrication du sucre. La culture de la canne à sucre est l'exemple caractéristique de l'exploitation esclavagiste car elle demande une abondante main d'œuvre, elle fait donc fréquemment l'objet de représentations iconographiques. Dans une plantation, on retrouve toutes les étapes de la production sucrière : le travail de la terre, la transformation, et la vente aux marchands de la métropole. Sur cette gravure, on peut observer, à l'arrière-plan, des esclaves coupant des tiges de cannes à sucre et d'autres alimentant le moulin à sucre, dans lequel les tiges sont pressées pour en extraire le jus. Certains esclaves ont pour rôle de faire avancer les bœufs qui actionnent le moulin, ou encore de verser le jus dans des bacs. Au premier plan, on remarque également la présence d'un maitre qui surveille le travail des esclaves, une baguette à la main. On le reconnait car c'est le seul à être complètement vêtu et à porter un chapeau. En ce qui concerne l'esclave noir d'un point de vie physique, il est peu vêtu et semble plutôt musclé. Cependant, cette gravure se focalise davantage sur les activités de l'esclave que sur sa personne. En effet, d'une part, on distingue difficilement les visages des esclaves et d'autre part, malgré la présence d'un maitre tenant une baguette à la main, on ne peut que supposer les mauvais traitements qu'ils subissent. Cette gravure n'a donc pas pour objectif de dénoncer l'esclavage mais d'informer sur le travail dans les plantations sucrières.



***Une plantation de canne à sucre*, gravure du XVIIIe siècle**

Par ailleurs, le statut d'esclave semble minimisé, voire totalement oublié, dans le manuel (3). En effet, le mot « *esclave* » n'apparait pas une seule fois, alors que la leçon relative au chapitre *Le poids de la France au XVIIIe siècle*, aborde la possession des « *iles à sucre* » et le « *commerce maritime* » avec les colonies. De plus, le commerce triangulaire est illustré par une carte accompagnée de la question « *D'où venaient les travailleurs établis aux Antilles ?* ». L'emploi du terme de « *travailleur* » à la place de celui d'« *esclave* » pose la question des choix effectués par les concepteurs du manuel. On peut émettre plusieurs hypothèses. D'une part, il s'agit peut-être d'un choix délibéré de promouvoir uniquement la

grandeur de la France en laissant de côté l'implication française dans la traite négrière et en limitant le rôle des esclaves d'un point de vue économique. D'autre part, les auteurs ont peut-être minimisé l'esclavage à cause d'un manque d'informations ou de maitrise du sujet, qui ne devient réellement un objet d'étude pour les historiens que dans les années 1970.

Toutefois, il existe une exception notable concernant l'abolition de l'esclavage de 1848, qui elle, est mise en valeur dans le manuel (2). En effet, ce dernier insiste sur le rôle libérateur de la France à travers la personne de Victor Schœlcher. La gravure, intitulée *Plantation d'un arbre de la Liberté, le 29 mai 1848 par le gouverneur de la Guadeloupe*, fait état d'une ambiance joyeuse dans les colonies au moment de l'annonce de cette abolition. Cependant, la situation réelle est bien plus tendue et difficile dans les colonies françaises. En effet, cette décision de l'abolition de l'esclavage fait suite à de nombreuses révoltes d'esclaves qui précipitent l'application du décret. Cela vient donc quelque peu ternir l'image d'une France unie et bienveillante.

Plantation d'un arbre de la Liberté, le 29 mai 1848, par le gouverneur de la Guadeloupe

Ainsi, avant l'introduction de l'esclavage dans les manuels scolaires, soit cette histoire est totalement ou partiellement occultée, soit elle est étudiée dans une optique de valorisation de la France. L'implication dans la traite négrière est donc mise de côté au profit du rôle libérateur et abolitionniste en 1848.

2) <u>Les manuels postérieurs à 2002</u>

Concernant les manuels scolaires consécutifs à la loi de 2002, l'esclavage et la traite négrière font l'objet d'une étude spécifique, parfois même approfondie. Leur enseignement est donc bien pris en compte par les concepteurs des manuels. Les manuels étudiés ici sont :

Manuel (5)	*Histoire, Géographie, CM1*, Hatier, 2003, 191 pages **Chapitre 2 : L'Europe domine le monde (XVIe – XVIIIe siècle)** (p. 63) Document 1 : Texte argumentatif, de J. Suret-Canale : « *80 millions d'Africains perdus* » Document 2 : Gravure : « *Planteur battant un esclave* » + Résumé de l'auteur **Dossier : Les écrits, sources de l'histoire : La traite des Noirs** (p. 64-65) Document 1 : Texte littéraire, extrait de *La Véridique histoire d'Olaudah Equiano* :

	« *Les razzias en Afrique* » Document 2 : Peinture : « *Les razzias en Afrique* » Document 3 : Texte littéraire, extrait de *La Véridique histoire d'Olaudah Equiano* : « *Le voyage et la vie à bord* » Document 4 : Gravure : « *Le voyage et la vie à bord* » Document 5 : Texte littéraire, extrait de *La Véridique histoire d'Olaudah Equiano* : « *Un sort meilleur ?* » Document 6 : Texte littéraire, extrait de *La Véridique histoire d'Olaudah Equiano* : « *La vente des esclaves* » Document 7 : Peinture : *« Vente des esclaves à Richmond »* Document 8 : Texte littéraire, extrait de *La Véridique histoire d'Olaudah Equiano* : « *La vie en Amérique* »
Manuel (6)	*Histoire, Géographie CM1, cycle 3, Vers le monde*, Nathan, 2007, 175 pages **Point 30 : L'esclavage transatlantique** (p 74-75) Document 1 : Gravure du XVIIIe siècle : « *Un embarquement d'esclaves africains vers l'Amérique* » Document 2 : Gravure de J-B. Debret, *Voyage pittoresque et historique au Brésil*, 1835 : « *La boutique d'un marchand d'esclaves* » Document 3 : Gravure de 1860 : « *Une plantation de canne à sucre* » Document 4 : Voltaire, *Candide*, 1759 : « *Le prix du sucre* » + Résumé de l'auteur
Manuel (7)	*Histoire, Géographie, Magellan, CM1*, Hatier, 2010, 195 pages **Chapitre 13 : La domination du monde par les Européens à partir du XVIe siècle** (p. 64) Document 1 : Récit de voyage de Bartolomé de Las Casas, *Historia de las Indias*, XVIe siècle : « *La colonisation* » Document 2 : Peinture de William Clark, *Esclaves coupant la canne à sucre sur une plantation, île d'Antigua aux Antilles*, 1823 : « *La traite des Noirs* » + Résumé de l'auteur **Dossier : La traite des Noirs à partir du XVIe siècle** (p. 65-66) Document 1 : Texte littéraire, extrait de *La Véridique histoire d'Olaudah Equiano* : « *La capture des Africains* » Document 2 : Peinture : « *Le transport vers les Amériques* »

	Document 3 : Peinture : « *La vente en Amérique* » Document 4 : Gravure : « *Chaise à porteurs au Brésil* » Document 5 : Gravure : « *Planteur battant un esclave* »
Manuel (8)	*Histoire, Histoire de l'art, CM1*, Nathan, 2010, 96 pages **Chapitre 9 : Les Découvertes, du XVe au XVIIIe siècle** (p. 66-67) Document 1 : Carte : « *Le commerce et le transport des esclaves* » Document 2 : Gravure du XIXe siècle : « *Un navire négrier* » Document 3 : Texte de Bernardin de Saint-Pierre, *Voyage à l'Ile de France*, 1773 Document 4 : Extrait de l'ordonnance royale du 5 avril 1762 Document 5 : Lettre de Bernardin de Saint-Pierre : « *Le travail des esclaves* » Document 6 : Gravure du XVIIIe siècle : « *Une plantation de canne à sucre* » + Résumé de l'auteur
Manuel (9)	*Histoire, Géographie, Histoire des arts, CM2*, Hatier, 2011, 195 pages **Dossier : Le suffrage universel et l'abolition de l'esclavage** (p 47-48) Document 1 : Lettre de Victor Hugo, *Seconde lettre à l'Espagne*, 1868 Document 2 : Extrait du décret du 27 avril 1848 Document 3 : Peinture de F-A. Biard, *L'abolition de l'esclavage dans les colonies françaises en 1848*, 1849

L'impact de la loi de 2002 est visible dès 2003 dans le manuel (5), dans lequel une page entière et un dossier d'une double page sont consacrés à l'esclavage et à la traite négrière. Le sujet devient donc un point incontournable du programme de CM1. De plus, les documents se multiplient et se diversifient, avec l'introduction de la vision de l'esclave et non plus uniquement le point de vue des Européens.

L'essentiel du dossier du manuel (5) est basé sur le témoignage exceptionnel d'un esclave appelé Olaudah Equiano. Le caractère exceptionnel de cette source se manifeste d'une part, par le fait que « *les sources écrites sur la traite et l'esclavage des Noirs dans les colonies ont été produites par des Européens qui, même lorsqu'ils avaient un regard bienveillant ne pouvaient exprimer le point de vue d'un Africain déporté vers des terres, de lui, inconnues* »[41]. D'autre part, les esclaves ayant appris à lire et à écrire sont très rares. *La Véridique histoire d'Olaudah Equiano*, de 1789, raconte l'histoire d'un jeune africain originaire du Nigéria oriental, enlevé à l'âge de 11 ans, déporté en Amérique, puis affranchi

[41] Désiré Aude, Mesnard Eric, *op. cit.*, p. 64.

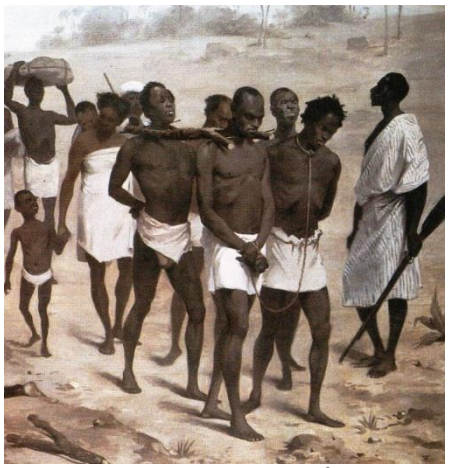
à l'âge de 21 ans. « *Malgré un sort plus heureux que celui de ses compagnons, il eut à subir les violences et les humiliations infligées aux déportés, à l'esclave mais aussi au nègre libre* »[42]. Il s'agit donc d'une source très riche, souvent utilisée dans les manuels scolaires. En effet, le support du témoignage favorise l'implication des élèves, en particulier car le héros est ici un enfant, ce qui permet aux élèves de s'identifier plus facilement au personnage.

De plus, le manuel (5) présente également un article écrit par un historien intitulé « *80 millions d'Africains perdus* ». Dans cet extrait, Jean Suret-Canale, géographe et historien de l'Afrique, s'intéresse au bilan des victimes de l'esclavage et de la traite des Noirs. Il déplore une mortalité élevée chez les déportés, mais également du côté des populations africaines, qui ont perdues à la fois des hommes et des récoltes au cours des razzias. Cette information permet aux élèves de mieux saisir les enjeux de l'esclavage du premier côté du triangle. Parmi l'ensemble des manuels étudiés, il s'agit du seul document écrit par un historien. Les élèves n'étant pas familiarisés avec ce type d'écrit, il est nécessaire de leur faire comprendre la différence d'enjeux existant entre un document datant de l'époque contemporaine et un autre rédigé à l'époque moderne.

Par ailleurs, en observant les manuels scolaires les plus récents, j'ai pu constater une large utilisation de l'iconographie. Se pose alors la question du rôle de l'iconographie pour aborder l'esclavage en classe. De plus, l'image a une connotation subjective, en effet, « *les conditions de son utilisation, sa disposition, sa taille influent sur la signification que l'on donne à son contenu* »[43]. Il paraît donc intéressant de travailler à partir d'iconographies car c'est un support attractif permettant à tous les élèves de participer et d'échanger, contrairement au support textuel qui limite l'implication des élèves ayant des problèmes de déchiffrage ou de compréhension en lecture. De plus, l'iconographie permet souvent plusieurs interprétations qui peuvent être discutées et argumentées selon les ressentis de chaque élève. Elle est donc créatrice d'émotions chez les élèves.

Les nombreuses iconographies représentées dans les manuels permettent d'aborder différents thèmes que l'on peut analyser dans l'ordre chronologique de la vie d'un esclave.

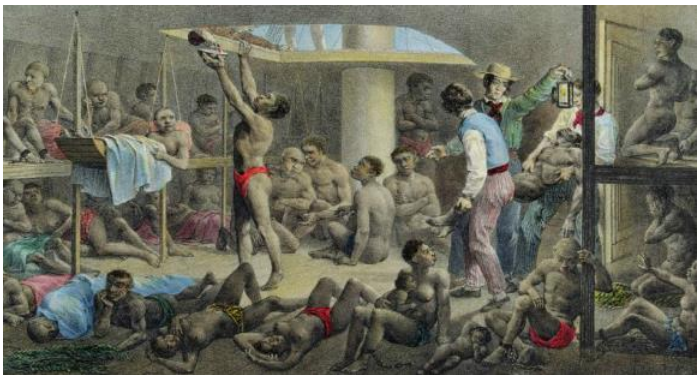
[42] Désiré Aude, Mesnard Eric, *op. cit.*, p. 64.
[43] Choppin Alain, *op. cit.*, p. 159.



***Les razzias en Afrique*, XXe siècle**

Tout d'abord, certains manuels s'intéressent aux razzias, c'est-à-dire aux pillages, massacres et enlèvements pratiqués à l'intérieur des terres africaines. C'est le cas du document 1 *Les razzias en Afrique* du manuel (5). On peut y voir des captifs africains emmenés par des trafiquants noirs qui les surveillent et les menacent. Hommes, femmes et enfants sont transportés tels du bétail. Certains hommes sont ligotés et doivent supporter des choses lourdes. Ce document aborde la façon dont les esclaves sont enlevés à leur terre et la volonté d'affaiblissement et d'humiliation de la part des trafiquants. Les élèves prennent alors conscience du fait qu'il s'agit d'un système interne, dirigé par les Africains eux même. L'enseignant peut alors nommer les deux méthodes d'approvisionnement de la traite, c'est-à-dire la razzia « *pratiquée par un commando équipé par un commanditaire, qui livrait les individus capturés par surprise* » et la guerre « *qui obéissait à des logiques politiques internes aux sociétés africaines* »[44]. Cette iconographie est également intéressante car une partie a été coupée par rapport à celle de départ[45]. La partie supprimée montre des corps nus, probablement morts, allongés par terre, et un homme noir assis s'apprêtant à recevoir un coup de hache. On peut émettre l'hypothèse que cette partie a été retirée afin d'éviter de choquer certains élèves, étant donné la frappante maigreur des corps et la violence des actes. Cependant, cela occulte une partie de la réalité, ainsi, même s'il n'est pas nécessaire de confronter les élèves à des images choquantes pour les sensibiliser au sujet, l'enseignant doit expliciter ces violences pour permettre aux élèves de mieux en saisir les enjeux.

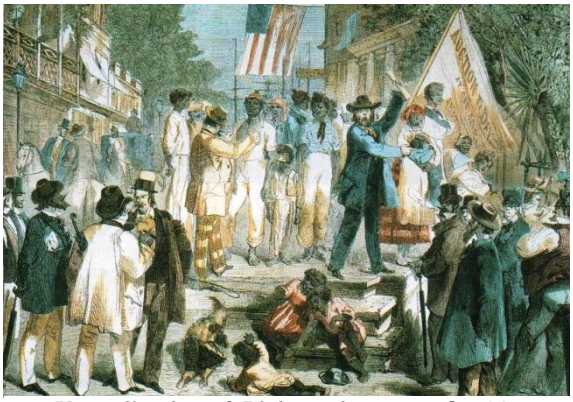
Il est, ensuite, question du transport des esclaves à bord des navires négriers. La plupart des manuels insistent sur l'idée de surpopulation et de promiscuité à bord de ces navires. On peut l'illustrer par le document 2 *Esclaves africains dans la cale d'un bateau en route vers l'Amérique* du manuel (7). Cette gravure dégage une impression d'entassement. Tous les esclaves ont les cheveux courts,



***Esclaves africains dans la cale d'un bateau en route vers l'Amérique*, gravure du XIXe siècle**

[44] Désiré Aude, Mesnard Eric, *op. cit.*, p. 51.
[45] Voir annexe 3, p. 45.

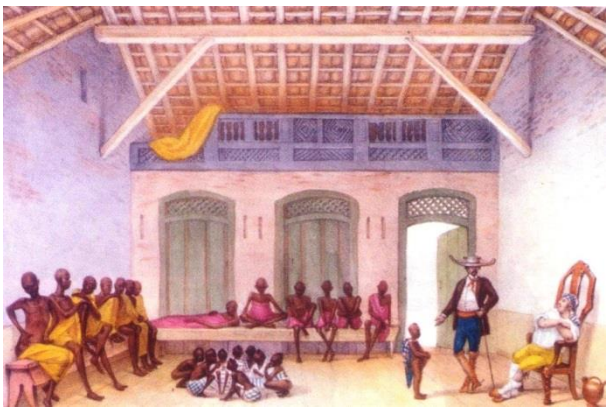
portent peu ou pas de vêtements et des chaines aux pieds, ce qui marque une volonté de déshumanisation. Par ailleurs, au regard de l'état critique d'un captif noir transporté par l'équipage, la promiscuité et les mauvaises conditions de vie favorisent la propagation des maladies infectieuses et une forte mortalité.



***Vente d'esclaves à Richmond*, gravure de 1861**

A l'arrivée en Amérique, les captifs sont exposés puis achetés lors de ventes aux enchères. La gravure de 1861, que l'on retrouve à la fois dans les manuels (5) et (7), présente un marché aux esclaves à Richmond aux Etats-Unis. Il s'agit d'une véritable exhibition d'esclaves noirs, où un homme est chargé de présenter des « *lots* » d'esclaves pendant que des propriétaires les examinent. En effet, les captifs sont souvent vendus par « *lots de quatre à dix individus comprenant femmes, enfants, adultes âgés et « pièces d'Inde »* »[46], les « *pièces d'Inde* » étant des hommes jeunes et robustes, très recherchés par les propriétaires. On peut constater qu'au moment de la vente les esclaves portent des vêtements et semblent moins affaiblis que lors de la traversée de l'Atlantique. En effet, « *avant la vente, les esclaves étaient « rafraîchis » : soigneusement lavés, rasés, enduits d'huile de palme, mieux nourris* »[47]. Les élèves comprennent alors que les esclaves ne sont pas considérés comme des hommes mais traités comme des objets ou de la marchandise.

Cette vision est confirmée par le document 2 *La boutique d'un marchand d'esclaves* du manuel (6). Il s'agit, ici, d'une peinture réalisée en 1835 par Jean-Baptiste Debret, un peintre français qui a publié un ouvrage décrivant la culture brésilienne et le travail des esclaves noirs. Son ouvrage, intitulé *Voyage Pittoresque et Historique au Brésil*, se compose de 153 planches, où chaque illustration est accompagnée d'un texte explicatif. Cette peinture représente la planche 23, *Boutique de la rue Val-Longo*, du second tome, dans lequel on apprend que ce marché sert d'« *entrepôt où se déposent les esclaves arrivant de la côte d'Afrique. Parfois ils appartiennent à divers*



Jean-Baptiste Debret, *La boutique d'un marchand d'esclaves*

[46] Désiré Aude, Mesnard Eric, *op. cit.*, p. 74.
[47] *Ibid.*, p. 74.

propriétaires, et alors on les distingue à la couleur du morceau de toile ; à la forme d'une touffe de cheveux réservée sur leur tête, du reste entièrement rasée »[48]. L'utilisation du mot « *ménagerie* » pour décrire cette salle, est donc une comparaison intéressante qui peut être exploitée en classe.

Après avoir été achetés, les esclaves doivent effectuer toutes sortes de travaux en fonction de leur statut et de leur rôle. La plupart sont envoyés dans des plantations, notamment sucrières. Parmi les nombreuses illustrations représentant des esclaves noirs travaillant dans les plantations, on peut s'intéresser à la gravure *Plantation de canne à sucre* du manuel (8), qui est la même gravure que celle présentée dans les manuels (1) et (3). Cependant, elle est accompagnée ici d'explications complémentaires : « *La canne à sucre est une plante à grande tige dont on extrait du sucre. Elle pousse dans les régions tropicales. De nombreuses plantations de canne à sucre se trouvaient aux Antilles et au Brésil* »[49]. Ces informations permettent à l'élève de situer la scène et de comprendre pourquoi la culture du sucre se développe aux Antilles et non en France métropolitaine.

Toutefois, au sein d'une plantation, les esclaves n'ont pas tous le même statut et les mêmes activités : « *les esclaves de pioche travaillent la terre et effectuent les travaux les plus durs, les esclaves à talents ont reçu une formation qui leur permet d'être menuisiers, forgerons, ouvriers du sucre ou du café… enfin les esclaves domestiques sont chargés de la cuisine et de l'entretien de la maison du maitre* »[50]. On peut observer un exemple de domesticité à travers le document 4 du manuel (7) *Chaise à porteurs au Brésil*, où des esclaves noirs sont en train de porter des hommes blancs dans des chaises à porteurs. Ces cabines munies de brancards sont portées par des domestiques arborant un costume très apprêté appelé « *la livrée* »[51]. Au regard de cette iconographie, la vie des esclaves domestiques parait très éloignée de celle des esclaves travaillant la terre. En effet, les domestiques bénéficiaient souvent d'avantages : « *mieux nourris, mieux vêtus, mieux logés et recevaient, parfois, des cadeaux et des pourboires* »[52]. Cependant, il ne faut pas minimiser

***Chaise à porteurs au Brésil*, gravure du XIXe siècle**

[48] Debret Jean-Baptiste, *Voyage Pittoresque au Brésil*, Tome II, p 78.
[49] *Histoire, Histoire de l'art*, CM1, Nathan, 2010, p 66.
[50] *Guide pédagogique, Histoire, Histoire de l'art*, Nathan, 2010 (manuel 8)
[51] *Guide pédagogique, Histoire, Géographie, collection Magellan*, Hatier, 2010 (manuel 7)
[52] Désiré Aude, Mesnard Eric, *op. cit.*, p. 101.

la dureté de leur travail car ils doivent « *à toute heure répondre aux caprices de leur maitre ou maitresse* »[53]. Les domestiques ont également un rôle d'intermédiaire, ils servent de « *rempart entre le maitre et les autres nègres* »[54].

Par ailleurs, dans le manuel (9) pour les CM2, un dossier s'intéresse à la date de 1848, à la fois pour l'instauration du suffrage universel et pour l'abolition de l'esclavage en France. Plus de la moitié de la page est consacrée au tableau de François Auguste Biard, *L'abolition de l'esclavage dans les colonies françaises en 1848*. Ce tableau représente « *la liesse des esclaves devenus libres* »[55] au moment de l'annonce de l'abolition de l'esclavage dans les colonies françaises. Au centre, deux esclaves noirs ont les bras levés et leurs chaines brisées. D'autres, agenouillés, semblent bénir le député chargé de l'annonce. Ce dernier représente la République française, de plus, le drapeau tricolore atteste également de sa présence symbolique. Sur sa gauche, des mousses rappellent la présence de la Marine comme force armée dans les iles, et sur la droite, c'est la société coloniale qui apparait. Vêtue de couleur claire, elle contraste avec la peau noire des esclaves. Réalisé en 1849, le tableau de Biard renforce l'utopie de l'année 1848. En effet, il vise la célébration de la République française en mettant en valeur sa bienveillance à l'égard des peuples colonisés. Or, comme il l'a déjà été démontré, l'abolition de l'esclavage est un processus lent et difficile. En effet, il est alors nécessaire que l'enseignant apporte des compléments sur les premières révoltes ayant permis cette abolition. Tout d'abord, les révoltes violentes de Saint-Domingue, en 1791, provoquent une première prise de conscience et ouvrent un premier débat national sur l'esclavage. Celui-ci est donc aboli une première fois en 1794, mais il est rétabli par Napoléon Bonaparte en 1802, sous la pression des planteurs antillais. C'est enfin Victor Schœlcher, sous-secrétaire d'Etat à la Marine, qui contribue à la libération des esclaves des colonies et possessions françaises par le décret du 27 avril 1848. Ainsi, ce tableau idéaliste doit être nuancé et expliqué pour favoriser la compréhension de l'évènement par les élèves. D'une part, il faut les amener à saisir le

***L'abolition de l'esclavage dans les colonies françaises en 1848*, François Auguste Biard, 1849**

[53] Désiré Aude, Mesnard Eric, *op. cit.*, p. 101.
[54] *Ibid.*, p. 101.
[55] *Guide pédagogique, Histoire, Géographie, Histoire des arts, CM2*, Hatier, 2011 (manuel 9)

contexte de sa réalisation, valorisant le rôle libérateur de la France en excluant son rôle organisateur dans la traite des Noirs. D'autre part, l'enseignant doit amener les élèves à se questionner sur le tableau, pour comprendre ce qui pose question, notamment le fait que les Noirs se prosternent devant les Blancs.

3) Un réel impact de la loi de 2002 dans les manuels scolaires ?

Dans l'immédiat d'après la loi de 2002, l'enseignement de l'esclavage et de la traite négrière est volontairement mis en exergue. Cette valorisation se poursuit jusqu'aux manuels actuels avec une réelle volonté d'en faire l'un des points fondamentaux du programme de CM1. Cependant, malgré la présence du sujet dans les programmes et les manuels scolaires, je constate une tendance à la banalisation, c'est-à-dire que l'esclavage est traité comme tout autre fait historique, en laissant de côté le devoir de mémoire. En effet, rares sont les manuels qui le prennent en compte. Je n'ai pu constater la mention de ce devoir de mémoire que dans le guide pédagogique du manuel (8) : « *le sujet est particulièrement important car il relève, comme l'extermination des Juifs et des Tziganes, du travail de mémoire auquel participe le programme d'histoire scolaire* »[56]. En effet, cette prudence des concepteurs des manuels peut s'expliquer, en partie, car il existe encore aujourd'hui des polémiques autour des lois mémorielles et autour du sujet de l'esclavage lui-même.

B) Des thèmes surexploités et des thèmes occultés

1) Une mise en avant de l'image de victime

A travers l'analyse des manuels récents, j'ai pu constater une accentuation sur l'esclave noir en tant que victime, c'est-à-dire soumis à la domination européenne et aux mauvais traitements.

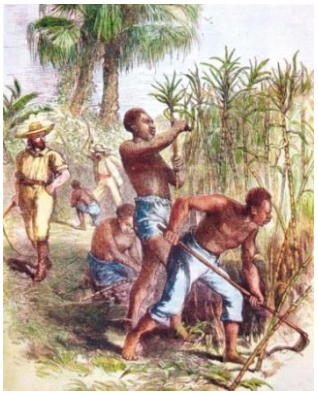
Dans le document 8 *La vie en Amérique* du manuel (5), Olaudah Equiano décrit une esclave domestique portant une muselière : « *cruellement harnachée de divers instruments en fer, donc un qu'elle portait sur la tête et qui fermait si étroitement la bouche qu'elle pouvait à peine parler et pas du tout manger et boire* ». La présentation de ce dispositif vise à faire réagir les élèves sur la volonté de déshumanisation à l'encontre des esclaves. De plus d'autres illustrations présentent les violences subies par les esclaves. C'est le cas du document 5 du manuel (7), *Planteur battant un esclave*. Au premier plan on observe un

[56] *Guide pédagogique, Histoire, Histoire de l'art*, CM1, Nathan, 2010 (manuel 8)

garde blanc debout en train de fouetter un esclave noir, nu, attaché aux poignets et recroquevillé à terre. Au second plan, on voit un autre esclave noir, nu et attaché à un arbre, en train de se faire fouetter par un homme noir. Le paratexte aide les élèves à mieux saisir la situation en informant que « *quand ils désobéissaient ou tentaient de s'enfuir, les esclaves étaient battus, parfois tués par leur maitre* ». Il s'agit donc d'une scène de punition et d'humiliation. On s'intéresse ici à la souffrance de l'esclave, sa douleur étant perceptible sur son visage. De plus, on constate également des marques sur son corps dues à la violence des punitions. Selon Aude Désiré et Eric Mesnard, « *le travail servile est inséparable de la violence et des sévices. Tous les colons n'étaient pas des brutes sadiques, mais la terreur était la base du système et en garantissait le maintien* »[57]. Ainsi, le Code Noir élaboré en 1685 tente de réguler les peines corporelles auxquelles s'exposent les esclaves. Elles varient selon la gravité de l'acte : l'utilisation du fouet, le marquage au fer rouge, les mutilations ou la peine de mort. L'extrait de *Candide* du manuel (6) atteste également de cette rigueur dans les punitions « *quand nous travaillons aux sucreries, et que la meule nous attrape le doigt, on nous coupe la main ; quand nous voulons nous enfuir, on nous coupe la jambe* »[58]. Cependant, malgré ces peines codifiées, de nombreuses violences illégales et non contrôlées perdurent dans les plantations.

***Planteur battant un esclave*, gravure du XIXe siècle**

Concernant la représentation physique du Noir, elle peut être observée à partir des manuels scolaires depuis 2002. La plupart des iconographies représentent le Noir avec un corps plutôt maigre, nu ou torse nu, portant des chaines ou des fers, pendant la traversée de l'Atlantique ou au travail en Amérique. Ce sont essentiellement des documents d'auteurs abolitionnistes qui insistent sur les signes de pauvreté et de mauvais traitements, en montrant des esclaves affaiblis et résignés, ayant parfois des marques sur le corps. C'est le cas du document 5 du manuel (7) ayant fait l'objet de l'analyse précédente. Toutefois, certains manuels présentent des documents d'auteurs esclavagistes. Ces derniers ont donc tendance à présenter uniquement les travaux



***Une plantation de canne à sucre*, gravure de 1860**

[57] Désiré Aude, Mesnard Eric, *op. cit.*, p. 103.
[58] Voir annexe 4, p. 46.

des esclaves ou les stéréotypes du Noir afin de justifier l'esclavage. Ils montrent, en effet, des corps plutôt musclés et des visages avec des grosses lèvres. C'est le cas du document 3 *Une plantation de canne à sucre* du manuel (6).

2) Des omissions et des simplifications

Concernant les protagonistes de l'esclavage, la plupart des manuels les désignent par l'appellation « *les Européens* » sans s'attarder sur les pays les plus actifs, or, en réalité, « *seuls quatre pays assurèrent plus de 90% de l'ensemble de la traite atlantique* »[59]. Il s'agit du Portugal, de l'Angleterre, de l'Espagne et de la France. Ainsi, malgré une focalisation sur la France dans les programmes de l'école primaire, il est important de ne pas retreindre l'étude à une vision nationale, mais d'élargir à l'échelle européenne en nommant les principaux acteurs. De même, il est nécessaire de ne pas étudier l'esclavage uniquement aux Antilles, comme le font les manuels antérieurs à 2002, mais de s'intéresser également au Sud des Etats-Unis et au Brésil par exemple.

Le thème des résistances individuelles d'esclaves, telles que le marronnage ou les suicides, est totalement occulté avant les nouveaux programmes et reste relativement peu traité même après la loi de 2002. En effet, seul le témoignage d'Olaudah Equiano, du manuel (5), avec son refus de s'alimenter montre cette volonté de lutter contre la situation. Il dit même qu'il aurait « *volontiers sauté par-dessus bord* ». De même, la fuite, appelée marronnage, qui est l'une des formes de résistance les plus fréquentes chez les esclaves, n'est pas abordée directement, mais souvent à travers les châtiments réservés aux fugitifs, comme on peut le voir avec le document 5 du manuel (7).

En ce qui concerne les révoltes et les contestations d'esclaves précédant l'abolition de l'esclavage, elles sont totalement occultées, aussi bien dans les manuels antérieurs à 2002 que dans ceux relatifs aux nouveaux programmes. De plus, l'abolition de 1794 n'est évoquée dans aucun manuel, et celle de 1848 est abordée uniquement dans le but de glorifier le rôle de la République. On peut expliquer en partie cet oubli par le manque de sources sur les luttes d'esclaves. Toutefois, les contestations du XVIIIe siècle sont évoquées par certains manuels à travers quelques noms d'intellectuels français, notamment les écrivains Bernardin de Saint Pierre dans le manuel (8) et Victor Hugo dans le manuel (9), ou les philosophes des Lumières, comme Voltaire, dans le manuel (6). Les documents proposés permettent aux

[59] L'enseignement de l'esclavage, des traites et de leurs abolitions dans l'espace scolaire hexagonal, *op. cit.*, p. 29.

élèves de mieux saisir les arguments des abolitionnistes, c'est-à-dire « *le traitement inhumain imposé aux esclaves* » et « *la contradiction entre le principe d'égalité, les droits naturels et l'esclavage* »[60]. De plus, concernant les figures de l'abolition de l'esclavage, les manuels retiennent essentiellement Victor Schœlcher, représentant de l'Etat français aux Antilles, en laissant de côté une autre personnalité importante, représentant la voix des esclaves : Toussaint Louverture. En effet, « *l'abolition apparait d'ailleurs comme le résultat du combat mené par Schœlcher puisqu'il est présenté encore quelques fois comme l'unique artisan de l'abolition de 1848* »[61].

3) Les enfants esclaves « un sort meilleur » ?

En analysant l'ensemble des manuels scolaires, je me suis intéressée au thème des enfants esclaves en me demandant si leur situation différait de celle des adultes. Il existe peu de sources relatives aux enfants esclaves mais un document du manuel (5) intitulé *Un sort meilleur ?* m'a interpellée. Il s'agit d'un extrait du témoignage d'Olaudah Equiano qui a pu bénéficier de conditions spécifiques pendant la traversée de l'Atlantique.

« Pendant le voyage, du fait de mon jeune âge, on me garda finalement sur le pont et l'on ne me mit pas de chaînes. Deux hommes blancs me donnèrent à manger et, devant mon refus, ils m'attachèrent et me fouettèrent. J'aurais volontiers sauté par-dessus bord, si j'avais pu enjamber le filet, mais l'équipage surveillait étroitement ce que nous faisions »[62].

Tout d'abord, on peut remarquer, dans ce document, que les enfants sont davantage considérés que les adultes, car ils ne sont pas enchainés et peuvent sortir sur le pont du navire. Néanmoins, ces privilèges ne sont pas opérés dans l'intérêt des enfants, mais dans l'intérêt de l'équipage. En effet, l'équipage cherche à maintenir les enfants en vie et en bonne santé, d'une part, en les éloignant des cales où les autres captifs sont entassés et souvent malades, et d'autre part, en surveillant leur alimentation. Le manuel invite les élèves à réfléchir sur la raison de cette préoccupation de la santé d'Olaudah Equiano. Les élèves doivent alors émettre l'idée que plus un esclave est jeune et en bonne santé, plus il vaudra cher au moment de la vente.

Cependant, le reste du temps les enfants esclaves sont traités au même titre que les adultes. C'est notamment le cas pour les sanctions et les brimades à bord du navire, où tous

[60] L'enseignement de l'esclavage, des traites et de leurs abolitions dans l'espace scolaire hexagonal, *op. cit.*, p. 52.
[61] *Ibid.*, p. 60.
[62] Voir annexe 5, p. 47.

ceux qui tentent de se laisser mourir sont fouettés, que ce soit des adultes ou des enfants. Par la suite, à partir du moment où Olaudah Equiano arrive en Amérique et qu'il se retrouve enfermé dans un enclos pendant plusieurs jours au milieu des autres captifs, il ne devient qu'un individu parmi d'autres, ayant perdu son statut d'enfant.

Ainsi, son témoignage apporte des précisions importantes sur les conditions de transport, notamment la possibilité de laisser certains esclaves sans fers, hors de la cale, le souci de nourrir les captifs, et la rigueur de la surveillance. De plus, comme il l'a déjà été dit, le témoignage d'un esclave « *permet une approche beaucoup plus sensible des réalités de la traite* »[63].

C) L'enseignement de l'esclavage dans les pratiques de classe

1) Un sujet sensible ?

Sylvie Lalagüe-Dulac, enseignante chercheuse sur les questions sensibles de l'Histoire, à l'Université de Bordeaux, a étudié l'enseignement de l'esclavage à l'école primaire à partir d'observations de séances en classe. Je me suis donc basée sur ces observations pour effectuer une analyse des pratiques de classe.

Du côté des élèves, elle fait le constat étonnant qu'ils semblent rarement touchés par ce thème. En effet, « *alors que l'on aurait pu s'attendre à une empathie marquée de la part des élèves, leurs émotions sont peu fréquentes, à peine une dizaine de "oh", au total, et davantage liées à une réaction instinctive à la vue d'images choquantes qu'au fruit d'un raisonnement construit* »[64]. La plupart du temps, les élèves comprennent la gravité de la chose, mais ils n'ont pas toujours conscience de la totalité des souffrances morales et physiques endurées par les esclaves. Elle avance comme argument le fait que c'est un sujet qui leur parait trop éloigné de leur vécu et de leur quotidien. De plus les élèves ont du mal à s'impliquer car la plupart des séances sur l'esclavage montrent « *une vision dégradante de l'individu qui n'est pas "héroïsé"* »[65], c'est-à-dire des hommes et des femmes, anonymes, victimes de mauvais traitements. Les enfants ont donc plus de mal à s'identifier à ses représentations, d'où l'importance de la lecture d'extraits de l'ouvrage d'Olaudah Equiano qui favorise cette identification au héros. Par ailleurs, il arrive parfois que certains élèves

[63] Désiré Aude, Mesnard Eric, *op. cit.*, p. 68.
[64] L'enseignement de l'esclavage, des traites et de leurs abolitions dans l'espace scolaire hexagonal, *op. cit.*, p. 154.
[65] *Ibid.*, p. 163.

s'identifient plus facilement aux Européens blancs qu'aux esclaves noirs[66], qui semblent plus les inquiéter que les émouvoir. Néanmoins, d'autres élèves manifestent leur consternation face à l'injustice subie par les Noirs et expriment ainsi « *le principe d'égalité qui les lient à ces hommes et ces femmes, la couleur n'est pas pour eux une barrière* »[67]. Cette prise de conscience civique est intéressante et elle doit amener à un travail sur les droits de l'homme auquel ce sujet est fortement lié.

De plus, Sébastien Ledoux, observe également un sentiment d'incompréhension chez les élèves d'une classe Réseau Ambition Réussite, en région parisienne, qui posent la question « *Pourquoi les Noirs, ils ne révoltaient pas ?* »[68]. En effet, « *chez ces élèves dont la plupart des parents ont émigré d'Afrique et des Antilles, la question revient en boucle et traduit une identification aux "Noirs" assujettis* »[69]. On comprend donc que l'origine des enfants dans les classes joue un rôle important quant à l'enseignement de l'esclavage. Par ailleurs, il existe également des spécificités pour son enseignement dans les départements d'outre-mer. En effet, d'après le BO 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* »[70].

Du côté des professeurs des écoles, ce sujet pose également problème. En effet, la plupart des enseignants ne tiennent pas compte des lois mémorielles et abordent ce sujet comme tout autre point du programme[71]. Cependant, certains enseignants s'impliquent davantage en adoptant une démarche provocatrice afin de faire réagir les élèves. Ils confrontent les élèves à des scènes de violences et de tortures subies par des esclaves. L'objectif étant que les élèves expriment leurs sentiments et leurs ressentis pour les amener progressivement vers l'idée d'instruction civique et morale. En effet, tous les enseignants interviewés par Sylvie Lalagüe-Dulac s'accordent sur deux éléments jugés fondamentaux : « *la finalité civique et la transmission de valeurs (droits de l'homme, droits des enfants, droit de la femme)* »[72]. De plus, pour donner du sens aux apprentissages, les enseignants cherchent

[66] L'enseignement de l'esclavage, des traites et de leurs abolitions dans l'espace scolaire hexagonal, *op. cit.*, p. 157.
[67] *Ibid.*, p. 157.
[68] *Ibid.*, p. 157.
[69] *Ibid.*, p. 157.
[70] La traite négrière, l'esclavage et leurs abolitions : mémoire et histoire, p 75.
[71] *Ibid.*, p. 162.
[72] *Ibid.*, p. 162.

à créer des liens avec l'actualité, en traitant notamment du racisme et des discriminations ou de l'esclavage moderne.

2) Le rôle de l'enseignant

Dans un premier temps, on peut rappeler que l'enseignement de l'esclavage s'inscrit dans les programmes à travers la culture humaniste, qui vise à développer chez l'élève « *curiosité, sens de l'observation et esprit critique* »[73]. Il s'agit donc pour l'enseignant de confronter l'élève à des situations problèmes suscitant le débat et l'argumentation.

Les informations contenues dans les manuels scolaires peuvent donc être un point d'appui pour susciter un questionnement. Dans un premier temps, l'élève doit décrire, situer et identifier, pour ensuite interpréter et comprendre l'implicite. Il s'agit d'un exercice complexe qui doit être guidé par l'enseignant. Concernant les documents sur l'esclavage et la traite négrière, l'élève doit être capable d'identifier la vision de l'auteur, abolitionniste ou esclavagiste. Il doit également savoir différencier les documents authentiques, de l'époque coloniale, de ceux de l'époque contemporaine. Cependant, certains termes péjoratifs de nos jours, doivent être interprétés différemment en fonction du contexte historique. Par exemple, dans le document 4 du manuel (6), qui est un extrait de *Candide*, Voltaire utilise le mot « *nègre* ». Malgré une forte connotation négative dans les représentations actuelles, celui-ci n'en avait pas forcément au XVIIIe siècle. Il faut donc attirer la vigilance des élèves quant à l'interprétation des documents.

Par ailleurs, les élèves associent fréquemment le statut servile à la couleur de peau. Selon eux, l'esclave est noir et réciproquement, le Noir est un esclave[74]. Pour éviter ce genre de stéréotype, on peut s'intéresser aux personnes qui organisent les razzias en Afrique, en montrant aux élèves que ce sont eux même des Africains.

Dans un second temps, on peut s'intéresser au rôle du langage dans la compréhension des faits et l'identification des acteurs de l'esclavage et de la traite négrière. En effet, Sylvie Lalagüe-Dulac constate, lors de ces observations de séances, que les élèves et les enseignants utilisent parfois des termes à mauvais escient, par manque de savoir scientifique sur le thème en question. Je me suis donc interrogée sur l'utilisation de certains termes posant problème aux professeurs des écoles.

[73] *Bulletin Officiel de 2008*, p 24.
[74] L'enseignement de l'esclavage, des traites et de leurs abolitions dans l'espace scolaire hexagonal, *op. cit.*, p. 145.

Tout d'abord, le terme d' « esclave » doit être clairement défini par les enseignants pour lever toute ambigüité. Lors de ces observations, Sylvie Lalagüe-Dulac remarque que certains élèves ne différencient pas les termes d'« esclave » et de « prisonnier ». Pour éviter les confusions, un enseignant associe maladroitement la notion d'esclave, « *à la nécessité d'un travail, sous-entendu forcé, et au déplacement sur un autre continent, il produit ainsi sa conception de l'esclavage* »[75]. Il parait donc important que l'enseignant s'intéresse aux représentations initiales des élèves afin de pouvoir y remédier si besoin. Dans le cas présent, l'enseignant doit être capable de répondre que l'esclavage se caractérise par son statut. C'est « *l'état ou condition d'un individu sur lequel s'exercent les attributs du droit de propriété ou certains d'entre eux* »[76].

De plus, Sylvie Lalagüe-Dulac constate également une gêne de la part des enseignants à nommer ces hommes et ces femmes comme « Noirs ». Souvent les professeurs des écoles préfèrent lui substituer le mot « personne » en ajoutant les adjectifs « noire » ou « africaine ». Selon elle, la raison de cet embarras semble être le fait que le mot « Noir » a parfois une connotation négative dans les représentations sociales[77]. En ce qui concerne le mot « nègre », les enseignants s'accordent sur le fait qu'il s'agit d'un terme dévalorisant et « *qu'il n'est plus possible de l'utiliser aujourd'hui de manière neutre* »[78]. Ainsi, quand le mot « nègre » est prononcé en classe, il fait généralement l'objet d'une discussion pour inciter les élèves à le remplacer par le mot « Noir » moins péjoratif.

Un autre terme pose problème, il s'agit du mot « maitre ». En effet, pour certains élèves, ce terme renvoie au maitre d'école ou au maitre possédant un chien. Ces deux analogies, revoyant à l'expérience sociale de l'élève, ne sont pas forcément à rejeter et elles peuvent être exploitées en classe pour permettre aux élèves de mieux saisir la polysémie du terme. En effet, le maitre, c'est celui qui commande et qui détient l'autorité, mais c'est aussi le propriétaire[79]. Néanmoins, une fois l'obstacle langagier surmonté, il est nécessaire d'opérer une distanciation pour ne pas ancrer de fausses représentations.

---

[75] L'enseignement de l'esclavage, des traites et de leurs abolitions dans l'espace scolaire hexagonal, *op. cit.*, p. 143.
[76] Article 1, Convention nationale de Genève du 25 septembre 1926.
[77] L'enseignement de l'esclavage, des traites et de leurs abolitions dans l'espace scolaire hexagonal, *op. cit.*, p. 148.
[78] *Ibid.*, p. 148.
[79] *Ibid.*, p. 149.

Ainsi, il parait donc essentiel que les enseignants prennent conscience de ce problème de langage et qu'ils se montrent rigoureux sur l'utilisation des termes pour donner du sens et éviter les stéréotypes ou les confusions.

3) Proposition de séquence

Afin de relier la théorie à la pratique, il m'a semblé intéressant de proposer une séquence intitulée « *La traite des Noirs et l'esclavage* » pour une classe de CM1. Cette séquence est basée sur des objectifs spécifiques à acquérir par les élèves :

- Savoir que c'est la conquête européenne qui entraine la constitution des premiers empires coloniaux et la traite transatlantique.
- Savoir que l'esclavage est l'une des conséquences des Grandes Découvertes.
- Comprendre le trajet d'un esclave et décrire sa vie sur une plantation.
- Découvrir que les Noirs ne sont pas originaires d'Amérique, mais qu'ils y ont été amenés de force.

Séance 1 : Evaluation diagnostique

Cette séance consiste à évaluer les prérequis des élèves concernant les notions abordées en CE2, notamment les Grandes Découvertes et les grands explorateurs. L'enseignant peut alors s'appuyer sur deux planisphères, l'un datant d'avant les Grandes Découvertes, et l'autre datant de l'époque contemporaine, afin de faire émerger l'idée d'exploration. Il peut ensuite interroger les élèves sur les grands explorateurs qu'ils connaissent et sur les raisons de ces excursions.

Séance 2 : La domination du monde par les Européens, les premiers empires coloniaux et les conséquences des Grandes Découvertes

Dans un premier temps, il s'agit de faire le point sur le vocabulaire, afin de différencier les verbes « *découvrir* », « *conquérir* » et « *coloniser* ». Puis dans un second temps, les élèves doivent identifier les empires coloniaux sur une carte. L'objectif étant de faire prendre conscience aux élèves que les Européens conquièrent de nouvelles terres afin d'en extraire les ressources pour s'enrichir et que les populations indigènes s'éteignent progressivement.

Séance 3 : La traite des Noirs : une réponse au besoin de main d'œuvre

Après un rappel de la séance précédente, l'enseignant propose une situation problème : « *Si les Indiens d'Amérique meurent progressivement, comment vont faire les Européens pour*

pouvoir exploiter les ressources du territoire ? ». Après un temps de réflexion individuelle, les élèves émettent leurs hypothèses. Pour les guider, l'enseignant peut ensuite proposer l'analyse d'une iconographie présentant des esclaves coupant des cannes à sucre dans des plantations. Sans donner d'indication, l'enseignant demande simplement aux élèves de décrire l'iconographie. Si les élèves ont des difficultés à saisir le document, l'enseignant peut alors guider la réflexion en posant des questions telles que « *Pourquoi les Noirs sont en Amérique ? Que sont-ils en train de faire ?* ». Il lance ensuite une recherche sur les termes « *esclave* », « *canne à sucre* » et « *plantation* » et sur la localisation des Antilles.

Séance 4 : La traite des Noirs et l'esclavage à travers la vision d'un esclave

L'objectif de cette séance est de reconstituer le trajet d'un esclave noir et de comprendre ses conditions de vie et de travail, grâce au témoignage d'Olaudah Equiano. On peut, pour cela, utiliser les cinq extraits du manuel (5) présentant les razzias en Afrique, la traversée de l'Atlantique, la vente des esclaves et la vie en Amérique[80]. Il s'agit d'une séance interdisciplinaire, en lien avec le Français et la compréhension littéraire. En effet, l'idée est de réaliser des travaux de groupe, où chaque groupe a un extrait du témoignage d'Olaudah Equiano à analyser. Chaque groupe doit réaliser une affiche à l'aide d'un texte, accompagné d'un questionnaire lui permettant d'identifier la situation (qui ? quand ? où ? quoi ?), et d'une iconographie sur le même thème. Travailler en groupe permet d'effectuer une répartition des tâches et de confronter les points de vue. Suite à la réalisation des affiches, l'enseignant propose un temps de mise en commun où un rapporteur vient présenter l'affiche du groupe. Le rôle du professeur des écoles est alors de tracer le parcours de l'esclave sur un planisphère, de faire repérer les différents acteurs de la traite et d'expliciter les nouvelles notions, telles que le commerce triangulaire. Enfin l'enseignant doit attirer l'attention des élèves sur le caractère singulier d'un tel témoignage.

Séance 5 : Evaluation sommative

Il s'agit, ici, d'évaluer les acquis des élèves sur l'esclavage et la traite négrière. On peut, par exemple, proposer des exercices sur les raisons et les étapes de la traite, le commerce triangulaire, Olaudah Equiano et les conditions de vie des esclaves en Amérique. Par la suite, l'enseignant peut effectuer un prolongement sur la mémoire de l'esclavage et ouvrir un débat sur les droits de l'homme en lien avec la Déclaration des Droits de l'Homme et du Citoyen.

[80] Voir annexe 5, p. 47.

Lors de cette séquence, j'ai volontairement laissé de côté l'abolition de l'esclavage qui sera abordée durant l'année de CM2. Il est également possible de poursuivre l'étude du sujet à travers un travail sur des ouvrages de littérature de jeunesse, notamment *Deux graines de cacao* d'Evelyne Brisou-Pellen.

Conclusion

Afin de mettre en évidence les représentations du Noir dans les manuels scolaires, il m'a semblé intéressant de prendre en considération l'impact de l'introduction de l'esclavage dans les programmes, en 2002, et d'analyser certaines pratiques de classe.

Tout d'abord, l'analyse comparative des manuels démontre que le sujet est clairement mis en valeur depuis la loi de 2002. En effet, la plupart des manuels proposent de nombreux documents authentiques, montrant à la fois la vision européenne et le point de vue des esclaves, ce qui permet une meilleure appréhension du sujet. Toutefois, certains thèmes, comme les luttes d'esclaves, restent encore relativement occultés, ce qui est probablement dû à l'insuffisance des sources. En ce qui concerne les professeurs des écoles, l'esclavage semble être, pour eux, une question sensible du programme d'histoire. En effet, ces derniers ont conscience de la transversalité du sujet qui permet d'aborder notamment des questions civiques et sociales.

Ainsi, dans une société où les rapports entre Noirs et Blancs restent parfois conflictuels, l'enseignement de l'esclavage à l'école primaire peut être un point d'appui pour lutter contre le développement des stéréotypes et les discriminations.

Bibliographie

Instruments de travail

CHARMASSON Thérèse (dir.), *L'histoire de l'enseignement, XIXe-XXe siècles, Guide du chercheur*, Paris, INRP, 2006

DUPRAT Annie, *Images et histoire : outils et méthodes d'analyse des documents iconographiques*, Paris, Belin, 2007

Histoire des manuels scolaires

CHOPPIN Alain, *Les Manuels scolaires, histoire et actualité*, Paris, Hachette Éducation, 1992

Les manuels scolaires : situation et perspectives, Inspection générale de l'éducation nationale, Rapport n° 2012-036, Paris, 2012

Place des stéréotypes et des discriminations dans les manuels scolaires, HALDE Université Paul Verlaine, Metz, 2008

Histoire et mémoire

BEDARIDA François, « Mémoire et conscience historique dans la France contemporaine » dans *Histoire et mémoire*, Paris, CRDP de Grenoble, 1998

LE GOFF Jacques, *Histoire et mémoire*, Paris, Gallimard, 1988

STORA Benjamin, *La guerre des mémoires : la France face à son passé colonial (entretiens avec Thierry Leclère)*, Éditions de l'Aube, 2007

Histoire et enseignement de l'esclavage et des traites négrières

Ouvrages généraux :

DESIRE Aude, MESNARD Eric, *Enseigner l'histoire des traites négrières et de l'esclavage, cycle 3*, CRDP de Créteil, Paris, 2007

NDIAYE Pap, *La condition noire*, Paris, Calmann-lévy, 2008

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

Colloques :

La traite négrière, l'esclavage et leurs abolitions : mémoire et histoire, Actes du Colloque du 10 mai 2006, CRDP de Versailles, Paris, 2007

L'enseignement de l'esclavage, des traites et de leurs abolitions dans l'espace scolaire hexagonal, Rapport de recherche de l'INRP (2006-2010), Paris, 2011

Quel enseignement de la traite négrière, de l'esclavage et des abolitions ?, Actes du séminaire du réseau national des écoles associées à l'UNESCO, CRDP de Créteil, Paris, 2008

Articles :

LEDOUX Sébastien, « Enseigner l'esclavage en France : un enjeu postcolonial ? » *Historiens et Géographes*, n°408, 10/2009, p. 43-48

PETRE-GRENOUILLEAU Olivier, « L'école, les traites négrières et l'esclavage », *Le Monde de l'éducation*, 01/2006, n°343, p. 20-22

VERGES Françoise, « Traite des Noirs, esclavage colonial et abolitions : comment rassembler les mémoires », *HERMES*, 10/2008, n°52, p. 52-58

Textes législatifs

Loi Taubira, LOI no 2001-434 du 21 mai 2001 - reconnaissance de la traite et de l'esclavage en tant que crime contre l'humanité

Sitographie

www.comite-memoire-esclavage.fr

www.esclavages.cnrs.fr

Annexes :

- Annexe 1 : G. Bruno, *Le Tour de la France par deux enfants*, Belin, 1877
- Annexe 2 : Loi Taubira, LOI no 2001-434 du 21 mai 2001 – Reconnaissance de la traite et de l'esclavage en tant que crime contre l'humanité
- Annexe 3 : Les razzias en Afrique
- Annexe 4 : Voltaire, *Candide*, 1759 (extrait du chapitre 19 : *Le nègre de Surinam*)
- Annexe 5 : Olaudah Equiano, *La Véridique histoire d'Olaudah Equiano*, 1789 (extraits)
- Annexe 6 : Présentation des manuels
- Annexe 7 : Grille d'analyse des manuels

Annexe 1 : G. Bruno, *Le Tour de la France par deux enfants*, Belin, 1877

Race blanche. Race rouge. Race jaune. Race noire.

LES QUATRE RACES D'HOMMES. — La race blanche, la plus parfaite des races humaines, habite surtout l'Europe, l'ouest de l'Asie, le nord de l'Afrique et l'Amérique. Elle se reconnaît à sa tête ovale, à une bouche peu fendue, à des lèvres peu épaisses. D'ailleurs son teint peut varier. — La race jaune occupe principalement l'Asie orientale, la Chine et le Japon : visage plat, pommettes saillantes, nez aplati, paupières bridées, yeux en amandes, peu de cheveux et peu de barbe. — La race rouge, qui habitait autrefois toute l'Amérique, a une peau rougeâtre, les yeux enfoncés, le nez long et arqué, le front très fuyant. — La race noire, qui occupe surtout l'Afrique et le sud de l'Océanie, a la peau très noire, des cheveux crépus, le nez écrasé, les lèvres épaisses, les bras très longs.

Source : http://www.unc.edu/~nielsen/soci111/m2/soci111m2.htm

Annexe 2 : Loi Taubira, LOI no 2001-434 du 21 mai 2001 – Reconnaissance de la traite et de l'esclavage en tant que crime contre l'humanité

JORF n°119 du 23 mai 2001
Texte n°1

LOI no 2001-434 du 21 mai 2001 tendant à la reconnaissance de la traite et de l'esclavage en tant que crime contre l'humanité (1)

NOR: JUSX9903435L

L'Assemblée nationale et le Sénat ont adopté,
Le Président de la République promulgue la loi dont la teneur suit :

Article 1er

La République française reconnaît que la traite négrière transatlantique ainsi que la traite dans l'océan Indien d'une part, et l'esclavage d'autre part, perpétrés à partir du XVe siècle, aux Amériques et aux Caraïbes, dans l'océan Indien et en Europe contre les populations africaines, amérindiennes, malgaches et indiennes constituent un crime contre l'humanité.

Article 2

Les programmes scolaires et les programmes de recherche en histoire et en sciences humaines accorderont à la traite négrière et à l'esclavage la place conséquente qu'ils méritent. 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.

Article 3

Une requête en reconnaissance de la traite négrière transatlantique ainsi que de la traite dans l'océan Indien et de l'esclavage comme crime contre l'humanité sera introduite auprès du Conseil de l'Europe, des organisations internationales et de l'Organisation des Nations unies. Cette requête visera également la recherche d'une date commune au plan international pour commémorer l'abolition de la traite négrière et de l'esclavage, sans préjudice des dates commémoratives propres à chacun des départements d'outre-mer.

Article 4

Le dernier alinéa de l'article unique de la loi no 83-550 du 30 juin 1983 relative à la commémoration de l'abolition de l'esclavage est remplacé par trois alinéas ainsi rédigés :
« Un décret fixe la date de la commémoration pour chacune des collectivités territoriales visées ci-dessus ;
« En France métropolitaine, la date de la commémoration annuelle de l'abolition de l'esclavage est fixée par le Gouvernement après la consultation la plus large ;
« Il est instauré un comité de personnalités qualifiées, parmi lesquelles des représentants d'associations défendant la mémoire des esclaves, chargé de proposer, sur l'ensemble du territoire national, des lieux et des actions qui garantissent la pérennité de la mémoire de ce

crime à travers les générations. La composition, les compétences et les missions de ce comité sont définies par un décret en Conseil d'Etat pris dans un délai de six mois après la publication de la loi no 2001-434 du 21 mai 2001 tendant à la reconnaissance de la traite et de l'esclavage en tant que crime contre l'humanité. »

Article 5

A l'article 48-1 de la loi du 29 juillet 1881 sur la liberté de la presse, après les mots : « par ses statuts, de », sont insérés les mots : « défendre la mémoire des esclaves et l'honneur de leurs descendants, ».

La présente loi sera exécutée comme loi de l'Etat.
Fait à Paris, le 21 mai 2001. Discussion et adoption le 10 mai 2001.

Source : http://www.legifrance.gouv.fr/affichTexte.do?cidTexte=JORFTEXT000000405369

Annexe 3 : Les razzias en Afrique

Source : http://www.ac-grenoble.fr/tice74/IMG/didapages/grandesexplo/

Annexe 4 : Voltaire, *Candide*, 1759 (extrait du chapitre 19 : *Le nègre de Surinam*)

En approchant de la ville, ils rencontrèrent un nègre étendu par terre ; il manquait à ce pauvre homme la jambe gauche et la main droite.
« Eh, mon Dieu ! lui dit Candide, que fais-tu là, mon ami, dans l'état horrible où je te vois ?
– J'attends mon maître, répondit le nègre.
– Est-ce lui, dit Candide, qui t'a traité ainsi ?
– Oui, monsieur, dit le nègre, c'est l'usage. Quand nous travaillons aux sucreries, et que la meule nous attrape le doigt, on nous coupe la main ; quand nous voulons nous enfuir, on nous coupe la jambe. Je me suis trouvé dans les deux cas. C'est à ce prix que vous mangez du sucre en Europe.

Voltaire, *Candide*, 1759

Source : *Histoire, Géographie CM1, cycle 3, Vers le monde*, Nathan, 2007

Annexe 5 : Olaudah Equiano, *La Véridique histoire d'Olaudah Equiano*, 1789 (extraits)

1 – Les razzias en Afrique

J'avais onze ans. Un jour, alors que tout le monde était parti travailler et que je restai seul à la maison avec ma sœur, deux hommes escaladèrent notre clôture, nous prirent, nous bâillonnèrent et nous emportèrent vers la forêt. Là, ils nous lièrent les mains et nous transportèrent aussi loin qu'ils le purent, jusqu'à la tombée de la nuit. Le jour suivant, ma sœur et moi fûmes arrachés l'un à l'autre. On me fit marcher pendant des jours, étroitement ligoté. J'arrivai enfin sur un grand fleuve couvert de pirogues. On me mit dans l'une de ces pirogues et nous descendîmes le fleuve. Ainsi se poursuivit mon voyage, tantôt par terre, tantôt par eau, à travers des pays différents jusqu'à ce que, six ou sept mois après mon enlèvement, j'arrive au bord de la mer.

2 – Le voyage et la vie à bord

On me transporta à bord d'un grand bateau. Je vis une foule de gens de couleur, enchaînés les uns aux autres, et désespérés. Ils me dirent qu'on nous transportait au pays des hommes blancs pour travailler pour eux. Je compris que je ne reverrais jamais mon pays natal. Je fus précipité dans la cale, où régnait une répugnante puanteur due à la chaleur et à la manière dont nous étions entassés, au point que nous pouvions à peine nous retourner. Nous transpirions abondamment et l'air était irrespirable, ce qui provoqua des maladies dont beaucoup d'esclaves moururent. Cette situation était aggravée par les chaînes, qui devenaient insupportables.

3 – Un sort meilleur ?

Pendant le voyage, du fait de mon jeune âge, on me garda finalement sur le pont et l'on ne me mit pas de chaînes. Deux hommes blancs me donnèrent à manger et, devant mon refus, ils m'attachèrent et me fouettèrent. J'aurais volontiers sauté par-dessus bord, si j'avais pu enjamber le filet, mais l'équipage surveillait étroitement ce que nous faisions.

4 – La vente des esclaves

Nous arrivâmes enfin en vue de l'île de la Barbade. Comme le navire approchait, nous vîmes le port, avec des bateaux de toutes sortes et de toutes tailles, et nous jetâmes l'ancre. Une foule de marchands et de planteurs montèrent à bord. Ils nous examinèrent attentivement, nous firent exécuter des sauts et nous répartirent en différents lots.

On nous débarqua le lendemain et on nous conduisit dans un enclos, où nous fûmes parqués comme des moutons.

Nous étions là de puis quelques jours, sous la garde du marchand, quand on procéda à notre vente. À un signal (un roulement de tambour), les acheteurs se précipitaient tous ensemble dans l'enclos où étaient rassemblés les esclaves, ils choisissaient le lot qu'ils préféraient. Le tapage, les clameurs et l'avidité des acheteurs augmentaient notre frayeur. On sépara sans scrupule amis et parents qui, pour la plupart, ne se reverraient jamais. C'était vraiment déchirant d'entendre leurs cris. Des parents perdaient leurs enfants, des frères leurs sœurs, des époux leurs femmes.

5 – La vie en Amérique

Pendant quelques semaines, je fus employé à désherber et à désempierrer une plantation. Comme l'homme à qui appartenait ce domaine tomba malade, on m'envoya dans sa demeure pour l'éventer pendant son sommeil. En traversant la maison, je vis une esclave noire qui préparait le dîner: la pauvre était cruellement harnachée de divers instruments en fer, dont un qu'elle portait sur la tête et qui lui fermait si étroitement la bouche qu'elle pouvait à peine parler et pas du tout manger et boire. Je fus choqué par ce dispositif, dont j'appris plus tard qu'on l'appelait muselière de fer.

Source : *Histoire, Géographie, CM1*, Hatier, 2003

Annexe 6 : Présentation des manuels

Titre du manuel	Date	Edition	Auteurs	Classe
La France et les Français autrefois **(1)**	1976	Bordas	S. Bégué, instituteur et conseiller pédagogique ; R. Ciais, IDEN ; M. Meuleau, agrégé d'Histoire	CM
Histoire, la France au fil du temps de 1789 à nos jours **(2)**	1985	Nathan	Marc Vincent, agrégé d'histoire ; Jean-Paul Dupré, conseiller pédagogique ; Jean-Pierre Lochy, instituteur ; Bernard Séménadisse, directeur d'école	CM2
Histoire **(3)**	1986	Magnard	Jean-Pierre Drouet, inspecteur départemental de l'éducation ; Michèle Drouet, institutrice détachée ; Yves Martinez, directeur d'école honoraire ; Raymonde Hay, institutrice spécialisée	CM1
Histoire Géographie, cycle 3 **(4)**	1997	Hatier	Sous la direction de Sophie Le Callennec, professeur d'histoire géographie ; Marie-Anne Gervais-Lambony, agrégée de géographie ; Philippe Gervais-Lambony, agrégé de géographie ; Jean-Paul Ligné, professeur des écoles et directeur d'école ; Laurence Rolinet, professeur formateur en CFP	CM1
Histoire Géographie cycle 3 **(5)**	2003	Hatier	Sous la direction de Sophie Le Callennec ; Jacques Bartoli, professeur certifié d'histoire-géographie à l'IUFM de Créteil ; Olivier Cottet, inspecteur de l'Education nationale ; Françoise Martinetti, professeur agrégée d'histoire, chargée de cours à l'IUFM de Nice ; Laurence Rolinet	CM1
Histoire Géographie, cycle 3 **(6)**	2007	Nathan	Hugues Lécharny, professeur d'histoire-géographie ; Jean Pierre Chevalier, professeur des universités en IUFM ; Daniel Bensimhon, conseiller pédagogique ; Monique Flonneau, professeur agrégé ; Régine Gérard, conseillère pédagogique	CM1
Histoire Géographie **(7)**	2010	Hatier	Sophie Le Callenec ; Dominique Guimbretière, professeur d'histoire-géographie et formateur à l'institut L'Aubépine à La Roche-sur-Yon ; Françoise Martinetti ; Laurence Rolinet ; Elisabeth Szwarc, professeure agrégée d'histoire à l'IUFM de Paris ; Jacques Bartoli ; Olivier Cottet ; Emilie François, professeur des écoles à Valenton	CM1
Histoire, Histoire de l'art **(8)**	2010	Nathan	Roselyne Le Bourgeois, maître de conférences à l'IUFM d'Amiens	CM1
Histoire, Géographie, Histoire des arts **(9)**	2011	Hatier	Sous la direction de Sophie Le Callennec ; Dominique Guimbretière ; Claude Ranaivoasy, professeur d'histoire-géo ; Laurence Rolinet ; Elisabeth Szwarc	CM2

Annexe 7 : Grille d'analyse des manuels

I - Analyse globale

Manuel :

Titre	
Editeur	
Date de publication	
N° d'édition	
Auteurs	Collaboration collective : Statuts : professeurs des écoles/professeurs d'histoire-géographie/formateurs à l'IUFM/inspecteurs
Organisation	Histoire/géographie/éducation civique/histoire de l'art Nombre de séquences/séances/leçons

Chapitre :

Titre du chapitre	
Place du chapitre	Début/milieu/fin du manuel
Présentation du chapitre	Nombres de pages consacrées à l'esclavage et la traite des noirs : double page/ dossier spécifique/absence/quelques lignes/quelques documents/autres
Nombre de documents	
Types de documents	Textes : littéraires/législatifs/résumés de l'auteur/autres Iconographies : photos/dessins/peinture/gravures/autres Autres : cartes/diagrammes/schémas
Espace occupé par les documents	Place importante occupée par : l'iconographie/le texte/le résumé
Rôle des illustrations	Illustration liée au texte/décorative/exemple/information/réflexion/analyse Adaptation à l'âge et au niveau des élèves :
Consignes/indications	Pistes de réflexion pour guider l'élève : Objectif d'éducation civique/morale :
Structuration du chapitre	Chapeau : Sous titres : Résumé/leçon (ce que l'élève doit retenir) : Autres : questions/définitions/documents… Thèmes abordés dans le chapitre : commerce triangulaire/colonisation/décolonisation/esclavage/révoltes/législations/travail des esclaves/conditions de vie des esclaves/abolitions/autres

II - Analyse d'une iconographie

Présentation de la source	Titre : Auteur : Date : Idée générale :
Nature	Peinture/gravure/dessin/photographie/autres
Cadre spatio-temporel	Espace géographique : pays/ville/campagne/mer/montagne/pays étranger/autres Epoque de référence : indices (vêtements/bâtiments/objets de la vie courante)

Contexte social	Représentation du travail : manuel/mécanique/autres Catégories socio-professionnelles/famille (composition) Habitat : ferme/maison individuelle/case/grand ensemble/autres
Situations et thèmes	Vie quotidienne : à la maison/à l'école/au travail/autres Situation exceptionnelle : crise/capture/vente/transport/résistance/autres
Personnages	Nombreux/rares Réels/imaginaires Sexe : homme/femme Age : adulte/enfant Population : blanc/noir/métis/autres Statut : esclave (domestique, agricole…)/négrier/militaire/civil/patron/ouvrier/autres
Attributs physiques de l'esclave noir	Corps : musclé/normal/ maigre Nu/torse nu/pieds nus/habillé Porte des chaînes/des cordes/marques sur le corps/autres Vêtements : pantalon/jupe/chemise/chapeau/autres
Attitudes et positions de l'esclave noir	Visage neutre/souriant/dur/fermé/autres Vigoureux/affaiblis/victimes/autres Position : debout/assis/allongé/autres Activités/actions : en mouvement/au travail/au repos/autres
Conditions de vie de l'esclave noir	Signes de pauvreté/misère : Signes de mauvais traitements :
Justesse et authenticité du document	Réalisme/exagération/distorsion des faits : Victimisation de l'esclave noir :
Implicite et idéologie sous-jacente	Représentativité de la scène dans un contexte global : Destinataires du document : Rôle de l'image : montrer/informer/susciter l'émotion/susciter les critiques/autres
Observations complémentaires :	

III - Analyse d'un texte

Source littéraire :

Présentation de la source	Titre : Auteur : Date : Idée générale :
Genre	Roman/autobiographie/récit de voyage/poésie/théâtre/autres
Point de vue de l'auteur	Vision de l'esclave (témoignage)/vision européenne/autres Statut de l'auteur : esclave/négrier/militaire/civil/patron/ouvrier/autres
Qualificatifs du Noir	Esclave/homme de couleurs/Noir/nègre/bois d'ébène/résistant/marron/négrier/autres
Contexte spatio-temporel	Espace géographique : pays/ville/campagne/mer/montagne/pays étranger/autres Epoque de référence : indices (date)
Situations et thèmes	Vie quotidienne : maison/école/travail/autres Situation exceptionnelle : crise/capture/vente/transport/autres
Identité des esclaves	Hommes/femmes/enfants/parents

	Noms des esclaves/anonymes
Description physique de l'esclave noir	Corps : musclé/normal/ maigre Nu/torse nu/pieds nus/habillé Porte des chaînes/des cordes/marques sur le corps/autres
Attitudes et conditions de vie de l'esclave noir	Vigoureux/affaibli/soumis/résistant/autres Signes de pauvreté : Signes de mauvais traitements :
Justesse et authenticité du document	Réalisme/exagération/distorsion des faits : Victimisation de l'esclave noir :
Implicite et idéologie sous-jacente	Représentativité de l'évènement dans un contexte global : Destinataires du document : But du texte : informer/témoigner/émouvoir/dénoncer/autres
Observations complémentaires :	

Résumé/leçon :

Présentation du résumé	Nombre de résumés : Espace occupé dans la page : Longueur : petit/moyen/grand Notions importantes (en gras) :
Thèmes abordés	Commerce triangulaire/colonisation/décolonisation/esclavage/traite des noirs/législations/travail des esclaves/conditions de vie des esclaves/rôle des Européens (pour et contre l'esclavage)/révoltes d'esclaves/abolition/liberté/autres
Qualificatifs du Noir	Esclave/homme de couleurs/Noir/nègre/bois d'ébène/résistant/marron/négrier/autres
Implicite et idéologie sous-jacente	Objectif : informer/émouvoir/dénoncer/autres Présence d'une morale/rappel du devoir de mémoire : Victimisation de l'esclave noir :

La représentation du Noir à travers l'enseignement de l'esclavage dans les manuels scolaires depuis 2002

RESUME

Ce mémoire s'intéresse à la représentation du Noir dans les manuels scolaires depuis 2002. En effet, en 2002, une loi introduit l'enseignement de l'esclavage et de la traite des Noirs dans les programmes scolaires de l'école primaire. Ainsi, l'analyse des manuels scolaires d'histoire montre une valorisation du sujet depuis 2002, à travers la multiplication des documents et l'utilisation de documents authentiques. L'objectif du professeur des écoles est donc de développer l'esprit critique des élèves et de les sensibiliser au sujet. En effet, l'esclavage fait partie des sujets sensibles de l'Histoire et aborde la question du devoir de mémoire qui pose parfois problème aux enseignants. De plus, les pratiques de classe démontrent que les professeurs des écoles attachent une importance particulière au sujet en créant des liens avec l'Instruction civique et morale. Ainsi, l'enseignement de l'esclavage à l'école primaire peut permettre de lutter contre le développement des stéréotypes et des discriminations.

Mots-clés : esclavage – manuels scolaires – mémoire

ASTRACT

This study is about the representation of the Black in textbooks since 2002. Indeed, in 2002, a law introduces the teaching of the slavery and the slave trade in the instructions of the primary school. Then, analyses of history textbooks reveal a valorization of this subject since 2002, with the multiplication of documents and the use of authentic documents. The teacher's aim is to develop the critical mind for his pupils and to sensitive them to this subject. Indeed, slavery is a part of the sensitive topics of History and broaches the question of the duty of memory which, sometimes, causes some problems to teachers. Moreover, school practices demonstrate that teachers attach a particular importance to this subject, creating a link with Citizenship. Therefore, slavery teaching at primary school can permit to fight to the development of stereotypes and discriminations.

Key-words : slavery – textbooks – memory