



HAL
open science

Aborder l'esclavage et la traite des noirs avec des élèves en cycle 3

Stéphanie Buscot

► **To cite this version:**

Stéphanie Buscot. Aborder l'esclavage et la traite des noirs avec des élèves en cycle 3. Education. 2013. dumas-00833695

HAL Id: dumas-00833695

<https://dumas.ccsd.cnrs.fr/dumas-00833695>

Submitted on 13 Jun 2013

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.

**MASTER SMEEF
SPÉCIALITÉ « PROFESSORAT DES
ÉCOLES »
DEUXIÈME ANNÉE (M2)
ANNÉE 2012/2013**

TITRE DU MEMOIRE

De part, leurs caractères cruels et choquants, leurs histoires douloureuses et périlleuses, l'esclavage et la traite des Noirs sont des points du programme du cycle 3 difficiles à enseigner. Comment les professeurs des écoles peuvent-ils les aborder avec des élèves de primaire ?

NOM ET PRÉNOM DE L'ÉTUDIANT : Buscot Stéphanie
SITE DE FORMATION : IUFM Outreau
SECTION : Master SMEEF

NOM ET PRENOM DU DIRECTEUR DE MEMOIRE : Roger Morel
DISCIPLINE DE RECHERCHE : Histoire

DIRECTION

365 bis rue Jules Guesde
BP 50458
59658 Villeneuve d'Ascq cedex
Tel : 03 20 79 86 00
Fax : 03 20 79 86 01
Maîtres
Site web : www.lille.iufm.fr

Institut Universitaire de Formation des

École interne de l'Université d'Artois



UNIVERSITÉ D'ARTOIS
1/77

Table des matières

Direction.....	1
I) La traite des noirs transatlantique.....	9
1. LES CAUSES DE LA MISE EN PLACE DE LA TRAITE.	9
1.1 DÉFINITIONS.....	9
1.2 LES GRANDES DÉCOUVERTES.	11
1.3 LES ÉCONOMIES DE PLANTATION ESCLAVAGISTES.....	13
2. LA TRAITE DES NOIRS : LE COMMERCE TRIANGULAIRE.	14
2.1 LES ACTEURS DU COMMERCE TRIANGULAIRE.	14
2.1.1 Les ports et navires négriers d'Europe.....	15
2.1.2 Les campagnes de traite sur les côtes africaines.....	16
2.1.3 Les conditions de vente des esclaves.....	18
2.2 LA TRAVERSÉE DE L'ATLANTIQUE.	20
2.2.1 La vie à bord d'un négrier.....	20
2.2.2 Conditions difficiles et mortalité à bord du négrier.	22
2.2.3 La vente des captifs aux Amériques.	23
2.3 LA CONDITION DES ESCLAVES.	26
2.3.1 Présentation des œuvres.....	26
2.3.2 Le paradoxe entre la théorie et les faits.	27
3. MOUVEMENTS ABOLITIONNISTES.	36
3.1 DES ESCLAVES CONTRE LEURS CONDITIONS.....	36
3.2 L'ESSOR D'UN DISCOURS ABOLITIONNISTE AU SEIN DES CONSCIENCES EUROPÉENNES.	38
3.2.1 L'anti-esclavagisme des philosophes français.	38
3.2.2 Les actions abolitionnistes dans le monde anglo-saxon.	39
3.2.3 Le cas de la France face à l'esclavage.	41
3.3 CONSÉQUENCES DE L'ABOLITION.....	42
3.3.1 « L'après-esclavage. ».....	42
3.3.2 Les méfaits de l'esclavage.	44
II) La façon d'aborder les sujets de l'esclavage et de la traite des Noirs à l'école primaire.....	45
1. L'ESCLAVAGE À L'ÉCOLE.	45
2.1 OPINIONS DES PROFESSEURS TITULAIRES SUR L'ENSEIGNEMENT DE LA TRAITE DES NOIRS ET DE L'ESCLAVAGE.	45
2.2 ANALYSE COMPARATIVE DE DEUX MANUELS.	47
2. OBSERVATION DE SÉANCES DANS DEUX CLASSES DIFFÉRENTES.	52
2.1 A PARTIR DE SUPPORTS ÉCRITS ET ICONOGRAPHIQUES.	52
2.2 A PARTIR D'UN FILM : « AMISTAD » DE STEVEN SPIELBERG.....	56
3. PRÉSENTATION D'UNE SÉQUENCE.....	58
→ DISCIPLINE : HISTOIRE	58
SÉQUENCE : LES PREMIERS EMPIRES COLONIAUX, LA TRAITE DES NOIRS ET L'ESCLAVAGE.....	59
Objectifs :.....	59
Compétences transversales :	60

Vocabulaire / mots-clés :	60
Pré-requis :	60
Déroulement de la séquence :	60
3.1 SÉANCE 0 RÉACTIVATION DES NOTIONS ABORDÉES EN CE2 : LE TEMPS DES GRANDES DÉCOUVERTES, DES GRANDS EXPLORATEURS.....	61
3.2 SÉANCE 1 : LA DOMINATION DU MONDE PAR LES EUROPÉENS À PARTIR DU XVII ^E SIÈCLE, LES PREMIERS EMPIRES COLONIAUX.....	64
3.3 SÉANCE 2 : UN BESOIN DE MAIN D'ŒUVRE. LA TRAITE DES NOIRS.	66
3.4 SÉANCE 3 : LA TRAITE DES NOIRS (SUITE)	68
3.5 SÉANCE 4 : LA TRAITE DES NOIRS, LE COMMERCE TRIANGULAIRE.	69
3.6 SÉANCE 5 : ÉVALUATION POSSIBLE CONCERNANT LA SÉQUENCE.....	71
III) Bibliographie.....	73
1. SOURCES :.....	73
2. OUVRAGES :	74
3. FILMS :	75
4. LITTÉRATURE DE JEUNESSE :	75
5. DOSSIERS PÉDAGOGIQUES (INTERNET) :.....	76
6. MANUELS SCOLAIRES :	76

" La liberté, Sancho, est l'un des dons les plus précieux que le ciel ait fait aux hommes ; rien ne saurait l'égaliser, pas même les trésors que renferme la terre ou que la mer recouvre ; pour la liberté, de même que pour l'honneur, on peut et on doit risquer sa vie, et, au contraire, la servitude est le plus grand malheur qui puisse affliger les hommes."
(Cervantes, *Don Quichotte*)

Mon mémoire se base sur l'esclavage à l'époque moderne, et sur la traite négrière occidentale transatlantique, puis, sur la façon d'aborder ce sujet à l'école primaire.

Pourquoi ce sujet de mémoire ? D'une part, parce que je pense que cette partie de notre histoire commune qui concerne la traite des noirs a peut-être été occultée longtemps par une forme d'histoire officielle constituée au XIXe siècle par l'école positiviste d'Ernest Lavisse, la question de l'esclavage étant liée à l'histoire du colonialisme. A noter que la sortie des guerres coloniales est assez tardive, puisqu'elle prend fin en 1962 avec les accords d'Evian mettant un terme à la guerre d'Algérie. La traite, longtemps oubliée, fut la plus importante déportation d'hommes que l'humanité ait connue. D'autre part, parce que l'histoire de l'esclavage prend une place de plus en plus conséquente dans les programmes de l'Éducation Nationale, et qu'il convient de se poser les bonnes questions sur son approche en classe et la sensibilisation des élèves.

Écrire sur l'esclavage et la traite des Noirs est une situation douloureuse et périlleuse. Périlleuse parce que les dates, les statistiques, les lieux, les noms des protagonistes et de leurs victimes font toujours les objets de débats et de polémiques de nos jours. Olivier Pétré-Grenouilleau, spécialiste français de l'esclavage s'efforce d'établir les faits, avant de faire la morale, et affirme que les traites ont été le fait des Européens mais, on le sait aujourd'hui, tout autant des Africains et des musulmans. L'historien rétablit quelques vérités gênantes sur la traite des Noirs. Dans son essai d'histoire globale « *Les traites négrières* » paru en 2004 aux éditions Gallimard, il montre que les scientifiques n'ont commencé à s'intéresser à l'étude de la traite des Noirs qu'à partir de la seconde moitié des années 1960. Depuis, les recherches se sont multipliées sur les trois continents, acteurs de la traite négrière, que sont l'Europe, l'Amérique et l'Afrique. En 2004, il existait plusieurs milliers de titres, ouvrages et articles confondus sur l'histoire de la traite et de l'esclavage, l'essentiel des travaux étant rédigés en anglais. Bien que la plupart des personnes pensent

être instruites sur le sujet, de nombreux mythes et légendes persistent créant un large fossé entre les faits réels rapportés par les érudits et les croyances des communautés. Encore aujourd'hui, l'histoire de l'esclavage et les traites négrières occupent une place restreinte au sein des cursus proposés dans les universités, y compris aux États-Unis. De plus, les ouvrages sur la traite négrière et l'esclavage ne sont pas généraux, mais thématiques et se concentrent sur des points précis tels que la traite par l'Atlantique, l'esclavage en Afrique ou l'histoire du mouvement abolitionniste. A noter aussi que l'histoire de l'esclavage et des traites n'ont pas été assez reliés à d'autres grandes thématiques comme le commerce maritime pourtant acteur capital si l'on cite le rôle des négriers, le capitalisme ou bien aussi l'étude des sociétés, des économies et des civilisations.. Une base de données anglaise concernant les voyages des négriers a été établie par un groupe de chercheurs. Les résultats sont accessibles sur le site internet www.slavevoyages.org/ et renseignent plus de 35 000 voyages (nom du navire, port d'armement, destination, époque...)

Et douloureuse parce que l'horreur de la traite négrière ne fait aucun doute. Reconnu comme crime contre l'humanité par la **loi Taubira (ANNEXE)**, l'esclavage fait peur, comme un vieux démon qui sommeille dans notre histoire. Il fait d'autant plus peur à cause du passé colonialiste de la France.

De plus, les Antilles françaises font partie intégrante de l'histoire de la nation française, et sont au cœur de l'histoire de l'esclavage : les points de vue sur le sujet sont alors différents entre les DROM (départements et régions d'Outre-Mer) et la métropole, puisque les Antilles sont les victimes, et la France est l'une des actrices de la traite des noirs : le souvenir est plus douloureux dans les mémoires des DROM-COM, et prend d'autant plus de place dans les programmes scolaires.

La France a reconnu l'histoire de l'esclavage moderne comme crime contre l'humanité en 2001. Selon l'article 1er adopté par le Sénat et l'Assemblée, « *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 XV^{ème} 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.* » Suite à cela, la journée de commémoration et de mémoire à la traite, à l'esclavage et à l'abolition se tient le 10 mai, anniversaire du vote de la loi par le Sénat.

Avec son apparition en 2002 dans les programmes scolaires, la question de

l'esclavage, est, pour la première fois intégrée explicitement, le sujet est intéressant et d'actualité. Il est devenu, aujourd'hui, un point fort dans les apprentissages du cycle 3 en histoire.

Il est aussi un sujet à traiter avec précaution à l'école élémentaire : « *La traite des Noirs, l'esclavage que la France, comme nombre de nations européennes, a pratiqué durant des siècles dans ses colonies, figurera au programme des élèves d'école primaire dès la rentrée prochaine. (...) Cette histoire doit être inscrite dans les manuels scolaires afin que nos enfants puissent comprendre ce qu'a été l'esclavage, puissent mesurer les souffrances que l'esclavage a engendrées, les blessures qu'il a laissées dans l'âme* » a expliqué l'ancien chef de l'État, Nicolas Sarkozy, dans un discours prononcé en mai 2008.

Dans les programmes scolaires publiés dans le numéro hors-série du **Bulletin Officiel du 14 février 2002**, la question de l'esclavage est explicitement développée, en histoire au cycle 3, elle est aussi implicitement présente à travers certains ouvrages de jeunesse dont les titres figurent dans les documents d'application.

L'enseignement au cycle 3 en histoire se découpe en six périodes.

La quatrième période « *Du début des temps modernes à la fin de l'époque napoléonienne (1492-1815)* » reprend les thèmes : *le massacre des Indiens d'Amérique et la Traite des Noirs*. Dans les réussites et les échecs du mouvement des Lumières, de la Révolution française et du premier Empire, le programme permet d'indiquer l'abolition de l'esclavage en 1794 par la Convention Nationale, et son rétablissement par Napoléon Ier en 1802. La cinquième période (1815-1914) offre une dernière opportunité d'étudier l'histoire de l'esclavage avec l'abolition de l'esclavage en 1848 et le **personnage significatif Victor Schoelcher**, figure marquante du XIXe siècle, enterré au Panthéon. (**FICHE BIBLIOGRAPHIQUE**) Il est responsable de l'abolition définitive de l'esclavage en France grâce à un **décret d'avril 1848 (ANNEXE)** signé par le gouvernement provisoire de la deuxième République.

C'est aussi dans les **documents d'application de 2002** que la dimension de l'esclavage est déclinée à deux moments : d'abord, pour la période (1492-1815) « *une nouvelle forme d'esclavage avec la Traite des Noirs (...)* » Parmi les groupes significatifs de la période, « *les esclaves des plantations* » sont mentionnés explicitement. Ensuite, pour la période 1815-1914, l'esclavage trouve une seconde place dans les repères chronologiques : « *1848, deuxième république, suffrage universel masculin, abolition de*

l'esclavage. » Victor Schoelcher est mentionné dans les « personnages ou groupes significatifs » Il est par ailleurs, souligné en gras, ce qui lui confère un statut primordial et une étude en classe quasi-obligatoire.

Enfin, les documents d'application mentionnent quelques ouvrages de la littérature de jeunesse qui illustrent la question de l'esclavage : il s'agit des ouvrages d'Evelyne Brisou-Pellen, « *Deux graines de cacao* » de 2002 et de Dany Bebel-Gisler, « *Grand-mère, ça commence où la route de l'esclavage ?* » de 1998. Ainsi la constitution d'une culture littéraire pour les élèves de cycle 3 permet aussi une autre approche de l'esclavage.

De part leurs caractères cruels et choquants et de leurs histoires douloureuses et périlleuses, l'esclavage et la traite des noirs sont des points du programme du cycle 3 difficiles à enseigner. Comment les professeurs des écoles peuvent-ils les aborder avec des élèves de primaire ?

Face à tous ces événements récents, il est d'abord intéressant de dresser brièvement l'histoire de l'esclavage à travers les siècles, puis de se concentrer sur la traite occidentale des Noirs et la condition des esclaves à l'époque moderne : de la naissance de la traite dans les années 1440 en Espagne et au Portugal, ensuite rejoints par la France, l'Angleterre et la Hollande dans les années 1640 aux mouvements abolitionnistes de la fin du XVIII^e siècle au XIX^e siècle.

Avec nos yeux de 2012, il faut se projeter dans la réalité de l'époque moderne et de la traite des Noirs. Le **Code Noir** (ANNEXE) étudié au sein du mémoire montre toute la complexité de la traite. Rédigé par Colbert et promulgué par Louis XIV en 1685, il est un instrument législatif important régissant la traite des noirs et la condition des esclaves. Nombreuses difficultés viennent au devant de la scène notamment face au paradoxe que présente le Code Noir, entre la fin d'un arbitraire, la protection des esclaves et le non-respect des lois par les dominants envers les dominés. De nos jours, le Code a une sombre réputation, bien que le but de Colbert fût de codifier des lois, afin de protéger les esclaves et de limiter l'arbitraire des maîtres. Face à ce paradoxe, il est intéressant d'étudier les différents articles du Code pour montrer les conditions des esclaves en théorie et en fait.

A travers de nombreuses sources centrées essentiellement sur l'esclavage moderne comme l'autobiographie d'Olaudah Equiano, la première partie du mémoire va présenter un

panorama de la traite des Noirs, de ses débuts aux abolitions, et des conditions des esclaves.

Ensuite, la deuxième partie consiste à aborder la question de l'esclavage à l'école, et montrer comment les professeurs des écoles enseignent à leurs élèves cette partie de l'histoire depuis sa prise d'importance dans les programmes scolaires à travers des textes, des albums de jeunesse, des films... Deux enseignants ont bien voulu faire part de leur expérience, et montrer comment ils abordaient l'esclavage et la traite des noirs avec leurs élèves.

Un fait divers datant de début mars 2012 montre la douloureuse situation de l'enseignant face à l'esclavage. Des parents d'élèves de CM1-CM2 se sont indignés suite à une lecture d'une œuvre sur l'esclavage en classe (*Betty-Coton*, de Corinne Albaut (2005), réédité l'an dernier sous le titre *Noir Coton*) : « *Notre raison d'agir, c'est de nous assurer que nos enfants peuvent aller à l'école en toute sérénité, dans le respect de leur intégrité physique et mentale, ont expliqué ces parents sur Internet, évoquant des enfants traumatisés et choqués.* »

Le livre décrit dans des termes violents et crus le viol et la mutilation d'une fillette arrachée à son village africain pour rejoindre la Louisiane et y être vendue à un propriétaire qui en fait son souffre-douleur. Selon l'auteur, Corinne Albaut, interrogée suite à ce fait divers, l'ouvrage est un « *témoignage sur les horreurs vécues pendant la période de l'esclavage ; un devoir de mémoire* » mais il « *s'adresse à des adolescents à partir de 13-14 ans, selon leur maturité.* »

Ainsi, le mémoire va porter sur la façon d'aborder l'esclavage avec des enfants sans que notre histoire les choque... car enseigner notre histoire est un devoir de mémoire que tous doivent accomplir afin de perpétuer l'histoire commune de notre pays, même si celle-ci compte beaucoup de parts d'ombre. Le sujet étant des plus difficiles à aborder, il faut que les élèves se sentent concernés par cette sombre période de l'histoire de France sans que les enseignements proposés ne puissent les choquer. La présentation d'une séquence au sein du mémoire va rythmer la deuxième partie plus pédagogique et didactique. Il faut savoir comment le professeur des écoles peut enseigner une partie du programme scolaire montrant une histoire assez sombre sans pour autant « traumatiser » les élèves.

I) LA TRAITE DES NOIRS TRANSATLANTIQUE.

1. LES CAUSES DE LA MISE EN PLACE DE LA TRAITE.

1.1 Définitions.

Il est d'abord intéressant de définir deux termes que sont l'esclavage, d'une part et la traite négrière d'autre part. Il faut savoir, que ces deux termes ne sont pas synonymes, bien que la confusion continue d'exister, en sachant que si l'esclavage n'est plus, la traite s'arrête et que si la traite n'existe plus, l'esclavage s'amointrit.

L'esclavage et la traite sont complémentaires, ils peuvent difficilement vivre l'un sans l'autre, mais ils ont chacun une histoire différente.

Les définitions varient selon les époques, les lieux et les acteurs. Elles sont ainsi nombreuses, et il est difficile de trouver une définition unique.

En ce qui concerne l'esclavage : il se perd dans la nuit des temps. Provenant du latin médiéval *sclavus*, venant de *slavus*, *slave*, le mot a fait sa première apparition à Venise à une époque où les esclaves étaient pour la plupart des slaves des Balkans, d'une région devenue la « *Slavonie* » aujourd'hui appelée Croatie.

Selon la définition, **l'esclavage est l'état d'une personne qui se trouve sous la dépendance absolue d'un maître qui a la possibilité de l'utiliser comme un bien matériel.** Il représente la privation de la liberté de certains hommes par d'autres hommes, dans le but de les soumettre, la plupart du temps, à un travail forcé, non rémunéré. Défini par Aristote, comme un « *outil animé* » dans son ouvrage *Éthique à Nicomaque*, l'esclave se distingue du serf ou du captif par un statut juridique qui lui est propre et des lois en vigueur selon le pays et l'époque concernés.

En ce qui concerne la traite des noirs : les traites négrières désignent des commerces d'esclaves dont ont été victimes par millions les populations d'Afrique durant plusieurs siècles. Les victimes étaient des Noirs, il existait d'importants réseaux d'approvisionnement organisés. Les lieux de la capture et de la servitude étaient éloignés l'un de l'autre, la traite correspond à un échange commercial entre l'acheteur et le producteur. On distingue trois traites différentes que sont la traite occidentale, la traite orientale et la traite intra-africaine.

L'esclavage a été une pratique fréquente au cours de l'histoire et chez de nombreux peuples, il est pluri-millénaire. Le statut de l'esclavage nécessite des sociétés organisées, ce qui pose problème pour la Préhistoire et rend incertain l'existence d'esclaves pour les temps préhistoriques où les peuples étaient nomades, chasseurs et cueilleurs. Les débuts de la sédentarisation, de l'agriculture et de l'esclavage amènent l'esclavage. Les guerres entre les hommes pour s'approprier des territoires ou du bétail procurent des captifs occupés à des tâches agricoles ou domestiques. Les traces de l'histoire de l'esclavage commencent avec les sociétés possédant une culture écrite.

L'esclavage existe alors dès l'Antiquité. Les Égyptiens, les Grecs et les Romains faisaient notamment de leurs prisonniers de guerre des esclaves. A cette époque, les esclaves étaient majoritairement de race blanche. Ceux qui ne pouvaient plus payer leurs dettes devenaient esclaves, ainsi que les prisonniers de guerre barbares. Dans l'Antiquité, si l'on naît de parents esclaves, on devient esclave dès la naissance. Les esclaves participaient aux tâches agricoles et domestiques, ils pouvaient être au service de l'empereur à Rome, ils sont extrêmement nombreux. Un des centres les plus importants de vente d'esclaves se trouve sur l'île de Délos.

Au Moyen-Âge, dans l'organisation d'une société chrétienne, l'esclavage continue, mais le nombre d'esclaves diminue. Dans le Haut Moyen-Âge, Verdun était le plus grand marché d'esclaves de l'empire carolingien, face aux conquêtes impériales en Germanie qui fournissent de nombreux prisonniers slaves.

Le servage au Moyen-Âge classique devient rare par l'émancipation des vilains, toutefois

ce servage très résiduel subsiste jusque 1789, puisque c'est ce que l'on appelle les mainmortables qui, à cette époque, sont des paysans soumis à la mainmorte : droit du seigneur à disposer des biens de son vassal à la mort de celui-ci. Le terme *mainmorte* montre donc l'impuissance du serf à transmettre son patrimoine à sa famille, après sa mort. Toutefois, le serf n'est pas un esclave, quoique d'un statut proche. Le serf est ainsi lié à la terre ou à un seigneur par des obligations et des devoirs.

En revanche, dans le monde arabo-musulman, l'approvisionnement des esclaves se fait en marge du territoire sous domination musulmane. L'immensité de l'empire islamique conduit à importer de grandes quantités d'esclaves, nécessaires à l'armée, à la production ou à l'administration. On rencontre ici la première forme de la traite.

L'esclavage est ainsi à différencier de la traite apparue du côté oriental au VII^{ème} siècle suite à l'expansion musulmane : la traite est un véritable commerce à grande échelle, un réseau organisé de déportations des esclaves noirs. La traite arabo-musulmane est douloureusement célèbre par sa durée et par son impact : entre le VII^{ème} et le XIX^{ème} siècle, environ dix-sept millions d'Africains ont été razzés et vendus par des négriers musulmans. A elles seules, les traites orientales sont à l'origine d'un peu plus de 40% des 42 millions de personnes déportées par l'ensemble des traites négrières. Comme le souligne l'économiste d'après-guerre Paul Bairoch, « *comparé à la traite des Noirs organisée par les Européens, le trafic d'esclaves du monde musulman a démarré plus tôt, a duré plus longtemps, et a touché un plus grand nombre d'esclaves.* »

Bien que la traite arabo-musulmane soit intéressante à étudier, son impact dans l'ensemble des sociétés orientales, et le peu de sources lui étant dédiées, le mémoire se concentre essentiellement sur celle de **l'Occident, responsable de la déportation de plus de onze millions d'Africains.**

1.2 Les grandes découvertes.

Le **réseau d'approvisionnement occidental est né suite à la création du système de la plantation aux Amériques.** Elle est due à l'incapacité de certaines sociétés esclavagistes à maintenir ou développer une population servile nécessaire.

A la suite des grandes découvertes et des actions des conquistadors tels que Christophe Colomb qui a découvert l'Amérique en 1492, les pays Européens commencent alors leur processus de colonisation, il s'agit de défendre ces nouvelles possessions face aux autres pays, et d'exploiter de nouvelles ressources qui pourraient procurer des revenus fixes pour la Couronne.

Ce sont les royaumes d'Espagne et de Portugal qui ont commencé ce processus de conquêtes de l'ensemble des nouvelles terres. Se pose alors la question des rapports entre les Européens et les populations locales autochtones, dont les effectifs s'effondrent brutalement dans les décennies qui suivent l'arrivée des Européens : les conséquences démographiques sont dramatiques pour ces populations locales.

Ce ne sont pas seulement les violences, les travaux forcés et obligatoires que l'on appelle *la mita*, les massacres perpétrés par les conquistadors sur des habitants souvent sans défense et sans armes, ni la désorganisation soudaine de leur mode de vie et de leur société, voire les pillages de toutes leurs ressources qui ont causé majoritairement leurs morts, mais plus encore le choc microbien face à l'arrivée de nouvelles épidémies européennes dont les Amérindiens n'ont aucune connaissance, ni défense immunitaire.

La chute démographique est brutale et extrêmement rapide, vers 1570, il ne reste plus que quelques centaines d'Amérindiens dans les principales îles des Caraïbes.

Cependant, il s'agit de nuancer le rôle des Européens. La destruction des populations amérindiennes, outre les violences de la conquête et des massacres, se fait en grande partie involontairement sous l'effet de nouveaux microbes, de plantes et d'animaux européens. Face à cet effondrement des populations locales, et le désir d'exploiter de nouvelles ressources et des territoires de plus en plus importants, les Européens doivent trouver une solution pour se procurer une main d'œuvre importante et surtout bon marché : la question se pose quant à la mise en esclavage des populations amérindiennes. Seuls les groupes qui résistent à la conquête espagnole peuvent être réduits à l'esclavage, cependant les Indiens sont « *des sujets libres et exempts de servitude.* » Cette affirmation rencontre l'opposition des colons.

Dans la pratique, les Indiens continuent à être traités comme des esclaves dans le Nouveau Monde. Bien que l'état espagnol semble s'engager clairement contre l'esclavage des Indiens, le débat connaît de nombreux rebondissements. Ainsi, à Valladolid, en 1550, est

organisée une conférence où Sepulveda, défenseur de la thèse que les Indiens sont esclaves par nature s'oppose à Las Casas (**FICHE BIBLIOGRAPHIQUE**), protecteur des Indiens : c'est la controverse de Valladolid.

Aucune décision officielle n'a finalement tranché cette dispute restée célèbre. La couronne ne pouvait accepter ni la position de Sepulveda, trop appréciée des colons, ni celle de Las Casas, qui invalidait la légitimité de toute la conquête. Si les Européens ont finalement tranché contre la réduction en esclavage des populations amérindiennes, **la situation est différente en ce qui concerne les captifs africains. Il ne s'agit pas de remettre en cause la liberté de ces individus, puisqu'ils sont déjà privés de celle-ci dans leur pays.**

Plusieurs arguments ont été avancés pour légitimer l'achat des captifs africains et leur maintien en esclavage :

- aux yeux des Européens de l'époque moderne, le fait d'acheter des esclaves offre la possibilité de leur faire connaître la vraie religion et d'accéder au salut ;
- à leurs yeux, ces populations africaines leur apparaissaient comme des peuples « barbares. » Ces hommes apparaissaient si différents des critères qu'ils attribuaient à l'idée de l'humanité européenne que leur esclavage semble légitime.

On observe trois moments distincts concernant la traite négrière occidentale : de 1519 à 1675, ce sont les Portugais et les Espagnols qui dominent la traite des noirs ; de 1676 à 1800, la traite rencontre d'importants succès, et elle est pratiquée par la plupart des pays Européens (Portugal, Espagnol, France, Angleterre et Pays-Bas.) ; à partir de 1800, on observe une lente décline de la pratique de la traite.

Au XVIIIème siècle, français et anglais s'établissent eux aussi en Amérique, dans des territoires délaissés des Hispaniques, comme les Antilles.

1.3 Les économies de plantation esclavagistes.

Ces conquêtes sont soit des colonies de peuplement destinées aux colons européens et à leurs descendants, soit des économies de plantation esclavagistes où l'on produit grand nombre de denrées exotiques destinés à être vendues en Europe. Parmi les denrées exotiques, les Européens sont particulièrement attirés par le sucre, le tabac, le café et le

coton. **La culture de l'ensemble de ces produits résulte des besoins d'une main d'œuvre nombreuse et bon marché : les esclaves africains.** L'économie de plantation s'installant progressivement dans les espaces conquis par les Européens se définit comme suit : une exploitation agricole comprenant les habitations du propriétaires et de la main d'œuvre composée d'esclaves, les structures nécessaires pour la culture dominante de la plantation, des pâturages, des terres.

La plantation a pour but de produire des denrées commercialisables répondant à la demande européenne et destinées aux négociants de la métropole en échange de vivres et d'esclaves.

Face à la main d'œuvre nombreuse composée essentiellement d'esclaves africains, anglais et français ont aussi mis en place un système qui cherche à développer un peuplement blanc : le **système des engagés.** L'engagé est une personne volontaire soumise à un contrat d'une durée de trois à sept ans et acceptant de travailler pour un colon, en contrepartie du transport gratuit vers l'Amérique. Une fois le contrat rempli, l'engagé reçoit une terre et bénéficie à nouveau de sa liberté, lui offrant la perspective de s'installer à son propre compte et de devenir à son tour un propriétaire d'une plantation ou autre. L'essoufflement de ce système est rapide face à un traitement rude des engagés, au non-respect du contrat, à l'indisponibilité de terres et à l'essor d'une production sucrière demandant de plus en plus de main d'œuvre.

Le système de la plantation ne peut subsister que par la déportation massive et continue de millions d'esclaves Africains. L'échec de l'émigration européenne et du système des engagés accélère le recours à la traite des noirs.

Ainsi, la croissance des trafics transatlantiques aux XVIIe et XVIIIe siècles repose largement sur la demande croissante des Européens concernant les denrées exotiques, et entraîne la déportation massive des esclaves noirs.

2. LA TRAITÉ DES NOIRS : LE COMMERCE TRIANGULAIRE.

2.1 Les acteurs du commerce triangulaire.

2.1.1 LES PORTS ET NAVIRES NÉGRIERS D'EUROPE.

Au fil de la période des Temps Modernes et de l'évolution de la traite, on assiste à une spécialisation de certains ports Européens dans l'activité négrière. Avant même la conquête du Nouveau Monde par les Anglais et Français, des navires négriers vendaient des captifs aux Espagnols et Portugais déjà installés en Amérique.

La traite n'est pas l'action des pays, mais des armateurs.

Si l'on doit citer quelques ports négriers célèbres, en Angleterre, on en compte trois principaux : Liverpool, Londres et Bristol. A eux seuls, les armateurs de Liverpool sont responsables de la déportation d'1,3 millions d'Africains.

Concernant la France, le port de Nantes joue un rôle comparable à celui de Liverpool, on peut parler également des ports de Bordeaux, Le Havre, La Rochelle et Saint-Malo. D'ailleurs, Bordeaux a conservé un magnifique patrimoine urbain, legs de cette prospérité des armateurs.

Pourquoi ces ports et pas les autres ? De multiples raisons peuvent être données : l'accès aux produits que l'on échange en Afrique contre des captifs ; les armateurs sont de plus en plus expérimentés et maîtrisent les demandes des voyages négriers.

L'armement d'un navire négrier est tout aussi différent que les préparations d'un navire de commerce, les armateurs doivent alors être prêts face à l'ensemble des phases de l'expédition. **Jusque vers 1760, il n'existe pas de navires spécialement conçus pour la traite des noirs, puis, par la suite, on voit apparaître des navires dont la forme est plus effilée, et la vitesse beaucoup plus rapide pour diminuer la mortalité de la « cargaison. »** Un navire négrier typique est un bateau à voile de 100 à 250 tonneaux, mesurant environ une vingtaine ou une trentaine de mètres de long. On y entasse généralement entre 200 à 450 esclaves. Selon les archives départementales de la Gironde qui ont répertorié les cargaisons des navires destinés à la traite des noirs sont principalement présentes les marchandises comme des grelots, des pendeloques, des miroirs, des agates, des grenats, des grains de verre ou d'émail de diverses couleurs dont les Africains se parent, mais mis à part ces « *babioles* » on retrouve quand même une certaine exigence face aux produits textiles : toiles fabriquées en Inde ou en Europe, aux draps de Londres, aux grosses toiles rayées souvent bleues du Bengale. La Bretagne a d'ailleurs vécu une remarquable prospérité avec ses toiles. Les « *enclos paroissiaux* » témoignent de

ces activités à travers notre patrimoine actuel. Puis, représentant une part très importante de la cargaison, il y a les armes : armes à feu, balles et poudres mais aussi armes blanches (couteaux, sabres...) et l'alcool (l'eau-de-vie de Saintonge par exemple.) Par exemple, on peut échanger un captif contre 4 à 6 fusils.

Les cauris, coquillages originaires des Maldives, sont utilisés comme monnaie d'échange en Afrique, et sont largement appréciés lors des échanges marchandises-esclaves.

L'armement d'un navire destiné à la traite est onéreux et risqué, hors sa cargaison composée pour l'essentiel d'armes, d'alcools et de tissus, il faut prévoir un équipage nombreux qu'il faut nourrir et payer pendant plusieurs mois, les frais de transport d'une « cargaison » d'esclaves qui doit être nourrie pendant plusieurs semaines, puis tout l'équipement nécessaire à la traite, comme les fers, les colliers et les chaînes pour enchaîner les captifs, les barriques d'eau, les vivres et les ustensiles nécessaires à la préparation de plusieurs centaines de repas par jour.

L'équipage nombreux est alors composé, outre de matelots, d'un personnel spécifique : un, voire deux chirurgiens, de cuisiniers, de charpentiers qui aménagent l'entrepont destiné aux esclaves.

2.1.2 LES CAMPAGNES DE TRAITE SUR LES CÔTES AFRICAINES.

Le point de départ du commerce triangulaire régi par les Européens, était donc un grand port de l'Atlantique ou de la Manche.

Dans le port d'embarquement, le navire négrier charge des marchandises qui font le plaisir des acheteurs africains, comme les miroirs, les perles, les armes, les alcools, les tissus, marchandises. Certains membres d'équipage comme le capitaine et les officiers chargent à bord du bateau des *pacotilles* qui sont des marchandises qu'ils vont vendre ou troquer pour leur propre compte. *La pacotille* n'a pas le même sens qu'aujourd'hui puisque de nos jours, la pacotille signifie des marchandises de très faible valeur. **Les acheteurs africains sont très exigeants concernant les marchandises, et les produits désirés peuvent varier d'un endroit à l'autre. Les cargaisons doivent ainsi être composées avec soin selon le lieu de la traite choisi, et la demande locale.** Équipé, armé et chargé, le navire négrier peut quitter son port d'attache Européen et se diriger vers les côtes africaines.

Les négriers se rendent dans des espaces des côtes africaines où ils savent, par expérience, qu'ils peuvent y trouver des esclaves. Les réseaux qui approvisionnent les côtes africaines sont gérés par les marchands locaux, africains pour l'essentiel. **Fait important à expliciter : ce trafic des esclaves n'aurait pas eu lieu d'être sans l'intérêt de certains africains disposant de réserves d'esclaves, fruits des guerres inter-africaines qui étaient incessantes à l'époque. L'Afrique est alors un continent où le nombre d'esclaves est important suite aux guerres et au faible besoin de la main d'œuvre sur place.**

D'ailleurs, certains peuples se sont spécialisés dans le commerce des esclaves, et ils organisent des raids à travers les territoires. Ouidah (ville du Bénin) est un des plus grands sites d'exportation des esclaves pour la traite occidentale. **L'Afrique Noire est donc une actrice à part entière de la traite, seuls 2% des captifs africains, victimes de la traite, ont été razzés par les Européens.** Ces marchands d'esclaves acheminent les captifs vers les côtes, parfois sur des centaines de kilomètres et les vendent aux marchands locaux ou européens. Les routes de la traite sont souvent conditionnées par les fleuves, puis les puits ou les oasis (notamment dans le Sahara.)

Les esclaves sont enfermés dans des « *captiveries* » : L'île de Gorée située dans la baie de Dakar, au Sénégal est un lieu de symbole de la mémoire de la traite négrière en Afrique. Sa « captiverie » est l'une des plus grandes, et peut contenir jusqu'à un millier d'individus. On peut citer celle d'El Mina et Cape Coast. (CARTE)

En raison des longs trajets entre le lieu de la capture et le lieu de la vente, les captifs sont d'ethnies différentes, et sur le navire, il n'y a que quelques individus qui parlent la même langue. L'interaction entre marchands africains, métis et européens est quotidienne, certains Européens possèdent des comptoirs ou forteresses d'où ils gèrent des *captiveries*. **La présence européenne est toutefois limitée aux côtes de l'Afrique, et l'intérieur lui échappe largement.**

Suite aux vents et courants de l'océan Atlantique, 80% des captifs envoyés vers le Brésil sont achetés en Afrique centro-occidentale, alors que ceux provenant de la côte comprise entre le Sénégal et le Bénin sont déportés essentiellement aux Antilles. (CARTE)

L'itinéraire relève du choix de l'armateur, avant même le départ du navire, le capitaine

reçoit donc des indications précises concernant la route. Le négrier peut :

soit pratiquer la traite qu'on appelle volante, c'est-à-dire aller de sites en sites en Afrique pour charger le navire au fur et à mesure d'esclaves. Cette traite est plus économique mais c'est la plus risquée, il faut se concilier les autorités africaines, puis concurrencer l'ensemble des autres navires négriers des autres pays d'Europe, il peut s'écouler jusqu'à un an avant que le capitaine ait atteint le nombre convoité d'esclaves.

Soit pratiquer une traite plus organisée et plus rapide, qui consiste à aller acheter les esclaves dans des comptoirs africains, favorisant le commerce entre les deux continents. Dans les comptoirs africains, les esclaves sont réunis à l'avance, les prix sont plus coûteux, mais le navire négrier embarque plus rapidement les esclaves. Selon les sites de traite choisis, le navire entre dans le mouillage, île ou port naturel, ou doit, au contraire, se tenir au large à cause de la barre, *élément du gouvernail, servant à la commande et qui, face aux hauts-fonds et aux vagues, n'arrive plus à avancer*. Ce sont donc des pirogues locales qui assurent la liaison entre le navire et la côte.

Pour le capitaine du négrier, il doit maîtriser quelques règles : à son arrivée, il doit prendre contact avec les autorités locales et payer les tributs et coutumes d'usage ; une fois les formalités effectuées, le capitaine est autorisé à commencer la traite.

2.1.3 LES CONDITIONS DE VENTE DES ESCLAVES.

Les captifs sont souvent vendus en « lots », ce qui permet aux marchands de placer des femmes, des enfants et des personnes jugées moins valides à côté de jeunes hommes robustes qui sont les plus demandés par les Européens.

Au début de la traite, les hommes sont deux fois plus nombreux que les femmes. Ce sont surtout les hommes jeunes et forts qui sont demandés et qui font l'objet des ventes les plus avantageuses. Concernant les classes d'âge, les esclaves les plus nombreux ont entre 0 et 15 ans. L'âge le plus convoité est 10 ans car ils sont en âge d'apprendre un métier. Vient ensuite la classe d'âge 15-25 ans, très prisée également.

Comme nous l'avons vu ci-dessus, les captifs sont généralement troqués contre les marchandises composant la cargaison. Le troc et l'usage des marchandises en tant que monnaie étaient très courants en Afrique.

Concernant le prix d'un esclave, il varie selon le lieu, la période concernés et en fonction de la demande locale. En 1767, selon Hugh Thomas, historien britannique et auteur de l'ouvrage « *La traite des noirs 1440-1870* », un esclave à Ouidah (**CARTE**) peut s'acheter contre 600 litres d'eau-de-vie, 25 fusils, 40 barres de fer ou 100 000 cauris. **Selon leurs nombres plus ou moins importants, le prix suit en quelque sorte l'offre et la demande. Plus l'esclave est rare, plus il est cher.** Par exemple, en 1772, les négociants se plaignent que les esclaves sont deux fois plus chers que 17 ans plus tôt. De plus, les marchands africains profitent de la concurrence européenne pour hausser les prix.

Les esclaves arrivent en longues files comme du simple bétail, le cou emprisonné dans des sortes de fourches en bois (**PHOTOS**). Les noirs, apeurés, pénètrent dans la cour du comptoir, du fort, de la captivité : l'examen anatomique commence. Réunis par lots de trois ou quatre, les esclaves, hommes et femmes, sont nus. Le chirurgien examine avec soin la bouche, les yeux, car un esclave en mauvais état vaut moins cher : par exemple, pour chaque dent manquante, il y a une réduction. On fait ensuite courir les esclaves, on les fait sauter, parler, bouger les bras, les jambes... Le capitaine et son chirurgien tente ainsi de dépister les imperfections, les symptômes des ulcères, gale, scorbut.

Les esclaves sélectionnés sont désignés pour le redoutable voyage vers l'Amérique. Ils sont marqués au fer rouge sur la poitrine, le bras ou l'épaule avec les initiales de leur futur propriétaire (si celui-ci est connu). Ils sont rasés et embarqués nus à bord, afin de réduire la propagation des maladies. Ils ont les poignets serrés par des chaînettes, et sont embarqués sur des canots vers le négrier. Il faut savoir que la traite négrière ne s'effectue que très rarement sur un seul site. Le capitaine se rend de port en port pour charger quelques captifs ou quelques dizaines de captifs selon les escales : **la durée des opérations de la traite a alors une incidence capitale sur les tout premiers esclaves qui passent parfois jusqu'à six mois de plus dans l'entrepont du navire, dans des conditions d'hygiène qui empirent de jour en jour et au fur et à mesure que les captifs s'entassent.**

Afin de réduire ce séjour meurtrier sur les côtes africaines, certains armateurs du XVIIIe siècle envoient deux navires de traite simultanément : un plus petit qui lorsqu'il atteint son nombre d'esclaves, part vers l'Amérique sans attendre l'autre qui commence sa traite avant de traverser à son tour l'Atlantique. C'est au capitaine de juger quand il arrête la traite.

Après avoir complété la cargaison de traite, et avant d'entamer la traversée de l'Atlantique, il se ravitaille en vivres et en eau fraîche. **La production de vivres destinés aux navires négriers profite également (comme la vente des esclaves noirs...) à l'agriculture africaine dans les régions proches des côtes.**

Le négrier doit avoir à bord 40 kg de nourriture par personne. (riz, légumes secs...) L'eau est un problème suite aux semaines passées sous un climat torride, il n'est donc pas surprenant de voir que la consommation de boissons alcoolisées permet de réduire ces problèmes d'eau (jusqu'à 1,5 litres de vin, bière ou cidre par jour pour une ration de marin)

Pour un négrier, il s'agit de donner à boire à plusieurs centaines d'esclaves pendant un long voyage dont on ne connaît pas véritablement la durée précise, il faut donc prévoir y compris pour la cuisson des aliments, au moins 2,5 litres par jour et par personne. Les maladies provoquées par l'eau putride entraînent des épidémies de dysenterie et une mortalité qui porte préjudice aux armateurs.

2.2 La traversée de l'Atlantique.

Le « *passage du milieu* » entre Afrique et Amérique, constitue le moment le plus difficile de la traite pour les esclaves : ils sont entassés dans un espace confiné qu'est l'entrepont pendant une durée d'un à trois mois. Ils vivent dans des conditions terribles, et beaucoup n'y survivent pas. (PHOTOS)

2.2.1 LA VIE À BORD D'UN NÉGRIER.

Les hommes esclaves sont entassés dans l'entrepont et sont enchaînés pendant la nuit, tandis que les femmes et les enfants ont plus de possibilité pour circuler, et peuvent avoir accès au parc à esclaves à l'arrière du navire. Il faut savoir que le viol des femmes a, semble-t-il, été un fait courant par les marins et officiers à bord du négrier mais peu de documents authentiques peuvent en attester.

La célèbre gravure du Brooks (ANNEXE), navire de Liverpool de 297 tonneaux mesuré à la requête du Parlement britannique en 1788, montre une réalité que toutes les études récentes confirment : entassement extrême des captifs favorisant ainsi leur nombre

important, des profits et bénéfices économiques lors des ventes mais aussi la transmission des maladies épidémiques et entraînant une mortalité élevée. Les abolitionnistes se servent largement de cette gravure pour montrer la gravité de l'esclavage que ce soit en Angleterre ou en France.

En fonction des conditions climatiques et maritimes, les captifs sont libérés par petits groupes quelques heures par jour et sont amenés sur le pont supérieur pour prendre l'air, et dégourdir leurs membres. Les captifs sont alors lavés à l'eau de mer, pendant qu'a lieu le nettoyage de l'entrepont. **Le souvenir de l'odeur infecte d'excréments et de sueur est présent dans chaque récit de ceux qui ont été un jour à bord d'un négrier.** C'est lors de cette sortie quotidienne que certains esclaves se jettent à l'eau, le suicide est pour certain une issue plus favorable face à l'enfer des cales du négrier.

Pour cette raison, le négrier est entouré d'un large filet pour éviter ces incidents. Les captifs sont extrêmement surveillés, même pendant les repas, les marins les surveillent afin de repérer ceux qui refusent de se nourrir et se laissent mourir de faim, captifs qu'on nourrit alors de force...

Ainsi, Olaudah Equiano, déporté à l'âge de onze ans sur un négrier, écrit « *J'ai vu certains de ces malheureux prisonniers africains(...)fouettés pendant des heures parce qu'ils refusaient de se nourrir.* »

Les repas à bord sont essentiellement à base de légumes secs, de riz, de maïs, de bananes et de manioc, le tout bouilli. A raison d'un plat pour dix, avec une cuillère en bois pour chacun. On tentait par ailleurs d'occuper les esclaves afin qu'ils oublient leurs conditions... en organisant des danses, des chants, des morceaux de violons...

Les membres de l'équipage sont constamment sur leur garde afin d'éviter toutes révoltes. Les révoltes sont nombreuses. Nombre d'esclaves tentent de retrouver leur liberté, les historiens ont pu précisément répertorier 360 révoltes qui ont eu lieu de 1641 à 1770, mais ce nombre est probablement bien inférieur à la réalité. Face à la peur des révoltes, un aménagement spécifique est mis en place sur le pont du négrier : solide cloison pourvue de lames coupantes et de meurtrières, derrière laquelle l'équipage se regroupe en cas de problèmes. Dans une vingtaine de cas seulement, les captifs ont réussi leurs révoltes, et ont retrouvé leur liberté. Plus fréquemment, les révoltes ont permis l'arrêt du navire et sa non-poursuite du voyage face à un incendie par exemple. Le coût humain des révoltes est

toujours très important. Le risque de mourir pour les captifs est très élevé.

2.2.2 CONDITIONS DIFFICILES ET MORTALITÉ À BORD DU NÉGRIER.

Face aux conditions difficiles à bord du négrier, la mortalité est très élevée : l'entassement des captifs à outrance ne permet pas des conditions d'hygiène adéquates pour un si long voyage. Les conditions d'hygiène sont effroyables. **Au total, plus de 1,5 millions d'esclaves africains, victimes de la traite, n'ont pas survécu à la traversée.** Leurs cadavres étaient jetés à la mer, rapidement dévorés par les requins.

Face aux améliorations technologiques qui ont rythmé les siècles concernés par la traite, la mortalité a diminué selon les périodes : au début du XVIIe siècle, un captif sur quatre (25%) ne survit pas à la traversée ; à la fin du XVIIIe siècle, 11% des captifs ne survivent pas au voyage, soit plus de 1 captif sur dix. La mortalité augmente à nouveau après 1815 face à l'illégalité de la traite et l'entassement extrême des captifs. De plus, suite aux actions de la Royal Navy et des autres croiseurs pour interposer les négriers dans l'illégalité, les capitaines n'hésitent pas à jeter les esclaves à la mer puisque les pénalités sont proportionnelles au nombre de captifs trouvés à bord.

La diminution de la mortalité, au fil des siècles, s'explique aussi par l'acquisition de meilleures connaissances chez les capitaines des négriers : ils connaissent les conditions de traite sur les côtes africaines et peuvent donc réduire sa durée suite à leur expérience. La qualité de l'eau et de la nourriture servies à bord est plus saine. Par exemple, pour réduire le scorbut, maladie liée à l'absence de vitamine C dans l'alimentation, et qui s'attaque au système nerveux entraînant le décès, les capitaines ont compris qu'en donnant plus de fruits et légumes, ils diminuaient les risques de cette pathologie.

Les conditions de vie sont extrêmement difficiles pour de multiples raisons recueillies suite aux récits des captifs :

- les esclaves ont parfois été capturés jusqu'à plus de cent kilomètres de la côte. Ils sont déjà affaiblis suite à leur acheminement vers la côte.
- les esclaves peuvent attendre plusieurs semaines avant d'être vendus aux Européens ; une fois embarqués, les premiers captifs peuvent attendre des mois dans des conditions épouvantables, se détériorant de jour en jour à bord du négrier. Parfois, si certains captifs sont trop malades et de santé trop fragile, le capitaine peut décider de les vendre avant la

traversée, dans les îles atlantiques, proches de l'Afrique.

- les esclaves décrivent l'horreur indicible du navire, les chaînes, l'odeur, les fouets, la peur d'être dévorés par les blancs. Face à toutes ces conditions, l'envie de mourir est parfois la seule volonté des captifs africains.

La durée de traversée est très aléatoire selon les vents et les conditions climatiques. Ces facteurs sont imprévisibles et peuvent être catastrophiques si les vivres et l'eau viennent à manquer. **Le taux moyen de mortalité au bord d'un négrier peut varier considérablement, alors que la moitié des capitaines arrive à contenir la mortalité en dessous de 6%, certains négriers perdent plus de la moitié des captifs embarqués.** Les captifs, et aussi les membres de l'équipage sont des victimes de cette traversée. La mortalité est parfois même semblable à celle des captifs face aux maladies et fièvres tropicales, accidents en mer, et autres contagions lors des épidémies à bord. A noter toutefois, que ces taux sont calculés pour l'équipage sur toute la durée du voyage, alors que les esclaves sont embarqués à bord du négrier **que pendant** la traversée de l'Atlantique. L'observation de la mortalité, d'une part chez les captifs, et d'autres part chez les membres de l'équipage, est donc très peu significative, face à cette durée inégale. La partie la plus meurtrière pour les membres de l'équipage est le séjour sur les côtes africaines.

2.2.3 LA VENTE DES CAPTIFS AUX AMÉRIQUES.

Une fois arrivés à destination, les esclaves noirs sont lavés à l'eau de mer, puis huilés pour masquer les traces du frottement de leur peau nue sur les planches en bois de l'entrepont. Ils sont vendus par « lots » lors d'enchères. La vente est très souvent annoncée dans les journaux locaux. Le captif devient alors la propriété d'un acheteur, le plus souvent le propriétaire d'une plantation. Parfois, des marchands intermédiaires peuvent se charger de les revendre ensuite aux colons. **Le prix d'un esclave est assez élevé, et il ne cesse d'augmenter au fil des siècles (aussi bien en Afrique, qu'en Amérique.) Les profits de vente des esclaves sont considérables dans l'ensemble, sauf si la mortalité sur un négrier est excessive.**

Le prix des esclaves est débattu entre le capitaine et les planteurs, il dépend de l'âge (un esclave est vieux à 35-40 ans), de l'état de santé, de la force physique, de l'aspect général. Il dépend aussi des fluctuations du marché, c'est-à-dire de l'abondance ou de la rareté de

l'offre au moment de la vente. En guise de chiffres, sur la Côte d'Or en Afrique, à la fin du XVIIIe siècle, un esclave est vendu 300 livres tournois.(monnaie utilisée en France sous l'Ancien Régime) Il est vendu trois à quatre fois plus cher aux Antilles françaises. Ce montant est égal à la rémunération de plus d'un millier de journées de travail pour un travailleur non spécialisé en France à la même période. **Si l'acheteur est satisfait, il paie comptant et bénéficie alors d'un rabais de 10 à 15% sinon, c'est le système du crédit, que les capitaines détestent car les planteurs se font parfois prier pour payer leurs dettes.**

Avec l'argent de la vente des captifs, le capitaine négrier procède à l'achat d'une cargaison destinée aux marchés européens, vérifie l'état du navire, et quitte les colonies d'Amérique vers sont port d'attache Européen, bouclant ainsi le commerce triangulaire. **Au total, la campagne d'un négrier dure rarement moins de quinze à dix-huit mois.**

L'esclave, une fois acheté, est tout de suite marqué sur la poitrine ou sur l'épaule aux initiales de son nouveau maître, et amené vers sa plantation. Pendant une semaine, on le nourrit bien, il ne travaille pas afin que l'esclave, après la terrible traversée et les privations, soit prêt à donner toutes ses forces à la plantation.

Sur la plantation, les esclaves sont divisés en trois grands groupes : les domestiques entre soumis et privilégiés selon leur rôle ; les ouvriers spécialisés ; les travailleurs agricoles.

Dans les plantations sucrières, il y a ceux qui travaillent au « *jardin* » c'est-à-dire dans les champs de canne, et ceux qui travaillent au « *moulin* », c'est-à-dire là où les cannes sont transformées en sucre.

Ceux qui vont au jardin sont réveillés avant l'aurore par le claquement du fouet du commandeur. Celui-ci est chargé d'inspecter leurs travaux et de punir toute négligence, inattention ou signe de fatigue. A midi, on leur accorde le plus souvent deux heures, non pas pour se reposer mais pour préparer leur repas et celui de leur famille. Le travail dure ensuite jusqu'à la nuit. Il est épuisant et dangereux, surtout au moulin, où il faut présenter les paquets de cannes aux cylindres qui vont les broyer ; les chaudières sont aussi un enfer, les esclaves, peinant dans la chaleur et la vapeur, commencent les opérations compliquées qui permettront d'obtenir le sucre et le rhum.

Dans les champs de coton, les esclaves peinent parfois jusqu'au milieu de la nuit, tandis

que le travail du café est moins pénible que celui du sucre et du coton.

Si un esclave n'est pas assez fort, il est pris comme domestique dans la maison des maîtres. Il est affecté au service de la maison, il dort souvent au pied du lit de ses maîtres.

Les domestiques sont un groupe minoritaire parmi les esclaves. Les hommes peuvent être cuisiniers, cochers, tandis que les femmes sont lingères, blanchisseuses, femmes de chambre, nourrices. Les enfants d'esclaves sont gardés par des nourrices noires, ou par d'autres enfants plus âgés. L'enfance d'un esclave se termine à 12 ans, ensuite, il va travailler au champs avec ses parents, ou est revendu à un autre maître. **Il faut savoir que la natalité au sein de la société esclavagiste est plutôt faible car les Noirs hésitent à mettre au monde des enfants destinés à être esclave et les maîtres préfèrent acheter un esclave adulte plutôt que de devoir élever un enfant pendant quelques années.**

Quant à la mortalité, il ne faut pas croire que sur les plantations, elle soit absente, au contraire, les esclaves connaissent la maladie, l'épuisement, les mauvais traitements et les suicides. Certains meurent dès la première année de leur arrivée... **Ainsi, face à une natalité faible et une mortalité forte, les maîtres sont obligés de renouveler très souvent leur main d'œuvre.**

Le calcul des profits de la traite est difficile suite au faible nombre de sources : peu de comptabilités marchandes de négriers sont intactes aujourd'hui.

Dans la seconde moitié du XVIIIe siècle, période pour laquelle les sources sont les plus abondantes, sur plus de 7500 expéditions françaises ou anglaises, seules 200 à 300 possèdent une comptabilité complète.

La survie des captifs pendant la traversée est un point important des profits, toute épidémie à bord peut décimer la moitié d'une cargaison et entraîne une perte considérable pour les investisseurs.

Cependant mon mémoire ne s'attarde pas nécessairement sur l'histoire économique de la traite mais sur la condition de vie des esclaves, le côté déshumanisant de la traite, à travers l'étude des articles du Code Noir de Colbert et l'autobiographie d'Olaudah Equiano enlevé à l'âge de 11 ans dans l'actuel Nigéria par des chasseurs d'esclaves (CARTE).

2.3 La condition des esclaves.

A travers le *Code Noir* et l'autobiographie d'O. Equiano montrant d'une part, la législation vis-à-vis des esclaves, et d'autre part la vie d'un jeune africain kidnappé par des chasseurs d'esclaves, les deux œuvres montrent un paradoxe entre la volonté de construire un cadre juridique pour protéger les esclaves, puis les faits et la pratique de l'esclavage dans les plantations des îles d'Amérique.

2.3.1 PRÉSENTATION DES ŒUVRES.

Le Code Noir est un ensemble de textes juridiques régulant la vie des esclaves dans les colonies françaises des Antilles, de Guyane et de l'île Bourbon. A l'époque moderne, il est considéré comme le premier texte de protection légale des esclaves.

Il ne fait que codifier la pratique de l'esclavage, déjà chose courante à l'époque, mais bannissant les armateurs étrangers, laissant le monopole aux autres (la noblesse catholique française par exemple...)

Même si certains articles montrent un désir de réduire l'arbitraire des maîtres sur leurs esclaves, de limiter les tortures, etc, on ressent le paradoxe car le Code Noir protège l'esclave, mais fait de lui une vulgaire marchandise, un objet, une personne sans âme ni liberté. **On retient une liste principale de soixante articles, complétée ensuite par des déclarations et règlements postérieurs.** Le Code Noir a été rédigé par Colbert, secrétaire d'État à la Marine de 1669 à 1683 (date de sa mort) puis promulgué ensuite par Louis XIV en 1685. (FICHE BIBLIOGRAPHIQUE)

« *Ma Véridique Histoire par Equiano* » est une autobiographie d'un « *Africain, esclave en Amérique, homme libre* » Le témoignage est vivant et intéressant, son auteur de 44 ans nous amène sur les trois continents. Il a été publié en anglais en 1789, et jugé exceptionnel puisque c'est le seul livre écrit au XVIIIe siècle par un Africain qui a connu la déportation et l'esclavage avant de devenir un militant anti-esclavagiste.

L'ouvrage marque aussi le début d'un nouveau genre littéraire : les mémoires d'esclaves.

Olaudah Equiano est kidnappé dans un village africain à l'âge de onze ans, puis vendu à un planteur de Virginie après avoir subi la traversée du milieu. Il est racheté plus

tard par un officier de la marine britannique qui l'offre comme cadeau à ses cousins. Après dix années de travaux en tant qu'esclave au cours desquelles il travaille sur un vaisseau négrier et met de l'argent de côté, Equiano achète sa liberté. Il devient ainsi l'une des figures importantes du mouvement abolitionniste anglais.

2.3.2 LE PARADOXE ENTRE LA THÉORIE ET LES FAITS.

L'analyse de L. Sala-Molins du Code Noir va servir d'appui, combinant ainsi le Code Noir et les propos de l'auteur contemporain : « *Le Code Noir raconte une très longue histoire qui commence à Versailles, à la Cour du Roi Soleil, en mars 1685, et se termine à Paris en avril 1848 sous Arago, au début de l'éphémère IIe République. En très peu de pages, avec l'aridité qui convient au sérieux des lois, il raconte la vie et la mort de ceux qui, justement, n'ont pas d'histoire. En cinq douzaines d'articles, il balise sur du néant le chemin que suivront forcément des centaines de milliers, des millions d'hommes, de femmes et d'enfants dont le destin aurait dû être de ne laisser aucune trace de leur passage entre naissance et mort.* »

Dans son livre, Louis Sala-Molins souligne que le Code Noir affirme deux objectifs : réaffirmer la souveraineté de l'État dans les terres lointaines ; favoriser la culture de la canne à sucre. Pour ce faire, il faut réguler le statut de l'esclave, figure principale des plantations des Antilles françaises.

Après la lecture des soixante articles du Code Noir, **on retient trois grands points à développer : le pouvoir de la France sur ses colonies, notamment avec le roi de droit divin, Louis XIV tout puissant ; les droits et les devoirs des esclaves avec la place importante du catholicisme et des conversions forcées ; le statut des esclaves comme étant des êtres humains privés de tout.**

D'abord, le *préambule* du Code Noir présente le devoir royal de sauvegarde de la religion catholique et d'évangélisation dans les colonies françaises, avant de parler des règles en ce qui concerne les esclaves. Il faut noter que le terme « *esclaves* » apparaît dans le texte sans une définition juridique ou un statut théorique. L'*article 2* reprend les notions de *gouverneur* et *intendant* des îles : l'intendant est le chef civil de la colonie. Il a la même autorité que le gouverneur, cependant ses responsabilités sont parfois plus grandes, il se charge à la fois de l'administration civile, judiciaire et policière. Le gouverneur était chargé essentiellement de la défense, de l'armée et de la diplomatie. L'*article 4* met en avant le

rôle du *commandeur* : celui-ci est, le plus souvent, un homme blanc au service du colon. C'est le contre-maître sur les grandes plantations, il veille au bon travail des esclaves et surveille leurs moindres faits et gestes.

Ces trois personnes sont les figures principales de l'autorité de la métropole sur ses colonies. Cette administration royale montre le désir de mainmise sur les Antilles de la part de la métropole et l'importance des îles dans l'économie de la France avec les plantations sucrières. Les esclaves étant les principaux acteurs de ses colonies et de ses plantations, il fallait pour le pays élaborer des règles qui permettraient une bonne organisation.

On voit, dans les articles du *Code Noir*, l'importance de la religion catholique, de sa diffusion dans les îles, et des conversions.

Tous les esclaves doivent être convertis au catholicisme (*article 2*) D'où ici l'ironie du propos illustré par Voltaire dans ses différents réquisitoires et discours (ici, *Candide*) dénonçant la vérité lorsque le nègre dit « *les fétiches hollandais qui m'ont converti me disent tous les dimanches que nous sommes tous enfants d'Adam, blancs et noirs. Je ne suis pas généalogiste, mais si ces prêcheurs disent vrais, nous sommes tous cousins issus de germains. Or, vous m'avouerez qu'on ne peut pas en user avec ses parents d'une manière plus horrible.* » On voit une incohérence quant aux actions des colonisateurs qui convertissent leurs esclaves, donc, les considérant comme des hommes, et pourtant on les vend entreposés tels des bêtes à marchander. O. Equiano se fait baptiser lui aussi lorsqu'il était au service de gens d'Angleterre à Londres. Les domestiques de la maison lui ayant dit que s'il ne se faisait pas baptiser, il n'irait pas au Paradis, O. Equiano, inquiet, en parle à ses maîtres qui le baptisent aussitôt à Westminster. On voit aussi que les maîtresses d'Equiano « *lui enseignent les principes de la religion et la connaissance de Dieu.* » (*Chapitre IV*)

Les religions juive et protestante ne sont plus tolérées. Les juifs sont même expulsés des îles françaises (*article 1*) L'écrit se situe dans le prolongement de la politique du roi Louis XIV avec **sa révocation de l'Édit De Nantes en 1685**. Le roi-Soleil tirant son pouvoir du droit divin, défend ardemment le catholicisme, et réduit à l'obéissance, par l'expulsion des autres courants (*article 5* : « *défendons à nos sujets de la religion protestante d'apporter aucun trouble ni empêchement à nos autres sujets* »)

D'où la nécessité pour le Roi d'**évangéliser les esclaves dans les colonies françaises, de**

les baptiser et les instruire. Ces trois missions étaient assurées notamment par les Jésuites, fortes figures du catholicisme.

L'**article 6** interdit aux maîtres et propriétaires des plantations de travailler et de faire travailler les esclaves le jour des dimanches et des fêtes sous peine d'amende ou de confiscation. Cependant, nombreux témoignages et sources de l'époque nous montrent que très peu de maîtres se soumettaient au repos dominical. Le nombre des jours de fête a été considérablement réduit au fil des années suivantes, montrant ainsi l'importance des jours de travail pour l'esclave, et la volonté des maîtres à faire fructifier leurs terres. O. Equiano affirme que de nombreux maîtres faisaient travailler leurs esclaves même le dimanche. (*Chapitre V*)

Les maîtres avaient d'autres devoirs et obligations envers leurs esclaves (**articles 22 → 27**) : les nourrir, les habiller, et s'occuper d'eux lorsqu'ils sont infirmes, malades ou âgés (les esclaves vieillissent rarement, les mauvaises conditions ont raison d'eux bien avant.) **Certains d'entre eux ont compris qu'il était avantageux pour eux de conserver leurs esclaves dans un bon état afin de s'assurer d'une bonne rentabilité.**

Ainsi, selon les plantations, les esclaves recevaient une ration alimentaire variée en quantité et en qualité. Par exemple, quelques kilos de farine, de manioc, de riz, de maïs ou de blé leur étaient fournis. Certains esclaves bénéficiaient de viande séchée ou de morue salée, cependant ils étaient une minorité. Parfois, dans certaines propriétés, les esclaves pouvaient avoir un petit lopin de terre afin qu'ils y cultivent quelques légumes.

Mais, en règle générale, ils étaient le plus souvent victimes de malnutrition. Ils manquaient de calories pour effectuer toutes les tâches éprouvantes confiées par les maîtres et contremaitres. Face à cette fragilité, ils étaient plus sensibles aux maladies et infections. Selon A. Gisler, il est rare que les maîtres remplissent leurs devoirs à l'égard des esclaves : « *Leurs maîtres ne leur donnent rien ou presque rien et les mettent dans l'impuissance absolue de se procurer les plus pressants besoins de la vie, si ce n'est par le vol, les rapines ou un travail forcé et continu pendant les jours des dimanches et fêtes* » et il a ajouté que « *plus de la moitié et même des trois quarts des maîtres n'exécutent pas les ordonnances du roi.* »

Que ce soit avant l'élaboration du Code Noir, ou après, les maîtres continuent à affamer

leurs esclaves dans la majorité des cas. O. Equiano souligne : « *Qu'ils sont à moitié nourris, à moitié vêtus, surchargés de travail et fouettés, les esclaves sont parfois réduits si bas qu'ils sont vidés, comme incapables de travailler, et abandonnés pour périr dans les bois, ou rendre l'âme sur un tas de fumier.* » (*Chapitre V*)

O. Equiano est assez satisfait des traitements que lui réserve son maître contrairement à d'autres beaucoup plus sévères, il reçoit à manger suffisamment parce que, selon son maître, les esclaves s'occupent mieux et accomplissent plus de travail.

Concernant l'habillement, certains enfants esclaves sont nus jusqu'à leur cinq ans. Les hommes ont un caleçon et une casaque, les femmes, une jupe et une casaque. Pas de chaussures. Certains de ces noirs sont ingénieux et arrivent à créer des habitudes vestimentaires spécifiques. (PHOTOS)

L'*article 7* met en évidence l'existence de *marchés de nègres* qui, eux aussi, ne doivent pas se tenir les jours de fêtes et les dimanches sous peine de confiscation des « *marchandises.* »

Le commerce des esclaves est une activité économique à part entière. Les esclaves, hommes, femmes, enfants, ne se vendent pas au même prix selon leur âge, leur force, leur attitude, leur santé... Selon le duc d'Orléans, trois « négrillons » se vendent le prix de « deux nègres » et une « négritte » vaut un « demi - nègre » et Ottobah Cugoano ajoute « *Le mari prie pour sa femme, la mère pour ses enfants. Leurs gémissements adouciraient des monstres, mais les colons sont insensibles.* » L'esclave est la chose de son maître, le maître est propriétaire de sa chose.

O. Equiano décrit dans son livre comment la cargaison d'esclaves africains préalablement exposés dans un parc tels des moutons..., à la Barbade, va être vendue : « *d'après la manière habituelle, qui est la suivante : au signal donné, les acheteurs accourent dans l'enclos où les esclaves sont massés, et choisissent le lot qu'ils préfèrent. (...) De ce fait, sans scrupule, des familles et des amis sont séparés, la plupart d'entre eux ne se reverront plus jamais.* » (*Chapitre II*)

Les mariages entre esclaves Noirs et hommes blancs sont interdits, sous peine de punitions et d'amendes. Il est également interdit de vivre en concubinage. Les mariages entre esclaves sont cependant autorisés (*articles 10 et 11*) même s'il faut au préalable le consentement du maître. Le mariage forcé de deux esclaves est interdit. Quant aux

enfants , (*article 13*) ils sont souvent reliés à leur mère. Si le père et la mère ont des maîtres différents, les enfants reviennent au maître de la mère. De plus, si le père est libre, la mère est esclave, les enfants héritent du statut de la mère, et vice versa.

L'article 12 choque puisque suite à ce qu'il affirme et ordonne, les enfants naissent esclaves et non libres. Les parents ne sont pas les acteurs de la vie de leurs enfants, mais ce sont les maîtres qui régissent leurs vies.

Gisler cite dans son œuvre, « *à peine savent-ils marcher qu'on les enrôle au service du maître, à moins que les enfants de ce dernier soient en quête de jouets ; dès l'âge de 14 ans, ils peuvent légalement être vendus et disparaître pour toujours* » Ainsi, le maître peut vendre les enfants esclaves, ce qui accentue toujours l'horreur du Code Noir.

Victor Schoelcher estime à 7698 le nombre d'enfants (garçons moins de 14 ans, filles moins de 12 ans) vendus séparément de leurs parents dans la seule île de la Guadeloupe entre 1825 et 1839.

Les quelques articles (*articles 15 à 17*) qui suivent, montrent une certaine méfiance envers les esclaves avec par exemple, l'interdiction du port d'armes (*article 15*) sauf si l'esclave est envoyé à la chasse par son maître.

Les blancs ont peur des révoltes, des regroupements des esclaves qui peuvent se rebeller face à leurs conditions. Les émeutes peuvent avoir lieu dans les colonies françaises.

Loin des plantations, les marrons s'organisent. Les marrons sont en fait des esclaves fugitifs. L'importance du « marronnage » ne fait pas de doute dans les Antilles françaises. Il fut un puissant mode de résistance que les esclaves utilisaient face aux conditions de vie et de travail. Il est la hantise du système colonial, il est donc sévèrement puni (*article 38*)

Outre l'interdiction de posséder des armes, de se réunir en grand nombre... , les esclaves n'avaient pas le droit non plus de faire du commerce (*articles 18 → 21*) Les esclaves n'ont aucun droit, ils ne sont pas des propriétaires. Ils n'ont pas le droit de vendre des cannes de sucre, principale culture sur laquelle ils travaillent à longueur de journée, sous peine de punition par le fouet. La pratique de cette punition était commune sur les esclaves, on appelait cela « *tailler un nègre.* » Les coups sont généralement violents et nombreux, et arrachent la peau en lambeaux du dos, de la nuque jusqu'aux genoux.... Les esclaves ne peuvent pas non plus vendre des denrées aux marchés (fruits, légumes, herbes,

bois...) sans la permission de leur maître. En sachant bien-entendu, que les bénéfices de la vente sont redonnés aux maîtres. Des contrôleurs de marché sont mis en place pour surveiller les faits et gestes des esclaves. L'**article 28** appuie aussi ces différentes idées comme quoi un esclave ne peut rien posséder, et que tout ce qu'il obtient, revient à son maître. L'esclave n'a besoin de rien, puisqu'il est pris en charge par son maître, ce sont des « **gens incapables de disposer et contracter de leurs chef** » selon les écrits du Code Noir. L'**article 30** ajoute l'incapacité d'exercer n'importe quelle fonction publique et l'incapacité de témoigner tant en matière civile que criminelle. L'esclave est propriété de son maître, il est son instrument, sa chose. On ne dédommage pas un objet, on dédommage une victime. Reconnaître à l'esclave des droits juridiques, c'est l'ériger au rang de personne. L'**article 44** est probablement l'article le plus connu et le plus cité du Code Noir : « **Déclarons les esclaves être meubles...** » L'esclave peut être acheté et vendu. Il peut être l'objet d'un héritage, et être saisi pour remboursement de dettes. La dot d'une jeune fille libre peut contenir un ou plusieurs esclaves... L'article résume une totale déshumanisation de l'esclave, et les articles suivants (**articles 44 → 54**) insistent sur ce fait, l'esclave est une chose mobilière, une marchandise.

L'**article 47** insiste sur le fait que mari, femme et enfants impubères ne peuvent être séparés, cependant le contexte colonial montre que cet écrit est vain. O. Equiano est choqué concernant la séparation de familles entières, et montre que ces séparations étaient douloureuses, même pour lui, face aux cris et aux pleurs... « **Pourquoi des parents doivent-ils perdre des enfants, des frères leurs sœurs, ou des maris, leurs femmes ? Certainement, ceci est un nouveau raffinement cruel, qui, alors qu'il ne présente aucun avantage pour le légitimer, aggrave le désarroi, et ajoute même de nouvelles horreurs à l'adversité de l'esclavage.** » (**Chapitre II**) ; « **il n'était pas rare de voir des nègres séparés de leurs épouses, des femmes séparées de leurs maries, et des enfants de leurs parents, et envoyés vers d'autres îles, et partout ailleurs où leurs impitoyables maîtres choisissaient, et probablement, ils ne se revoyaient jamais plus durant toute leur vie. Souvent mon cœur a saigné du fait de ces séparations...** » (**Chapitre V**)

Les **articles suivant à partir du 33** régissent les punitions des esclaves s'ils agissent à l'encontre de leur maître. L'esclave qui frappe son maître ou un des membres de sa

famille est condamné à mort tandis que si le maître bat à mort un esclave, il ne doit répondre de rien auprès de la justice. L'ouvrage *Le More-Lack* de Lecointe-Marsillac dit : « *Par une suite cruelle de notre situation, tous les crimes des Blancs envers nous, plongés dans un éternel oubli, restent impunis. Mais lorsqu'un nègre a le malheur de menacer un Blanc, son corps est déchiré à coup de verges jusqu'à ce que le sang coule de toutes parts ; Et si, par un accident involontaire, un esclave, en se défendant contre les violences de son maître, avait le malheur de le blesser, il serait brûlé vivant.* »

Conseil du Cap, 7 mai 1720, un esclave est condamné à la pendaison pour avoir frappé un blanc avec effusion de sang.

Conseil de Port-Au-Prince, le 5 novembre 1753, un esclave est condamné à avoir le poing coupé et à être pendu pour avoir frappé un enfant de sa maîtresse.

Ces condamnations montrent le traitement des esclaves s'ils se révèlent violents envers les Blancs. (**article 34**)

Il faut savoir que l'**article 42 et 43** du Code Noir montrent que le maître n'a le droit « *que d'enchaîner et de battre son esclave* », il n'a pas le droit de faire justice lui-même, en le torturant, le mutilant ou le tuant. **Cependant** les sources montrent que les châtiments excessifs des maîtres sur leurs esclaves ne sont pas portés en justice : 1840, Meurtre sur deux esclaves, acquittement ; Tortures ayant occasionné la mort d'un esclave, acquittement... A quoi bon poursuivre les maîtres en justice, selon Louis Sala-Molins, on n'en finirait pas.

Les **articles 35 à 37** relatent les peines qu'encourent les esclaves voleurs : des peines allant jusqu'à la peine de mort. Il ne faut pas voler un cheval pour se faire pendre, quelques rasades de vin peuvent suffire.

Pour les moindres vols, les esclaves peuvent subir la flagellation, le marquage à la fleur de lys sur le visage...

Les maîtres qui perdent un esclave suite à sa condamnation à mort se voient rembourser la valeur de l'esclave supplicié (**article 40**) Les esclaves étaient remboursés au prix coûtant. Ainsi, l'exécution n'est pas vraiment une perte économique pour le maître... **Pour la seule année 1690, à Saint-Domingue, il y a eu 1136 Noirs suppliciés.** Dans le chapitre V de son autobiographie, O. Equiano dresse la liste d'actes de cruauté de toutes sortes, exercés

sur « *mes malheureux semblables esclaves* »

Il parle notamment des viols des femmes et des fillettes, « *j'ai même su qu'ils assouvissaient leur passion brutale avec des fillettes de moins de dix ans* »

O. Equiano parle aussi bien des membres de l'équipage sur les négriers, que les propriétaires des plantations ; l'auteur cite qu' « *un homme nègre attaché au sol, et blessé de la manière la plus choquante, puis avoir les oreilles coupées morceau par morceau, parce qu'il avait eu des relations avec une femme blanche qui était une simple prostituée.* » ; « *un certain M.D me dit qu'il avait vendu 41 000 nègres et qu'il amputa une fois la jambe d'un nègre pour s'être enfui. Je lui demandai si cet homme étant mort pendant l'opération et comment lui qui se considérait comme un chrétien pourrait répondre de cet acte horrible devant Dieu ? Et il me dit, répondre de cet acte faisait partie d'un autre monde ; ce qu'il pensa et fit s'avérait être un principe.* » ; « *un autre nègre fut à moitié pendu, ensuite brûlé pour avoir tenté d'empoisonner un contremaître cruel.* »

Selon l'auteur, les contremaîtres sont des hommes dotés du pire des caractères, « *des bouchers humains qui amputent et mutilent les esclaves d'une manière choquante pour des motifs des plus dérisoires.* » L'ensemble de ces faits montre une réelle contradiction entre les articles du Code Noir qui voulaient protéger les esclaves et les réels traitements qui leur sont réservés au sein des plantations par leurs maîtres et contremaitres... Et Equiano cite encore des cas de mutilations et de tortures horribles qui choquent autant par leur cruauté que par la dérision des fautes commises par les esclaves : « *J'ai vu un nègre battu jusqu'à ce que certains de ses os se cassent, juste pour avoir laissé déborder une casserole.* » Les bons traitements envers les esclaves sont le cas de quelques planteurs : « *Les nègres sont traités avec clémence et un soin adéquat, ce qui prolonge leur vie, et leurs maîtres en tirent profit (...) pour l'honneur de l'humanité, je connaissais plusieurs messieurs qui géraient leurs domaines de cette manière ; pour eux, la bienveillance était leur véritable intérêt (...) les esclaves avaient remarquablement bonne mine, et ils n'avaient jamais besoin de renouveler leur quantité de nègres.* » (*Chapitre V*)

Dans son autobiographie, l'auteur souligne que la mise en esclavage est déjà une terrible humiliation, on prive l'homme de sa liberté, de sa vertu... mais face à cette première

humiliation, les maîtres leur réservent les pires mauvais traitements et les humilient, ils montrent que les esclaves sont malhonnêtes et infidèles, qu'ils sont ignorants et fainéants alors qu'ils subissent les coups de fouets à répétition, les cruautés, ils n'ont pas le droit à l'instruction, sont laissés dans la totale ignorance... **Mais en changeant le comportement des maîtres vers des actes de bonté et de traitements adéquats, les esclaves seraient plus fidèles, intelligents, travailleurs et honnêtes.... C'est une sorte de cercle vicieux qui montre toute la réalité d'un esclavage douloureux.**

Les affranchis dont on parle dans l'*article 39* sont en fait, très peu nombreux. Ils étaient des esclaves noirs ayant achetés ou reçus leur liberté par l'intermédiaire de leurs maîtres. Ils peuvent être des traîtres qui ont dénoncé des complots esclaves, ils sont aussi des concubin(e)s inavoué(e)s des maîtres, ou des enfants naturels... Ils existaient quelques conflits entre les esclaves et les affranchis, ceux-ci profitant de leurs statuts de gens désormais libres.

Les affranchis peinent tant qu'ils peuvent pour acheter la liberté de leur famille encore condamnée aux fers. Si ces nègres libres aident un esclave fugitif, il est condamné à une dure amende, voire même selon quelques témoignages, à une rechute dans l'esclavage.

Les *articles 55 à 59* sont consacrés aux formes légales de l'affranchissement et de ses conséquences. **Avant la promulgation du Code Noir, les affranchissements étaient quand même plus fréquents, et étaient surtout réservés aux esclaves domestiques, par exemple, les nourrices.**

L'*article 56* donne une définition de l'esclave affranchi, cependant cette définition présente beaucoup trop une égalité entre le blanc et l'affranchi qui n'est pas acceptée dans le contexte colonial, ni dans la métropole, ni dans les colonies. L'affranchi subit quelques restrictions pour être inférieur au traitement des blancs. Par exemple, une ordonnance de 1773 leur interdit de porter un nom de blanc. **Libres, mais différents et donc méprisables.**

L'*article 59* dit « *octroyons aux affranchis les mêmes droits, privilèges et immunités dont jouissent les personnes nées libre* » ... à noter l'ironie de l'article, « *aux mêmes droits* » sauf toutes les restrictions qui ont été dictées à travers diverses ordonnances : l'accès à la noblesse, l'accès à la classe des blancs, l'accès à la judicature et aux milices... **Il montre un glissement du statut de l'esclave au statut de victime d'un racisme perpétué par les**

blancs envers les noirs. O. Equiano est l'un de ses affranchis qui a pu acheter sa liberté : *« si bien qu'avant la nuit, moi qui avait été esclave dans la matinée, frémissant à la volonté d'un autre, j'étais devenu mon propre maître, et complètement libre. Pour moi, cette journée fut la plus heureuse que j'eusse jamais connue. »* (*Chapitre VII*) et l'ancien esclave va devenir une figure importante de l'abolitionnisme anglais.

Les juristes de Louis XIV ont tenté de codifier l'esclavage. Alors que le Code Noir est jugé aujourd'hui comme un texte honteux, la volonté de Colbert à l'époque était quelque peu noble puisqu'il avait la volonté de protéger les esclaves de l'arbitraire de leur maître.

Mais le Code Noir montre à la fois un paradoxe à l'intérieur même de ses articles, mais aussi un paradoxe face aux sources de l'époque, aux mémoires d'esclaves. **Les récits et analyses de négriers repentis, d'hommes d'église ou d'écrivains permettent de découvrir la réalité de la traite des noirs aux XVIIIe et XIXe siècles et montrent que le Code Noir malgré sa tentative de législation n'est que partiellement adopté dans les îles d'Amérique.**

3. MOUVEMENTS ABOLITIONNISTES.

3.1 Des esclaves contre leurs conditions.

Bien que, comme nous l'avons vu précédemment, la liberté peut s'acquérir de manière légale avec l'affranchissement, la résistance face à l'esclavage prend des formes multiples : refus de se laisser embarquer sur les négriers ; révoltes à bord ; suicides ; ruptures du rythme de travail dans les plantations ; empoisonnements du bétail ou de la table du maître ; sabotages de machines. ; fuites vers les villes, les montagnes... De manière plus dramatique, l'avortement et l'infanticide montrent que les esclaves refusent de procréer.

Ainsi, la société coloniale vit en permanence dans la crainte constante des complots d'esclaves. L'**article 16 du Code Noir** témoigne de cette peur en interdisant tout rassemblement d'esclaves. Les insurrections sont des révoltes de masse des esclaves, c'est l'acte de résistance le plus connu grâce aux sources écrites racontant certains faits.

On peut distinguer trois périodes illustratives :

1500-1649, très peu de révoltes tandis que les périodes 1650-1789 et 1790-1880 sont extrêmement secouées par des révoltes.

La dernière période 1790-1880 est la période des abolitions et des révoltes par excellence.

Certaines terres comme la Jamaïque, la Martinique ou la Guadeloupe ont connu des états quasi permanents d'insurrection. (CARTE)

La Révolution française de 1789 bouleverse le système de l'esclavagisme. Les révoltes prennent alors plus d'importance et inquiètent les colons blancs face à ces débuts d'émancipation. Les insurrections vont parfois jusqu'à l'extrême, et outre les rébellions, elles peuvent se terminer sur l'établissement d'un État comme celui de Toussaint Louverture (FICHE BIBLIOGRAPHIQUE), esclave nègre affranchi, établi dans l'île de Saint-Domingue (aujourd'hui Haïti) de 1796 à 1802. Celui-ci devient général et appelle les Noirs à soutenir le gouvernement français qui vient d'abolir l'esclavage, à l'époque. Il tente alors de créer une république noire.

Le refus des conditions de vie imposées par la société esclavagiste se manifeste également par la fuite, à laquelle on donne le nom de *marronnage*, comme vu précédemment. La fuite des esclaves est un phénomène relativement courant. Il y a le petit marronnage, fuite occasionnelle des esclaves qui durait quelques jours hors des plantations, il ne mettait pas en péril l'ordre établi par les maîtres et les colons, contrairement au grand marronnage qui était une fuite sans esprit de retour, et aboutissait à la formation de bandes de marrons mettant en danger la société esclavagiste.

Les communautés de marrons vivent de troc, de vols et de pillages, associés à un peu d'agriculture et d'élevage, et menacent l'ordre colonial. D'où les expéditions militaires organisées par le gouvernement colonial. Les esclaves fugitifs repris sont condamnés à avoir les oreilles coupées, sont marqués d'une fleur de lys sur une épaule, et s'ils récidivent, ont le jarret coupé.

Vers 1815, commence à se mettre en place l'*underground railway*, le « *chemin de fer clandestin*. » C'est une organisation secrète d'esclaves affranchis et de d'hommes blancs qui tentent de trouver des itinéraires de fuite, et d'aménager des relais afin que les esclaves en fuite puissent se mettre à l'abri le plus loin possible de leurs plantations et de leurs maîtres. Ils s'enfuient ainsi vers les États plus au Nord, ou le Canada.

Cependant, la majorité des esclaves n'a pas changé de statut au cours de la vie en Amérique : nés aux colonies ou déportés depuis l'Afrique, ils sont morts esclaves.

3.2 L'essor d'un discours abolitionniste au sein des consciences européennes.

Progressivement, des voix se lèvent face à la cruauté de la traite et de l'esclavage, elles condamnent moralement ces pratiques. Elles sont de plus en plus nombreuses dans la seconde moitié du XVIIIe siècle.

3.2.1 L'ANTI-ESCLAVAGISME DES PHILOSOPHES FRANÇAIS.

Depuis les années 1740, les philosophes français dénoncent de manière explicite, dans leurs ouvrages, les conditions déplorables de la traversée de l'Atlantique et de l'esclavage sur les plantations. La remise en cause de l'esclavage n'implique pas l'affirmation de l'égalité des races, ni un dépassement des positions racistes mais la dénonciation de l'injustice du principe même de l'esclavage.

L'inégalité des races ne se limite pas uniquement à l'apparence physique, mais affirme aussi l'infériorité des facultés intellectuelles des Noirs.

Voltaire ou Condorcet sont unanimes dans la condamnation de l'esclavage. Leur rôle a cependant été limité contrairement aux révoltes et soulèvements des esclaves, et les écrits sont souvent très théoriques et peu engagés. Les abus de l'esclavage et l'arbitraire des maîtres envers leurs esclaves sont condamnés avec force, même chez ceux qui défendent l'esclavage et les exigences de l'institution. **Encore, à cette époque, rares sont les philosophes qui évoquent l'abolition dans leurs écrits – Condorcet la revendique en 1781 dans son ouvrage *Réflexions sur l'esclavage des Nègres*, et affirme que la liberté est un droit naturel qui caractérise l'humanité. De plus, ceux qui évoquent l'abolition parlent d'une abolition graduelle, l'abbé Raynal suggère que la liberté ne soit accordée qu'aux descendants d'esclaves à leur 20e anniversaire, alors que Condorcet porte cet âge à 35 ans. (ANNEXES)**

Il faut ainsi attendre la seconde moitié du XVIIIe siècle pour que la question de

l'esclavage soit largement discutée en France. Suivant le modèle de la *Société pour l'abolition de la traite*, créée à Londres **en 1787**, la France crée la *Société des amis des Noirs*, à l'initiative de Jacques-Pierre Brissot de Warville, journaliste et d'Etienne Clavière, financier suisse.

En 1789, la société compte environ 140 membres : Mirabeau, Lafayette, Condorcet... L'adhésion à cette société est élitiste, elle veut une abolition immédiate de la traite des Noirs, et une abolition plus progressive de l'esclavage. Elle disparaît cependant dès 1791. Le monde anglo-saxon montre beaucoup plus la volonté d'abolir la traite et l'esclavage.

3.2.2 LES ACTIONS ABOLITIONNISTES DANS LE MONDE ANGLO-SAXON.

Dès les années 1770 est revendiqué le droit à la liberté. Cette revendication mène rapidement à l'indépendance des treize colonies britanniques, les colons refusant leur dépendance à la métropole. Le paradoxe entre le maintien de la traite des Noirs en Amérique et la volonté d'une indépendance saute aux yeux.

Bien que la France, dans un contexte de Révolution des droits de l'homme et de rédaction des cahiers de doléance condamnant l'esclavage, eût été la première à supprimer officiellement l'esclavage suite aux soulèvements des esclaves à Saint-Domingue en 1793 et aux actions de la Convention en février 1794, celui-ci a été rétabli par Napoléon Bonaparte en 1802.

Les tout premiers « abolitionnistes » sont les Quakers. Ils font partie d'une secte protestante américaine, et leurs discours sont anti-esclavagistes dès les années 1690.

Ils déclarent qu'être esclave est contraire à l'esprit du chrétien : « *Bien qu'ils soient Noirs, nous ne pouvons pas admettre qu'il soit plus légitime de les mettre en esclavage qu'il ne l'est d'avoir des esclaves blancs (...) Ceux qui volent ou kidnappent des hommes, ceux qui en vendent ou en achètent, ne sont-ils pas des hommes comme eux ?* »

Le combat contre l'esclavage et la traite des Noirs va mettre plus de deux siècles à trouver une bonne conclusion. Beaucoup d'hommes vont s'illustrer face à leurs combats.

En 1807, le député anglais **Wilberforce** fait voter l'interdiction de la traite des Noirs sur les navires anglais. **Celui-ci montre que l'esclavage ne peut être aboli immédiatement, si la traite des Noirs persiste.** C'est une première étape. **(Les États-Unis, suite à la Constitution fédérale de 1787, mettent également fin à la traite en 1807, et pensent que l'abolition de l'esclavage va rapidement suivre.)**

En 1808, le député Wilberforce fait voter l'abolition de la traite par les deux chambres britanniques.

En 1815, au Congrès de Vienne, plusieurs pays adoptent une déclaration condamnant la traite, mais laissant à chaque État le soin de mettre en place les dispositifs nécessaires pour l'empêcher. **Les Anglais vont alors commencer à combattre vigoureusement la traite clandestine. Car les navires négriers qui ont fait fortune sont loin d'être pour l'abolition de la traite, de plus, l'interdiction officielle a provoqué une hausse considérable du prix des esclaves, ce qui pousse à une traite clandestine.**

L'Angleterre a obtenu des nations européennes et de celles du Nouveau Monde de pouvoir visiter les bateaux et de retenir les négriers : ce sont les actions de la Royal Navy. Elle a alors le droit d'intercepter et d'inspecter les bateaux soupçonnés de transporter des esclaves. Si les négriers attrapés en train de faire de la traite sont anglais, ils sont passibles de la peine de mort à partir de 1828. Le négrier, surpris par la Royal Navy, a tendance à se débarrasser de ses esclaves en les jetant à la mer pour faire disparaître les preuves accablantes de sa culpabilité. **Entre 1825 et 1865, 1287 navires négriers sont capturés.**

Une fois la traite abolie et les acteurs de ce commerce poursuivis, des mesures politiques sont prises par le gouvernement anglais pour améliorer le sort des esclaves : suppression du fouet, interdiction de frapper les femmes, affranchissement des filles nées après 1823, réduction de la journée de travail à neuf heures...

Les défenseurs de l'esclavage, essentiellement des propriétaires de plantations ou toutes personnes profitant des bénéfices de l'esclavage protestent de plus en plus contre ces nouvelles mesures, tandis que les esclaves commencent à s'agiter face à ces nouvelles perspectives d'évolution.

Des insurrections éclatent : en Guyane britannique (1808), à la Barbade (1816), en Jamaïque (1832)

En 1833, un décret est voté au Royaume-Uni, il vise l'abolition progressive de l'esclavage dans les colonies britanniques. Les colons ont peur de voir toute leur économie

s'effondrer, d'où l'abolition progressive : les planteurs reçoivent une indemnité de vingt millions de livres (environ la moitié de la valeur de leurs esclaves) ; tous les enfants qui ont moins de six ans sont affranchis ; période d'apprentissage de 4 à 6 ans pour les esclaves avant que leur liberté devienne entière.

3.2.3 LE CAS DE LA FRANCE FACE À L'ESCLAVAGE.

En France, Victor Schoelcher, sous-secrétaire d'État à la Marine dans le gouvernement provisoire de 1848, après de nombreux voyages en Amérique et aux Antilles, lutte contre l'esclavage de façon continue. Il y consacre 20 ans de sa vie.

Avec l'aide de François Arago, ministre de la Marine, il fait voter l'abolition de l'esclavage dans les colonies françaises : « *le gouvernement provisoire, considérant que l'esclavage est un attentat contre la dignité humaine ; qu'en détruisant le libre arbitre de l'homme, il supprime le principe naturel du droit et du devoir ; qu'il est une violation flagrante du dogme républicain : liberté, égalité, fraternité...* »

Le décret du 27 avril 1848 proclame ainsi l'abolition immédiate de l'esclavage. Intimement lié au principe de la République, le problème de l'esclavage n'est pas à discuter, il doit être supprimé. La République ne peut accepter l'esclavage face à sa devise.

V. Schoelcher a beaucoup écrit sur les justifications concernant l'abolition de l'esclavage, on peut retenir cette idée principale : « *Toutes les libertés sont sœurs ; le peuple français en s'émancipant, devait émanciper les esclaves ; un des premiers devoirs de la France délivrée de la monarchie, était d'en finir avec les hontes de l'esclavage. Le gouvernement provisoire l'a compris, il n'a pas différé la réparation de ce grand crime commis contre l'humanité.* » (extrait de l'œuvre *La Vérité aux ouvriers et cultivateurs de la Martinique*, 1849.)

Les autres pays vont suivre plus ou moins rapidement. Le reste du monde ne peut que suivre le mouvement émancipateur.

Dès les années 1820, les anciennes colonies espagnoles d'Amérique ont mis en place une extinction graduelle de l'esclavage.

Après son abolition en Angleterre et en France, l'esclavage est aboli dans les colonies hollandaises, les dernières colonies espagnoles, et le Brésil en 1888.

Aux États-Unis, le processus est très long face à la puissance des intérêts esclavagistes dans plusieurs États du Sud, reposant sur la hiérarchie des races et le travail servile. **L'élection de Lincoln, abolitionniste modéré, en 1860 ouvre le contexte de la guerre civile de 1861 à 1865, la guerre de Sécession. Le président proclame l'abolition de l'esclavage en 1865, cependant les anciens esclaves n'accèdent pas à la véritable liberté dans tous les États, ils sont privés de droit de vote, et de la plupart des droits civils, la question noire n'est pas résolue.** A l'esclavage succède une période de terreur avec le Ku Klux Klan.

3.3 Conséquences de l'abolition.

3.3.1 « L'APRÈS-ESCLAVAGE. »

Trois siècles et demi de traite négrière et quatre siècles d'esclavages ont laissé des traces profondes dans toutes les sociétés concernées : l'Afrique, l'Europe, l'Amérique.

Suite aux abolitions de la traite et de l'esclavage, les Européens tentent de trouver divers systèmes pour remplacer la main d'œuvre nombreuse et bon marché. Des « *travailleurs libres* » d'Asie remplacent les Noirs, ils viennent de Chine ou des Indes. Cette immigration est parfois forcée, et prend la forme d'un nouvel esclavage.

Dans les plantations du Brésil, ce sont des Européens (Italiens, Allemands, Espagnols...) qui prennent la relève des esclaves, ils ont ainsi la perspective de devenir un jour propriétaire. Les anciens esclaves, eux, deviennent soit de petits paysans, soit ouvriers libres dans les plantations.

La traite des Noirs a modifié le visage de l'Afrique et de l'Amérique par son importance et sa durée.

L'Afrique, qui était tournée vers les pays du Sahel et dont les États les plus puissants, se trouvaient à l'intérieur du continent, s'est tournée progressivement vers l'océan Atlantique, les États de l'intérieur face à la déportation massive d'hommes et de femmes se sont affaiblis au détriment de ceux près de la côte. Le déclin de la traite européenne a eu des conséquences variées pour le continent africain : dans certains états, le commerce avec l'Europe a continué mais a changé de visage (arachides, gomme, huile de palme...)

Pour les abolitionnistes européens, la situation dégradée du continent africain est due aux conséquences néfastes de la traite.

Il se doivent, non seulement, d'abolir la traite en êtres humains, mais aussi d'aider l'Afrique à se développer. **Le discours de l'homme blanc, qui se doit d'apporter les bienfaits de sa civilisation en dehors de l'Europe, se développe progressivement, les visions impérialistes puisent ses racines dans ses relations troublées entre l'Afrique et l'Europe. Le passage à une véritable politique coloniale impérialiste ne voit le jour qu'à la fin du XIXe siècle, sous la pression des intérêts économiques des Européens.**

Les Européens veulent mettre fin à l'esclavage en Afrique, ils veulent mettre un terme aux guerres inter-ethniques qui, depuis trois siècles, permettent à certains chefs africains de razzier leurs voisins – ils veulent aussi traquer les formes invisibles de la traite qui continuent à sévir clandestinement.

L'Amérique, au lendemain de l'assassinat de A. Lincoln, en 1865, élit son dix-septième président des États-Unis, **Andrew Johnson, fervent défenseur de l'esclavage. Celui-ci ne tarde pas à rappeler aux noirs, leur condition aussi proche que possible de l'esclavage.** L'intégration des noirs se fait après de nombreux combats et résistances. Les poids de la traite et de l'esclavage en Amérique pèsent longtemps sur la réalité américaine.

Les formes actuelles de l'esclavage nécessitent quelques lignes : **on connaît, encore aujourd'hui, diverses formes de servitudes, un esclavage contemporain. Il existe encore en Asie, en Amérique du Sud, en Afrique et prend différentes formes :**

—persistance de l'esclavage traditionnel (servitude pour dettes et ventes d'enfants) en Mauritanie, Inde, Indonésie...

—exploitation de la main d'œuvre dans des conditions de servitude extrême (mines, usines de sous-traitance, plantations...) En Chine, au Vietnam, au Cambodge, on continue d'utiliser les enfants dans la sous-traitance de grandes firmes... Au Niger, au Burkina Faso, dans les pays arabes pétroliers, on continue d'exploiter les enfants dans les mines...

—servitude domestique clandestine au Royaume-Uni, en Allemagne...

Ces servitudes diverses ont amené en 2002 à ce que l'Association internationale contre l'esclavage fasse rentrer dans la catégorie esclavage l'ensemble de ces notions :

servitude pour dettes, travail forcé, exploitation sexuelle à des fins commerciales, travail contraint des enfants...

Les actions de l'Organisation des Nations Unies tentent d'enrayer les phénomènes de servitudes ainsi que ses institutions spécialisées.

De nombreux textes ont tenté d'établir des limites à l'esclavage comme la charte des Nations Unies de 1945, signée à San Francisco, la Convention relative à l'esclavage signée à Genève en 1926, etc. **Ces textes fondent la légitimité d'une action internationale à la fois préventive et répressive contre l'esclavage, mais ils ne proposent aucune action concrète, ni mesure et sanction contre les États qui ne respectent pas les engagements.**

Le combat continue.

3.3.2 LES MÉFAITS DE L'ESCLAVAGE.

Comme l'écrit C. Delacampagne dans son œuvre *Une histoire de l'esclavage* :
« Écrire l'histoire du racisme, c'est écrire celle de la haine. Écrire celle de l'esclavage, c'est écrire l'histoire du mépris. Logiquement, le mépris précède la haine : on finit par haïr ce qu'on a d'abord méprisé. De même l'histoire de l'esclavage précède et prépare celle du racisme. Historiquement, l'esclavage est premier. Le racisme n'est que la conséquence de la longue accoutumance d'une civilisation à une institution, l'esclavage dont les victimes sont depuis le début, des étrangers. »

Les conséquences de l'esclavage sont nombreuses et s'étendent dans le temps (encore d'actualité de nos jours.)

On peut citer la guerre civile aux États-Unis de 1861 à 1865, la fragile démographie en Afrique, la déportation des populations africaines en Amérique...

Les séquelles de l'esclavage les plus dévastatrices sont les conséquences racistes.

En 1816, à la Nouvelle-Orléans, furent votées les premières dispositions de ségrégation entre les Blancs et Noirs dans les lieux publics. L'esclavage a fait que certaines populations se croyaient supérieures à d'autres. Les Noirs sont confrontés à des violences, des intimidations. **Les États-Unis sont l'illustre exemple de cette ségrégation raciale puisqu'y cohabitent des blancs et des noirs. La conquête des droits civiques des Noirs ne date que des années 1950-1960...** Comme figures emblématiques de la lutte contre la

ségrégation raciale aux États-Unis, on peut citer Rosa Parks ou Martin Luther King et son célèbre « I have a dream »

En France, à l'heure actuelle, les seules compensations jamais versées depuis la fin de la traite des Noirs l'ont été aux colons, et jamais aux victimes. Haïti a payé un tribut à la France de 1825 à 1946 pour « compenser » son indépendance, et les planteurs de canne à sucre ont reçu des fonds pour leur manque à gagner après l'abolition de l'esclavage en 1848.

II) LA FAÇON D'ABORDER LES SUJETS DE L'ESCLAVAGE ET DE LA TRAITE DES NOIRS À L'ÉCOLE PRIMAIRE.

1. L'ESCLAVAGE À L'ÉCOLE.

2.1 Opinions des professeurs titulaires sur l'enseignement de la traite des Noirs et de l'esclavage.

Les deux enseignants que j'ai pu observer m'ont tous les deux fait part de leurs difficultés face à la mise en œuvre d'une séquence sur la traite des Noirs et l'esclavage. Bien que ce thème soit prévu pour des CM1, les deux professeurs abordent ce chapitre en CM2, estimant qu'en CM1, les enfants sont encore trop jeunes. En CM2, ils les trouvent cependant encore trop jeunes pour comprendre toute la complexité du phénomène. Ils n'ont pas encore acquis l'esprit critique nécessaire à une analyse profonde et perspicace de la situation.

De plus, le programme d'histoire est extrêmement chargé et ne permet pas aux professeurs des écoles de s'attarder sur un thème en particulier. Pendant mes observations des différentes séances, j'ai trouvé que l'enseignement d'histoire que l'on donne aux élèves n'est pas assez approfondi, il ne permet pas de donner un large panorama des notions abordées, et est parfois même trop abstrait pour de jeunes enfants.

Lors de mes recherches et de la rédaction de mon mémoire, j'ai lu l'œuvre *Deux graines de cacao* d'Evelyne Brisou-Pelen car je voulais m'en servir pour construire ma séquence. Le livre, paru pour la première fois en 2003, aborde à la fois les thèmes de l'adoption puis de l'esclavage à travers les yeux d'un petit garçon, personnage principal de l'histoire. Le petit Julien découvre, suite à une dispute avec un camarade, qu'il a été adopté. Bouleversé, il décide d'embarquer sur un navire marchand vers son pays d'origine, l'actuel Haïti. On est en 1819, et Julien devient le témoin actif d'une opération de traite des esclaves. Le livre est avant tout une aventure historique.

Si j'avais sélectionné ce livre, c'était pour différentes raisons : la jeunesse du personnage principal permettant aux élèves de s'identifier à lui ; les thèmes documentaires détaillés concernant la vie des marins et des esclaves sur un négrier, le commerce triangulaire, la culture du cacao dans une plantation.

Le livre est très dense, et ne doit être lu qu'à partir de CM2 avec des bons lecteurs. De plus, j'ai pensé que les élèves pouvaient être confrontés à plusieurs difficultés :

–Méconnaissance du contexte historique et géographique : continents américain et africain, problèmes de l'esclavage, environnement, modes de vie au début du XIXe siècle, conditions économiques, engagements des marins, activités dans la plantation....

Pour pallier à cette difficulté, on peut envisager une séquence préalable sur les grandes découvertes et la traite des Noirs pour que les élèves se fassent une idée du contexte abordé dans le livre. **Puis, la lecture du livre permettra de créer un lien entre la discipline histoire et la lecture.**

–Difficulté du lexique de la marine à voile, très présent tout au long de la traversée, qui peut apporter de nombreux obstacles aux enfants.

Pour pallier à cette difficulté, on peut mettre en place le schéma d'un négrier à compléter au fur et à mesure que l'on aborde un mot de ce lexique. Mot qui est préalablement cherché dans le dictionnaire.

–La longueur et la difficulté du roman peuvent faire peur aux enfants. **Il faudra envisager différents types de lectures** : soit un petit groupe de très bons lecteurs va faire une lecture suivie du livre, et présenteront le résumé de leurs lectures aux autres enfants ; soit une lecture en classe entière à travers une lecture magistrale, une lecture-relais, ou une lecture

individuelle.

L'idée que j'avais en tête au premier abord était de lire les premiers chapitres en classe entière mettant en place le contexte, les personnages, la situation énonciative. Puis, de sélectionner certains passages du textes représentatifs de l'esclavage et de la traite des noirs, de donner différents extraits à différents groupes selon leur niveau de lecture, et un questionnaire leur permettant de relever les informations essentielles. Chaque questionnaire permet de construire un résumé court et simple que chaque groupe rendra compte devant la classe lors d'une mise en commun. Concernant les chapitres qui s'éloignent un peu de nos thèmes de l'esclavage et de la traite des noirs, j'avais envisagé une simple lecture relais permettant de faire avancer la lecture de l'œuvre, et d'entraîner les élèves à lire.

Le livre offre un large choix dans les apprentissages, et peut donner une vision beaucoup plus concrète de l'esclavage et de la traite des noirs. Il s'agit cependant d'avoir du temps pour mettre en place ce projet.

2.2 Analyse comparative de deux manuels.

La comparaison de deux manuels va faire l'objet de cette sous-partie. Sur le site internet Eduscol, site du Ministère de l'Éducation Nationale, on retrouve les progressions en histoire et géographie pour les deux cycles de l'école élémentaire. En CE2, les élèves ont abordé les grandes découvertes et savent que les Européens se lancent progressivement à la découverte d'un nouveau monde grâce aux progrès de la cartographie et de la navigation. Ils connaissent les grands navigateurs comme Christophe Colomb ou Magellan. « *Les premiers empires coloniaux, la traite des noirs et l'esclavage* » se situent en CM1, il s'agit pour les élèves de : - Savoir que la conquête, puis la domination européenne entraînent la constitution de premiers empires coloniaux et la traite d'esclaves transatlantique. - Reconnaître sur une carte les principaux empires coloniaux. - A l'aide de différents documents, retrouver le trajet d'un esclave et décrire sa vie sur une plantation. On retrouve ce chapitre dans la période « *Les Temps Modernes de 1492 à 1789.* »

La plupart des manuels traite l'esclavage et la traite des noirs en parallèle avec les empires coloniaux et le commerce du XVIIIe siècle.

Les deux manuels choisis sont :

-d'une part, le manuel CM1, Histoire, Géographie, Histoire des arts de la collection Odyssée des éditions Belin (1) conforme au socle commun et aux programmes 2008, édité en 2011

-d'autre part, le manuel CM1 Histoire Géographie de la collection Magellan (2) , édité en 2010 respectueux également des nouveaux programmes.

Le sujet est différemment traité selon les manuels : un lui réserve à peine une double-page (1) , l'autre lui consacre un dossier entier (2) . Le choix de ces manuels résulte alors de ce fait : le premier manuel (1) traite de l'esclavage et de la traite des noirs à travers le chapitre « *Les premiers empires coloniaux* » et passe assez rapidement, selon moi, sur le sujet, il n'y a en tout qu'une simple page et le manuel se concentre plus essentiellement sur les grandes découvertes et les empires coloniaux. Tandis que le deuxième manuel (2) est plus riche, il y a d'abord un chapitre sur « *Le temps des explorations et des découvertes* », avec une double page consacrée à Christophe Colomb en Amérique, puis une autre double page destinée au tour du monde de Magellan. Ensuite, un deuxième chapitre concerne « *La domination du monde par les Européens à partir du XVIe siècle* » Enfin, une double page sur la traite des Noirs à partir du XVIe siècle permet l'apport de documents authentiques. (ANNEXES)

Le premier manuel Odyssée (1) offre :

-trois documents authentiques : deux textes dont un de Bartolomé de Las Casas et une gravure datant du XVIe siècle représentant le travail des esclaves dans une mine du Pérou.

-un schéma didactique sur le commerce triangulaire précis et simple à comprendre.

-une carte pédagogique concernant les premiers empires coloniaux au XVIe siècle.

L'ensemble de ces cinq documents est suivi d'une voire deux questions fermées ou ouvertes, et qui sont parfois assez ambitieuses (« *Quel est le ton de ce texte ? Quelle est la position de l'auteur ?* »)

Le manuel propose aussi :

-deux textes de synthèse d'historiens de qualité qui semblent prioritaires mais qui sont cependant très mal reliés aux autres documents proposés.

-un court résumé « *Je retiens* » et un lexique également mal reliés au reste des documents.

Ce manuel induit un point de vue trop magistral, il ne fait pas assez de liens entre les documents proposés n'offrant pas une logique d'exécution pour les élèves. Il est à utiliser avec précaution pour ne pas tomber rapidement dans un enseignement magistral.

Le **deuxième manuel Magellan (2)** offre une progression beaucoup plus visible à travers son organisation, son plan est très détaillé (1-le grand commerce ; 2-la colonisation ; 3- la traite des Noirs.) La mise en page est très rigoureuse, et offre un point de vue magistro-centrique constructiviste.

Le **manuel propose** :

-trois documents authentiques : un tableau représentant le port de Marseille en 1754, un texte de Bartolomé de Las Casas, une lithographie de 1820 représentant des esclaves dans une plantation de canne à sucre.

Les questions concernant chaque document sont parfois nombreuses allant jusqu'à cinq questions pour la lithographie. Elles sont diverses : situer les Antilles sur une carte ; décrire ; relever des mots dans le texte. Elles sont soit fermées, soit ouvertes.

-trois textes de synthèse en complément des documents authentiques.

-un lexique méthodologique conforme aux IO et satisfaisant.

-un dossier sur la traite des Noirs ne présentant que des documents authentiques (gravures et extraits de l'œuvre d'O. Equiano) avec de nombreuses questions. Le dossier est rigoureusement construit, et son plan est très détaillé et progressif (*La capture des africains ; le transport vers l'Amérique ; la vente en Amérique ; Le sort des esclaves en Amérique*)

Le manuel est devenu un outil familier que l'on retrouve dans toutes les classes. La diversité des manuels est, selon le niveau et la discipline considérés, extraordinairement grande, chaque éditeur cherchant naturellement à séduire le plus grand nombre d'enseignants. Par définition, le manuel scolaire met en œuvre un programme d'enseignement pour un niveau donné. Il est conçu par des professionnels pour répondre aux besoins des élèves, des professeurs et des parents. Il existe une définition légale du

manuel scolaire, fixée par décret n°2004-922 du 31 août 2004 « Sont considérés comme livres scolaires (...) les manuels et leur mode d'emploi, ainsi que les cahiers d'exercices et de travaux pratiques qui les complètent, ou les ensembles de fiches qui s'y substituent, régulièrement utilisés dans le cadre de l'enseignement primaire (...) et conçus pour répondre à un programme préalablement défini ou agréé par les ministres concernés. » Le manuel est donc un outil multi-fonctionnel. Il doit transmettre des connaissances, motiver et sensibiliser les élèves, développer ces capacités et compétences, intégrer et consolider ses acquis...

Le manuel (1) selon moi passe beaucoup trop rapidement sur l'esclavage et la traite des Noirs. Il est alors nécessaire d'exploiter plus longuement les documents proposés, pour éviter de faire des impasses ou de ne pas assez développer certains points. Il est vrai qu'après avoir fait autant de recherches sur un sujet précis, on trouve tout de suite que les manuels scolaires n'apportent que très peu d'informations, et cachent parfois même certaines vérités. Le manuel n'évoque quasiment pas la traversée de l'Atlantique des esclaves dans des conditions extrêmement difficiles (entre autres). Si le professeur n'approfondit pas les termes « *armateurs* » ; « *font venir des esclaves enlevés ou achetés en Afrique* » ; « *commerce triangulaire* » les élèves n'ont pas vraiment cerné toute la vérité du problème. Les documents sont pertinents mais doivent être étudiés plus longuement et remis en contexte. Ne se centrer que sur cette double-page revient à minimiser les causes de l'esclavage et de la traite des Noirs qui ont pourtant rythmé l'ensemble de la période des Temps Modernes, il est nécessaire de parler plus longuement de ce bouleversement et d'y consacrer au moins deux séances. Le manuel n'évoque pas du tout la traversée de l'Atlantique ; les conditions de vie des esclaves en Amérique ; les révoltes des esclaves...

Le manuel (2) consacre trois pages à la traite des Noirs. Un dossier et un paragraphe d'une dizaine de lignes ne parlent que de ce sujet, contrairement à l'autre manuel qui y consacre à peine une dizaine de phrases dans sa synthèse. Le manuel présente une meilleure structuration que le précédent, à chaque document exploité et questions posées, une synthèse est proposée. Il présente les points essentiels qui ne sont pas longuement développés mais présents : la traversée de l'Atlantique ; les conditions de travail et de vie sur les plantations... contrairement au manuel (1) Il alterne les documents authentiques et les gravures permettant aux élèves de se représenter les termes exploités. Des extraits autobiographiques de la vie d'O. Equiano rythment le dossier « *la traite des*

Noirs à partir du XVIe siècle. » et donnent des précisions sur certains points importants : l'enlèvement des Africains, les conditions de vie à bord du négrier. Les gravures présentent l'entassement des esclaves sur le bateau, la vente des esclaves en Amérique, le sort des esclaves qui sont soit domestiques, soit exploités dans les plantations ou les mines, et les tortures et mauvais traitements que l'on infligeait aux esclaves noirs.

L'ensemble de ces documents et les questions généralement ouvertes invitent à la réflexion, et présentent un large panorama aux élèves de la traite des Noirs et de l'esclavage.

A titre de comparaison, le manuel (2) propose plus de quinze questions concernant la traite des Noirs, alors que le (1) en propose une seule. Ce manuel (2) est donc à privilégier face à son foisonnement d'informations et les multiples perspectives d'approche qu'il offre à l'enseignant. Il permet de définir judicieusement les termes abordés comme l'esclavage et la traite des Noirs, définitions qui ne sont même pas présentes dans le manuel (1) Même si les propositions du manuel (2) semblent peut être trop nombreuses face aux programmes et progressions que doit envisager un professeur des écoles et face au temps qu'il doit accorder à chaque chapitre, elles permettent d'aborder intégralement les éléments concernés, et ne commettent pas d'impasses, (sauf peut-être les révoltes des esclaves et les mouvements abolitionnistes)

Certains points peuvent être plus ou moins développés selon les apprentissages visés de l'enseignant, son but étant de sensibiliser les élèves à l'esclavage, la traite des Noirs, ses horreurs et ses bouleversements, il ne s'agit pas de leur cacher certaines choses, ni de développer un point à outrance, mais de leur faire comprendre à l'aide de mots simples, de gravures et de courts textes, le passé.

Concernant le vocabulaire apporté dans chaque manuel, il est globalement adapté pour les enfants, les mots les plus difficiles sont définis dans un lexique. De façon général, le vocabulaire est donc abordable. Cependant, le rôle des enseignants est d'explicitier un mot si les enfants rencontrent une certaine difficulté ou s'interrogent sur son sens réel.

Pour conclure, face à son articulation, sa structuration plus rigoureuse, ses questions ouvertes, ses définitions et sa richesse d'informations, **le manuel (2) est beaucoup plus intéressant pour travailler avec les élèves, il permet à la fois d'aborder des textes authentiques, de se faire des représentations visuelles grâce aux gravures, et de mener une réflexion plus approfondie sur l'esclavage et la traite des Noirs.**

2. OBSERVATION DE SÉANCES DANS DEUX CLASSES DIFFÉRENTES.

2.1 A partir de supports écrits et iconographiques.

La première classe que j'ai pu observé au cours de l'année est une classe de 25 CM2. L'enseignante a choisi d'aborder le thème de la traite des noirs lors de la séquence sur les grandes découvertes qui se trouve elle-même au sein de la période des Temps Modernes. Au départ, l'enseignante avait prévu une séance sur « *Les conséquences des grandes découvertes : colonisation et traite des noirs* » mais face aux nombreuses questions des élèves et leur travail laborieux durant une phase individuelle, la première partie de la séance a pris beaucoup de temps, et la professeur a donc fait la deuxième partie une semaine plus tard. Elle a utilisé essentiellement des supports iconographiques et des textes courts. **En annexe, on retrouve la fiche de préparation de la séance et les documents fournis aux élèves.** Lors des deux parties, l'enseignante utilise le tableau blanc interactif, nouvelle technologie présentant de multiples atouts, comme l'affichage des exercices devant le groupe-classe, la correction au tableau, les schémas, l'affichage des gravures etc.

La **première partie** s'articule autour de trois étapes, celles-ci ont permis d'aborder non seulement la traite des noirs, mais on peut citer comme compétences transversales l'expression orale, l'utilisation d'un vocabulaire approprié et précis lors de réponses écrites, la prise de parole en groupe-classe, la lecture, l'utilisation de différents supports comme les textes, les cartes ou les gravures, prendre part à un débat, écouter les autres et respecter leur temps de parole etc.

La **première étape** de la séance est un rappel de la précédente où les élèves ont abordé les différents voyages des grands navigateurs, tels que Christophe Colomb, Vasco de Gama, Magellan ou Jacques Cartier, et l'étude de la carte des colonies et des métropoles. Les élèves doivent remarquer que les européens ont colonisé le monde et expliquer l'emplacement de leurs colonies (terme qui a été explicité lors de la séance précédente.) Les états européens s'étendent donc au delà de l'Europe, ils ont conquis le monde dont les

Amériques. Les CM2 doivent aussi remarquer que la couleur dominante sur la carte est celle des colonies espagnoles, et en déduire que si l'Amérique du Sud est espagnole, c'est parce qu'elle a été conquise par Christophe Colomb, qui travaillait pour le royaume d'Espagne. L'espagnol est toujours la langue parlée dans les pays d'Amérique du Sud. Au Brésil, on retrouve la langue portugaise.

Une fois cette première étape achevée et l'ensemble des rappels effectués, la **deuxième étape** toujours en groupe-classe consiste en la description d'une gravure représentant un esclave noir qui se fait torturer par son maître blanc. Concernant les impressions des élèves, j'ai relevé quelques remarques intéressantes : « *c'est un clandestin qui se fait torturer.* » ; « *il y a un blanc en train de torturer un monsieur noir* » ; « *à cette époque là, les noirs et les blancs ne s'aimaient pas entre eux* » ; « *l'homme blanc est peut-être un raciste* » ; « *c'est pas normal que l'on frappe avec un fouet* » La description de la gravure a permis d'amener la notion d'esclave africain. L'enseignante rappelle alors si cela n'a pas été fait par les élèves que les noirs ne vivent pas en Amérique normalement, mais ce sont les indiens ou indigènes qui y vivaient avant que les Européens arrivent. De là des questions émergent : « *Que font les noirs en Amérique ? Comment les noirs y sont-ils arrivés ? Où sont les indiens d'Amérique ?* »

La **troisième étape** consiste une phase de travail individuel. Les élèves ont à leur disposition un document sur lequel figurent une gravure de Théodore de Bry où l'on voit l'exploitation des mines d'or par les esclaves noirs surveillés par les blancs, cinq documents écrits dont un écrit de Bartolomé de Las Casas, et un tableau montrant l'évolution de la population aztèque (en millions) au Mexique, et un questionnaire tel que la description de la gravure ; « *qu'est-il arrivé aux indigènes en Amérique et aux Antilles ?* » mais encore « *Comment les Européens justifient-ils le recours à la traite des Noirs ?* » Cette phase fut assez laborieuse, certains élèves sont très vite déconcentrés, et sont plus efficaces à l'oral qu'à l'écrit. Le but de l'étape est de montrer pourquoi les Européens ont eu besoin de faire venir des Africains aux Amériques et Antilles, l'idéal étant que les réponses soient amenées par les élèves et non par l'enseignante. Les réponses attendues sont : les Européens ont exterminé suite à des guerres, des mauvais traitements, des travaux forcés les indiens d'Amérique mais les Amérindiens ont aussi souffert du choc microbien face aux nouveaux

venus Européens – pour exploiter l'ensemble des ressources de cette nouvelle terre, les Européens ont besoin d'une main d'œuvre nombreuse et bon marché – on fait venir d'Afrique des esclaves achetés ou capturés sur les côtes d'Afrique.

A travers cette séance, l'idée du « *commerce triangulaire* » est introduite par l'enseignante qui schématise ce commerce sur le planisphère. « On part d'Europe, on achète des esclaves en Afrique, on les amène en Amérique, et on repart en Europe avec des produits tropicaux cultivés par les esclaves comme la canne à sucre. » La schématisation montre un triangle, « *c'est le commerce triangulaire.* » De plus, la notion « *traite des noirs* » est elle aussi explicitée par la professeure, comme un commerce des esclaves. Suite à ça, j'ai relevé quelques remarques des élèves : « les Européens sont méchants » ; « ils commandent des esclaves en Afrique, mais pourquoi les esclaves disent oui ? » ; « On ne peut pas acheter des esclaves, ce n'est pas du commerce » A partir de là, l'enseignante a insisté sur le fait que les esclaves sont capturés, et qu'ils n'ont pas le choix face à l'esclavage, ils sont vendus pendant des marchés d'esclaves, c'est donc un commerce à part entière.

Concernant le bilan de cette première phase, les élèves ont été intéressés par cette leçon, ils ont posé beaucoup de questions intéressantes et pertinentes et se sont montrés dynamiques pendant toute la séance. Certaines questions montrent un certain intérêt mais aussi une certaine incompréhension face à l'action des Européens dont les motivations sont complexes à comprendre. Des élèves ont également posé des questions tels que comment ils arrivent les esclaves en Amérique, ce qui va être amené lors de la deuxième phase. Finalement, je pense aussi, qu'avec leurs yeux d'enfants, les élèves ne se rendent pas forcément compte de toutes les horreurs de la traite des noirs, et leur innocence fait qu'ils ne sont pas choqués par cet apprentissage mais plutôt curieux de savoir pourquoi et comment la traite des noirs a existé.

La **deuxième partie** s'articule elle aussi autour de trois grandes étapes :

La **première étape** est un rappel de la première partie. Sur ardoise, l'enseignante pose des questions ouvertes aux élèves, nécessitant une réponse rédigée, par exemple, « *que veut dire coloniser l'Amérique ?* » - « *qu'est ce que le commerce triangulaire ?* » Ce genre de questions ouvertes amène les enfants à mener une réflexion sur ceux qu'ils ont appris précédemment, et à ne pas répondre en un seul mot, comme par exemple « *Qu'est ce que les Européens allaient chercher sur les côtes africaines ?* » Le reste des rappels se fait en

groupe-classe à partir des réponses des élèves sur leurs ardoises.

La **deuxième étape** consiste en la lecture d'un texte et à des questions : l'enseignante différencie les textes selon les besoins des élèves, formant ainsi deux groupes ayant deux textes différents. Les questions restent les mêmes, mais un des textes est beaucoup plus explicite et plus court : le groupe-classe procède à la lecture des questions à voix haute, et doit se consacrer environ 15 minutes à la rédaction des réponses individuellement. Beaucoup de questions sont posées concernant les textes, peut-être fallait-il le lire avant avec les élèves, et expliquer les mots les plus difficiles. Le travail devient vite laborieux, bien que la correction en groupe-classe est riche en réponses intéressantes et pertinentes. Chaque texte apporte un vocabulaire différent, aidant les élèves à enrichir leur vocabulaire, par exemple, on retrouve les mots « captifs » dans l'un puis « esclaves » dans l'autre. Lors de la correction en groupe-classe, on se rend compte à quel point des élèves de CM2 peuvent être curieux et veulent comprendre. Dans le texte, on retrouve « *le vieux continent* » - un élève demande « *pourquoi l'Europe, c'est le vieux continent ?* » - De plus, l'enseignant insiste sur certains termes, par exemple « *marchandises* » et demandent aux élèves s'il est normal de traiter les esclaves comme des marchandises : « *chaque humain est libre de vivre* » ; « *normalement ça ne s'achète pas un homme* » - les enfants se posent beaucoup d'autres questions tout aussi pertinentes qui montrent qu'ils se sentent peu à peu concernés par l'histoire de ces esclaves : « *Pourquoi on les traite comme des animaux, ils devaient avoir mal ?* » - - « *Madame, pourquoi s'ils ont des armes, ils se défendent pas ?* » Chaque question est explicitée longuement par l'enseignante, on les marque au fer pour montrer qu'ils appartiennent à des propriétaires ; s'ils ne se défendent pas, c'est parce que certains chefs de tribus africains profitaient de cette traite des noirs et s'enrichissaient, les esclaves sont déjà trop faibles pour se défendre... Une des questions est de compléter un planisphère afin de mettre en avant le commerce triangulaire, il faut remplir avec les mots : *Europe, Afrique, Amérique, esclaves, armes et étoffes, produits tropicaux*. Une fois la correction de cette question, le planisphère sert de trace écrite collée dans le cahier d'histoire. De plus, les phrases et mots les plus importants dans les textes sont surlignés, et les documents sont également collés dans le cahier d'histoire.

La **troisième étape** consiste en un bilan des apprentissages abordés durant ces deux

séances et aux impressions des élèves : « *que pensez-vous de la traite des noirs et la vente des esclaves ?* » - « *Les Européens sont pas très gentils avec eux ; Ce sont des humains comme nous ; c'est injuste franchement ; aujourd'hui, même les animaux sont mieux traités qu'eux ; si Barack Obama était né à cette époque, il serait pas président, mais esclave alors ?* » Les impressions des élèves montrent qu'ils ont cerné le plus important des notions, et la gravité de la chose, même si avec leurs yeux d'enfants, ils ne peuvent se rendre compte de la totalité des souffrances endurées par les esclaves. L'enseignant leur demande si les relations entre les blancs et les noirs ont évolué, depuis combien de temps... et demande aux élèves s'ils sont intéressés pour étudier cette évolution durant la prochaine séance d'histoire... à l'unanimité, les élèves veulent en savoir plus sur les relations entre les blancs et les noirs.

Enfin, l'enseignant leur distribue un dernier exercice pour vérifier la compréhension des élèves, exercice globalement réussi : « *Remettre les vignettes dans l'ordre.* » Vignettes schématisant les blancs et les noirs, et représentant la traite des noirs, de la capture des esclaves à leur travail dans les plantations.

2.2 A partir d'un film : « Amistad » de Steven Spielberg.

Malgré une classe à double-niveau CM1-CM2, l'enseignant n'a fait cette séance sur l'esclavage qu'aux élèves de CM2. Les CM1 avaient un travail sur Louis XIV à faire à l'aide du manuel Magnard.

Contrairement à une autre séance déjà observée, la séance ici se tient dans une progression La monarchie absolue - Louis XIV - l'esclavage. Alors que l'enseignante précédente avait choisi de présenter l'esclavage à la suite des grandes découvertes et des premiers empires coloniaux, tout comme j'ai choisi de le faire dans la présentation de ma séquence (3)

La séance se déroule en trois parties. L'ensemble des documents utilisés lors de cette séance sont mis en annexe, et proviennent d'un guide pédagogique sur internet : « *Ebo-Raphaël, l'histoire d'un esclave.* » riche de 91 pages.

La **première partie** comporte trois étapes.

La **première étape** consiste au visionnage d'extraits du film Amistad de Steven Spielberg

sorti en 1997. Le film est inspiré de faits authentiques.

En 1839, « *La Amistad* » navire espagnol transportant des esclaves africains venus de Sierra Leone, est pris dans une violente tempête au large de Cuba. Une cinquantaine de prisonniers réussissent à se libérer de leurs chaînes et se retournent contre leurs bourreaux.

L'enseignant a choisi les extraits selon ce qu'il désirait faire ensuite : le transport ; l'arrivée en Amérique. Certains enfants parlent déjà de l'esclavage en voyant les extraits, ils connaissent déjà quelques éléments.

La **deuxième étape** permet les échanges enseignant-élèves : ***De quoi parle le film ? ; A quoi cela vous fait penser ?*** Les notions apportées par les élèves ouvrent la voie à d'autres questions.

La **troisième étape** est que les groupes d'élèves (de 4 à 5) doivent donner une définition de l'esclave. Les trois groupes donnent les définitions suivantes : « *quelqu'un enlevé et forcé à travailler sans être payé* » ; « *personne capturé qui travaille pour une personne riche* » ; « *des personnes qui obéissent à d'autres* »

La **deuxième partie** se résume à la lecture de documents puis à des questions. Les élèves ont des difficultés à faire le travail seul. On doit passer dans les groupes pour leur donner des indices et les mettre sur la piste.

Dans une **première étape**, on lit collectivement l'ensemble des documents. Dans une **deuxième étape**, les trois groupes doivent répondre à des questions sur les trois principaux thèmes des documents : ***Le Code Noir ; le transport et voyage à bord du bateau ; les plantations.***

Les trois groupes vont travailler sur les trois thèmes faisant tourner les différents documents.

On définit le Code Noir, on lit quelques articles choquants, notamment l'article 44 (*l'esclave est un bien meuble.*) On étudie la *gravure de Brooks* montrant l'entassement

extrême des esclaves. On observe une image montrant les plantations de canne à sucre, le rôle des blancs puis le travail des noirs.

Les questions sont les suivantes :

- Pour le Code Noir : *explique l'article 12 ; pourquoi l'esclave qui s'enfuit est-il si sévèrement puni ? ; quel est l'article qui te semble le plus choquant ? Pourquoi ?*
- Pour la traversée de l'Atlantique : *pourquoi les esclaves étaient-ils attachés et entassés de cette manière ? ; Quelles sont les causes de la forte mortalité durant le transport maritime des esclaves ?*
- Pour les travaux sur la plantation : *Quelle activité est représentée sur l'image ? ; Essaie de décrire les différentes activités présentes sur l'image ? Qui effectuent ces travaux ? Pourquoi le travail dans les plantations est si inégalitaire ?*

La **troisième partie** consiste à amener la notion de commerce triangulaire à travers la lecture d'une carte illustrée et de sa légende. « *Pour faire du commerce, les bateaux forment un triangle dans la mer.* » Les notions de pacotilles, esclaves, sucre, café, coton sont amenés.

L'enseignant a cependant fait un contresens sur le mot *pacotilles* déterminant que ce ne sont que des babioles sans grande valeur, alors qu'avant le mot *pacotilles* n'avait pas ce sens.

Faute d'emploi du temps qui ne convenait pas, je n'ai pas pu assister à la deuxième séance mais l'enseignant m'a envoyé les documents sur lesquels ils ont travaillé : les élèves, lors de cette deuxième séance, ont abordé les révoltes des esclaves, à travers un texte à trous, ainsi que les mouvements abolitionnistes. Ils ont ensuite procédé à la trace écrite à travers les réponses qu'ils avaient trouvés lors de ces deux séances, de la carte du commerce triangulaire, et enfin du texte à trous sur les révoltes d'esclaves.

3. PRÉSENTATION D'UNE SÉQUENCE

→ DISCIPLINE : HISTOIRE

Niveau concerné : CM1 (selon les programmes de 2012.)

Les programmes de l'école primaire concernant l'histoire se découpent en des grandes périodes chronologiques : la Préhistoire, l'Antiquité, le Moyen-Âge, les Temps Modernes, la Révolution française et le XIXe siècle, le XXe siècle et notre époque. Notre séquence « Les premiers empires coloniaux, traite des Noirs et esclavage » fait partie des Temps Modernes, et est abordée en CM1. Selon les documents d'application de 2007 de l'Éducation Nationale, cette période de trois siècles, riches de multiples événements, ouvre véritablement le monde moderne, ainsi qualifié par opposition à une époque contemporaine plus proche de nous. L'ensemble de la planète est désormais accessible, l'imprimerie facilite une large diffusion des connaissances et des idées, une vision scientifique du monde émerge. La même période a vu le massacre des Indiens d'Amérique, la traite des noirs et la terreur Révolutionnaire.

Séquence : Les premiers empires coloniaux, la traite des noirs et l'esclavage.

OBJECTIFS :

- Savoir que la conquête, puis la domination européenne entraîne la constitution de premiers empires coloniaux et la traite d'esclaves transatlantique.
- Amener les élèves à comprendre les conséquences des Grandes Découvertes au niveau mondial : colonisation européenne, esclavage.
- Reconnaître sur une carte les principaux empires coloniaux.
- A l'aide de différents documents, retrouver 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.

<p><u>COMPÉTENCES TRANSVERSALES :</u></p>	<ul style="list-style-type: none"> -l'observation de documents - la participation à une recherche collective, échanger et débattre, apporter des arguments, mobiliser des connaissances, rester dans le sujet. -la prise de notes à partir de supports variés -le compte rendu des recherches au groupe-classe -la maîtrise de la langue française (compétence 1) -la culture humaniste (compétence 5 : identifier les principales périodes de l'histoire étudiée, mémoriser quelques repères chronologiques pour les situer les uns par rapport aux autres en connaissant une ou deux de leurs caractéristiques majeures ; lire et utiliser différents langages, cartes, croquis, graphiques, iconographie..
<p><u>VOCABULAIRE / MOTS-CLÉS :</u></p>	<p>colonie, métropole, traite des noirs, esclavage, plantation, commerce triangulaire, négrier, canne à sucre.</p>
<p><u>PRÉ-REQUIS :</u></p>	<p>- En CE2, les élèves ont abordé les Grandes Découvertes. Ils ont su que les Européens se lancent à la découverte du monde grâce notamment aux progrès de la cartographie et de la navigation. L'enseignant leur a apporté des connaissances concernant les grands navigateurs comme Christophe Colomb et la découverte du Nouveau Monde, il leur a aussi apporté des éléments sur les conséquences des voyages des Grandes Découvertes à travers des supports variés.</p> <p>La séance 0, l'évaluation diagnostique, va permettre de réactiver ces notions à travers des questions ouvertes.</p> <p>-Les enfants savent placer la plupart des océans et continents de notre monde actuel, ils savent correctement lire un planisphère.</p>
<p><u>DÉROULEMENT</u></p>	<p>-Démarches mises en œuvre essentiellement inductives et</p>

<p><u>DE LA</u> <u>SÉQUENCE :</u></p>	<p>partent des questionnements et observations des élèves.</p> <p>–Travaux de la séquence essentiellement en groupe-classe.</p> <p>–Séance 0 – réactivation des notions abordées en CE2, Grandes Découvertes et grands explorateurs.</p> <p>–Séance 1 – Domination du monde par les Européens, premiers empires coloniaux et conséquences des Grandes Découvertes.</p> <p>–Séance 2 – Un besoin de main d'œuvre : la traite des Noirs.</p> <p>–Séance 3 – La traite des Noirs.</p> <p>–Séance 4 – La traite des Noirs, le commerce triangulaire.</p> <p>–Séance 5 – Exemple d'une évaluation possible permettant de voir les acquisitions des élèves.</p>
---	---

3.1 Séance 0 réactivation des notions abordées en CE2 : le temps des Grandes Découvertes, des grands explorateurs.

–Matériel :

- planisphère de 1489 vs planisphère actuel ANNEXE
- vidéo <http://www.lesite.tv> « à bord d'une caravelle »

–Déroulement de la séance, durée 50'

a) En binôme, lecture de cartes : projeter celle de 1489, puis celle du monde actuel.

La consigne donnée par l'enseignant est « *En comparant les deux cartes, cite les parties du monde représentées, les parties du monde inconnues des Européens (non représentées) de l'époque et celles mal connues. (mal représentées)* » L'enseignant peut présenter globalement les deux planisphères, pour donner quelques pistes aux élèves.

Les élèves par deux échangent et notent leurs commentaires pendant une dizaine de minutes, l'enseignant passe dans les rangs pour écouter et guider les élèves en difficulté.

La mise en commun se fait après réflexion des élèves. Concernant la comparaison des deux planisphères, il s'agit de faire apparaître les réponses suivantes : - les espaces bien représentés sont l'Europe Occidentale ; - les espaces mal représentés mais présents sur le planisphère sont l'Asie et l'Afrique, ils sont connus des Européens mais pas encore assez explorés : - les espaces absents sont l'Amérique et l'Océanie, donc les Européens ne connaissaient pas tous les territoires. C'est à cette époque qu'ils vont entreprendre de grandes expéditions.

b) Questions ouvertes aux enfants (en groupe-classe)

–est-ce que vous vous rappelez le nom de grands explorateurs qui vont découvrir de nouveaux territoires ?

Les enfants émettent des hypothèses qui sont validées ou non par l'enseignant qui apporte des approfondissements : « *Christophe Colomb a découvert l'Amérique en 1492, un continent encore inconnu ; Magellan a entrepris le premier tour du monde et prouve que la Terre est ronde. Il est mort au cours de ce voyage.* » L'enseignant peut utiliser le planisphère, comme support pour illustrer ses propos et montrer les expéditions des différents navigateurs, afin de donner des représentations concrètes aux élèves.

–Pourquoi les grands explorateurs voyagent-ils ? La question reste ouverte, et le groupe-classe échange ses idées. L'enseignant laisse émerger librement les propositions en veillant qu'il n'y ait pas de contresens par rapport aux notions vues l'année précédente. Les élèves peuvent eux-mêmes trouver des réponses judicieuses : « *des progrès techniques, découvrir de nouvelles terres, par curiosité, vouloir être plus riche...* »

Si l'enseignant remarque que les élèves sont en difficulté, il peut procéder à la lecture de deux textes en groupe classe qui sont :

↔ « *Chronique de Guinée, XVIe siècle, d'après G. Eanes de Zurara* » (page 57, manuel CM1, Histoire-Géographie, collection Magellan)

G. Eanes de Zurara était un historien portugais du XVe et du XVIe siècles qui a relaté les explorations le long des côtes africaines. Henri le Navigateur, fils du roi du Portugal, désirait savoir quelles terres, il y avait au-delà des Îles Canaries, car jusqu'à cette époque, personne ne le savait. Il pensait aussi qu'on pourrait en rapporter beaucoup de marchandises bon marché. Il désirait aussi augmenter la sainte-foi en Notre Seigneur

Jésus-Christ et amener à elle toutes les âmes désireuses d'être sauvées.

↔ *Extrait du journal de bord de Christophe Colomb, 1492.*

C'est ici que l'enseignant peut faire un point sur les notions difficiles que sont : *découvrir* et *conquérir*. Les enfants ne font peut-être pas assez la différence. Après avoir sollicité les élèves, **« quelqu'un connaît-il la différence entre les verbes découvrir et conquérir ? »** , deux élèves peuvent aller chercher les définitions dans un dictionnaire et les lire à voix haute au groupe-classe.

Découvrir signifie mettre à jour ce qui était caché ou inconnu. Christophe Colomb a découvert l'Amérique en 1492 par exemple.

Conquérir amène un rapport de force, parvenir à quelque chose en luttant, prendre par la force ou par les armes. Le fait de conquérir de nouveaux territoires amène l'apparition des premiers empires coloniaux : un ensemble de territoires soumis à l'autorité du pays conquérant. Un empire colonial est assez abstrait pour les élèves si l'enseignant n'insiste pas sur une définition simple et plus concrète : On appelle empire colonial, l'ensemble des territoires qu'un pays a conquis- les colonies se trouvent parfois loin du pays conquérant.

Souvent, après la découverte de nouveaux territoires, arrive la conquête.

+ A partir de l'extrait vidéo « *A bord d'une caravelle* » jusqu'à 3'00 minutes, d'abord en **travail en binômes** pendant 5-10 minutes puis ensuite une mise en commun de dix minutes, l'enseignant va amener les élèves à réfléchir sur les progrès de la navigation et de la cartographie. Les questions peuvent être : **Comment se nomme le bateau utilisé par les explorateurs ? Quels sont les progrès réalisés sur ce bateau et qui ont permis l'exploration du monde ? Quels sont les instruments utilisés par les explorateurs pour se repérer ?**

Les réponses attendues sont que les bateaux sont plus stables et plus rapides, ils sont donc plus sûrs pour s'éloigner des côtes et faire de longs voyages. Les instruments utilisés sont la boussole, l'astrolabe, le portulan et le compas... Pour plus de précisions, l'enseignant peut montrer visuellement des images de l'ensemble de ces termes abordés.

L'idéal ici est que les notions normalement abordées en CE2 figurent dans un classeur d'histoire que les élèves conservent pendant les années du cycle 3. Ce classeur permet ainsi une continuité, et peut être complété au fur et à mesure de l'année. Par exemple, si les élèves n'ont pas dans ce classeur d'illustrations concernant une caravelle, l'enseignant de CM1 peut leur permettre d'acquérir cette illustration. Le classeur peut être divisé en grandes périodes chronologiques par exemple, et il s'enrichit d'année en année.

3.2 Séance 1 : la domination du monde par les Européens à partir du XVIe siècle, les premiers empires coloniaux.

–Matériel :

- vidéo <http://www.lesite.tv> « *Le partage du monde* »
- carte de la colonisation et des empires coloniaux. ANNEXE
- feuille d'exercices + documents.

–Déroulement de la séance, durée 45'

a) **Rappel de la séance précédente** : Après la projection de la vidéo « *Le partage du monde* » qui dure 3'19 minutes, les élèves doivent repérer les grands navigateurs qui ont été cités, et trouver leur nationalité. Ce travail se fait à l'oral, et permet de relancer la séance suite à la précédente.

De plus, l'enseignant demande aux élèves de définir les termes « *empires coloniaux* » - et recueille leurs propositions au tableau. Il s'agit de vérifier la compréhension des élèves sur des termes qui vont dominer toute la séquence. Si les enfants ne comprennent pas les notions *découvrir*, *conquérir*, *empires coloniaux*, *coloniser*, ils ne peuvent poursuivre les séances suivantes. Les définitions précédemment citées peuvent être notées dans le cahier d'histoire, un exemple peut illustrer chaque terme :

« *Christophe Colomb a découvert l'Amérique en 1492, territoire jusque là inconnu de tous.* »

« *La France colonise les Antilles, c'est-à-dire qu'elle transforme ces îles en colonies et les*

peuple de français venus exploiter les ressources et territoires. »

b) ↔ Carte de la colonisation

Il s'agit dans cette phase de faire remarquer aux élèves que les Européens ont colonisé le monde, et expliquer l'emplacement des colonies. Cette représentation visuelle de la colonisation et des premiers empires permet une vision beaucoup plus concrète chez les élèves. En groupe-classe et avec l'aide de l'enseignant, ils mettent en valeur les grands éléments importants des premiers empires coloniaux.

1° lecture de la légende, **à quoi correspond chaque couleur ? Quelle est la couleur qui prédomine ? Comment expliquer que l'Amérique du Sud soit une possession espagnole ? Quels territoires possèdent l'Espagne ? La France ? L'Angleterre ?**

L'enseignant peut montrer aux élèves une carte des langues parlées actuellement en Amérique afin de faire un rapport entre les liens qu'entretiennent le passé et le présent. Il peut amener les élèves à se rendre compte que certains pays d'Amérique du Sud parlent espagnol puisqu'ils ont été conquis par des Espagnols. Alors que certaines îles des Antilles parlent français dû à leur passé.

2° l'enseignant remonte avec son doigt sur le planisphère les différents voyages entrepris par les différents navigateurs. Chaque élève a la carte des empires coloniaux, et complète la légende avec l'aide de l'enseignant, il trace les principaux voyages des explorateurs de la même couleur de son pays d'origine pour montrer le processus des Grandes Découvertes.

c) Conséquences des grandes découvertes.

↔ **Aide documents** : texte de Bartolomé de Las Casas, « *Relation des voyages et des découvertes des Espagnols, 1542* » ; Rapport de la chambre de commerce ; évolution de la population aztèque au Mexique (en millions) ; gravure du XVIIe siècle représentant la colonisation de l'Amérique ; extrait « *Les Grandes Découvertes* » 1999. **ANNEXE**

Le but de l'enseignant est de faire prendre conscience aux élèves que les Européens conquièrent les nouvelles terres, et veulent en extraire toutes les ressources et richesses possibles. Les territoires conquis ne sont cependant pas inhabités, et des populations y habitent, ce qui provoque une extinction progressive des populations indigènes face aux comportements des Européens.

A partir des documents précédemment cités, les élèves travaillent seuls sur un questionnaire :

-A l'arrivée des Européens sur les nouvelles terres, y-avait-il déjà des populations qui y vivaient ?

-Qu'est-il arrivé à ces populations indigènes en Amérique ? Et pourquoi ?

-D'après Bartolomé de Las Casas, quelles sont les deux raisons expliquant le grand nombre de morts ?

Le travail individuel permet aux élèves d'être en situation d'apprentissage autonome, il nécessite la participation de chacun lors de la correction en groupe-classe.

Pendant ce travail individuel, l'enseignant passe dans les rangs et guide les élèves si besoin. Des dictionnaires sont à disposition si un mot est compliqué à comprendre, et la définition est donnée à tous les autres élèves. La mise en commun et la correction collective suivent, il convient de vérifier la compréhension des élèves, et d'amener une réflexion. Les réponses attendues sont entre autres la mort des indigènes par millions face aux guerres, aux épidémies, aux travaux forcés et la volonté des Européens de conquérir l'ensemble des ressources et richesses des nouveaux territoires.

d) Élaboration de la trace écrite après la correction.

1° La carte des premiers empires coloniaux est intégrée au classeur d'histoire avec le titre suivant : *« Les empires coloniaux du XVe au XVIIe siècle. »*

2° La correction de l'exercice est écrite et mise dans le classeur d'histoire. Le fait qu'elle soit construite entre l'enseignant et les élèves permet une meilleure appropriation de la synthèse.

*« Grâce aux grandes **découvertes**, les Européens ont **conquis** le Monde et veulent **exploiter** l'ensemble des nouvelles richesses et marchandises de ces territoires. Mais ces espaces sont habités par des populations qu'on appelle **Indiens d'Amérique**. Les Indiens combattent les Européens qui pillent leurs ressources. Ils sont très nombreux à mourir face aux guerres, aux maladies et aux travaux forcés. Les Européens avaient besoin de la main d'œuvre indienne pour exploiter les ressources et devenir riche, mais les Indiens meurent par millions. »*

3.3 Séance 2 : Un besoin de main d'œuvre. La traite des Noirs.

Matériel :

-lithographie, vers 1820, « *Esclaves coupant la canne à sucre sur une plantation aux Antilles* » ANNEXE

-Documents fournis aux élèves pour la réalisation des affiches. ANNEXE

Déroulement de la séance, durée 45' :

a) Rappel de la séance précédente.

Relecture en groupe-classe de la trace écrite lors de la séance 2 puis l'enseignant les guide vers une réflexion : « **Mais alors, si les Indiens meurent, que vont faire les Européens pour pouvoir exploiter toutes les ressources ? ; Ils ont besoin de beaucoup de monde pour exploiter les terres, non ?** » L'enseignant laisse émerger les hypothèses des élèves pendant un temps.

b) Description d'une lithographie de 1820, « *Esclaves coupant la canne à sucre sur une plantation aux Antilles* »

L'enseignant affiche au tableau l'image sans son titre, et attend les impressions des élèves : « **Que voyez-vous ?** » Si les élèves n'amènent pas les notions attendues, l'enseignant peut les guider grâce aux questions suivantes, « **Pourquoi les Noirs sont en Amérique ? Les noirs ne vivent qu'en Afrique normalement ! ; Sur cette image, que font les Noirs ? Que fait le blanc ? ; D'où les noirs viennent-ils à votre avis ? Comment sont-ils arrivés en Amérique ?** »

L'enseignant écrit le titre de l'image au tableau, et attend les impressions des élèves. Trois élèves prennent un dictionnaire, et chacun d'entre eux lit une des définitions des mots : *esclaves, canne à sucre et plantation*. Les définitions sont notées lors de l'élaboration de la trace écrite. L'enseignant montre également où se trouvent les Antilles sur une carte.

Il s'agit ici d'apporter les éléments suivant aux élèves afin de leur donner des premières impressions concernant l'esclavage forcé des noirs : Quand il n'y eut plus assez d'Indiens en Amérique, les Européens se tournent vers l'Afrique pour s'y procurer la main d'œuvre dont ils avaient besoin.

c) Exposés en groupes de trois-quatre élèves. (fin de la séance 2 et séance 3)

Le travail en groupe est riche, il permet les échanges et les débats. Le groupes d'élèves va réaliser une affiche sur l'un des thèmes suivants :

- la biographie d'Olaudah Equiano.
- la définition de la traite des Noirs et sa durée dans le temps.
- la capture des Africains et les razzias en Afrique.
- le transport vers l'Amérique, le voyage et la vie à bord du bateau.
- la vente des esclaves en Amérique.
- la vie en Amérique, et les conditions de vie.

Ces exposés vont se dérouler en trois temps lors de cette fin de séance, et lors de la séance suivante :

- dans un premier temps, analyse des documents fournis et réponses aux questions de l'enseignant ;
- dans un deuxième temps, réalisation de l'affiche ;
- dans un troisième temps, explications de l'affiche devant les camarades.

Les documents fournis, ainsi que les questions sont en **annexe**. La plupart des documents authentiques sont extraits de l'œuvre d'O. Equiano, ancien esclave : « *La véridique histoire*. » On retrouve ces textes dans le manuel CM1 de la collection Magellan. Le rôle de l'enseignant n'est pas de s'effacer derrière son bureau pendant la réalisation des affiches, mais d'amener des questionnements et de guider les élèves vers une synthèse simple et courte résumant les éléments les plus importants. Des dictionnaires sont mis à disposition des élèves afin qu'ils cherchent les mots difficiles ou les notions encore inconnues jusqu'à maintenant.

3.4 Séance 3 : La traite des Noirs (suite)

Matériel :

- feuille d'exercices
- ensemble des documents fournis pour réaliser les affiches.

Déroulement de la séance, durée 45' :

a) Rappel de la séance précédente, et réalisation de l'affiche.

Les élèves continuent leurs travaux sur les différents thèmes de la traite des Noirs. L'enseignant passe dans les groupes pour vérifier qu'ils ont correctement répondu aux questions, qu'ils n'ont pas fait de contre-sens et que les notions les plus difficiles soient comprises.

La lecture de l'ensemble des documents peut être faite pendant des ateliers de lecture permettant la pluridisciplinarité avec la lecture, la compréhension, le français et l'histoire. Le fait qu'une plage horaire soit destinée à la lecture et la compréhension des documents va aider les enfants à approfondir certaines notions, et prendre le temps de comprendre l'ensemble des termes.

b) Présentation des affiches au groupe-classe.

Les élèves, face aux travaux de leurs camarades, vont acquérir de multiples éléments concernant les différents thèmes importants. Afin de vérifier la compréhension de tous, après chaque passage d'un groupe qui dure environ 5 minutes, l'enseignant pose les questions au groupe-classe pour vérifier leur compréhension. Il est nécessaire de laisser s'exprimer les élèves face à leurs impressions et leurs opinions, la séance est d'autant plus riche.

Lors du passage des élèves, l'enseignant dessine, au fur et à mesure des exposés, des flèches sur un planisphère représentant le trajet d'un esclave noir capturé en Afrique et amené en Amérique. Il doit également faire remarquer aux élèves les principaux acteurs de cette traite : **qui sont les hommes qui ont besoin de ces Noirs ? Qui sont les hommes qui mettent en œuvre ce commerce ?**

c) Exercice individuel.

Pour vérifier la compréhension de tous les élèves, l'enseignant leur donne des documents et une série de questions. On lit les questions en groupe-classe, et les élèves travaillent sur les questions pendant une quinzaine de minutes. L'enseignant ramasse ensuite les travaux des élèves et les corrige pour la séance suivante.

3.5 Séance 4 : La traite des noirs, le commerce triangulaire.

Matériel :

- un planisphère vierge
- affiches-référents
- fiches d'identité d'O. Equiano.

Déroulement de la séance, durée 45' :

a) Rappel de la séance précédente et correction collective de la feuille d'exercice.

La correction de l'exercice est mise dans le classeur d'histoire. L'enseignant reprend le planisphère où il avait tracé les flèches et complète les éléments manquants. Les élèves savaient que les esclaves venaient d'Afrique et allaient jusqu'en Amérique, ils savaient aussi que les bateaux partaient des ports Européens. Mais ils ne savaient pas encore sauf après correction, les marchandises que les différents acteurs échangeaient :

- D'Europe en Afrique : alcool, armes, tissus.
- D'Afrique en Amérique : esclaves.
- D'Amérique en Afrique : or, argent, sucre, rhum, café, cacao.

b) La traite des Noirs = le commerce triangulaire, élaboration de la trace écrite.

L'enseignant amène la notion de commerce triangulaire : « que voyez-vous apparaître sur le planisphère ? » - les enfants voient apparaître un triangle avec trois flèches. Chacune représentant des échanges de marchandises.

1° L'enseignant donne à chaque élève un planisphère vierge. Il doit faire attention à ce que les élèves le tiennent dans le bon sens. Les élèves vont alors représenter sur la carte trois flèches et les mots suivants : Europe, Afrique, Amérique ; armes et tissus, esclaves, produits tropicaux. La carte est mise dans le classeur d'histoire. Il ne faut pas oublier de noter le titre : « **Le commerce triangulaire.** »

2° Les élèves reprennent les définitions suivantes dans leur cahier : ***esclaves, traite des noirs, négrier, canne à sucre, plantation.***

3° L'enseignant leur donne la fiche d'identité d'O. Equiano conçue lors des réalisations d'affiches, ainsi que la lithographie abordée en début de séance 3. Les affiches sont collées un temps, au sein de la classe, et servent de référents.

4° Suite aux affiches des élèves, une synthèse est rédigée entre les élèves et l'enseignant, et

vient à la suite de la première trace écrite : *(séance 2)*

« Quand il n'y eut plus assez d'Indiens, les Européens vont chercher de la main d'œuvre noire en Afrique. Il y achètent des **esclaves** contre des armes et des tissus. Ils les emmènent ensuite vers l'Amérique en bateau pour les faire travailler sur des **plantations**. Les noirs cultivent les produits tropicaux (café, coton, sucre...) que l'on vend en Europe. Ces esclaves noirs n'ont aucune liberté, et ont de très mauvaises conditions de vie, ils sont battus. Ce commerce est appelé **commerce triangulaire** ou **traite des Noirs**, et a duré jusqu'au XIXe siècle. »

3.6 Séance 5 : évaluation possible concernant la séquence.

NOM :

PRENOM :

DATE :

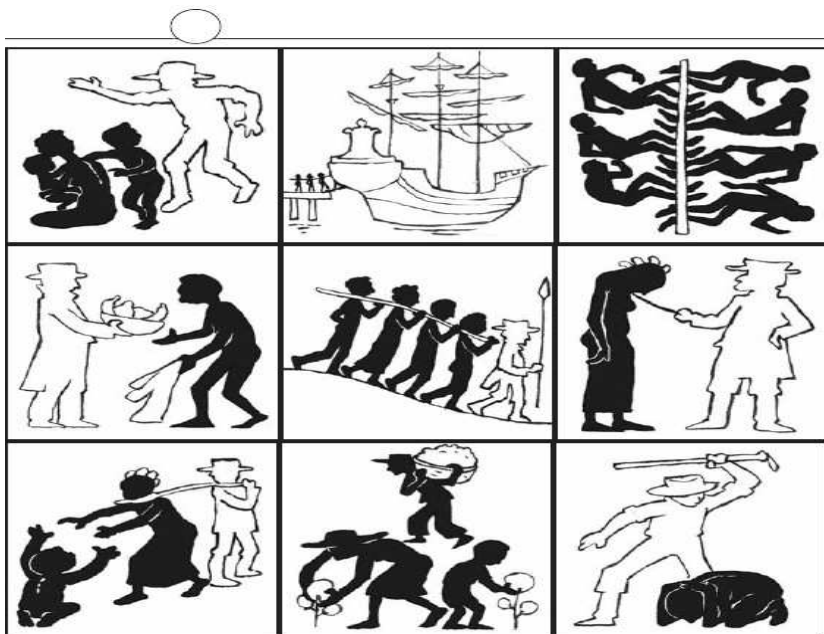
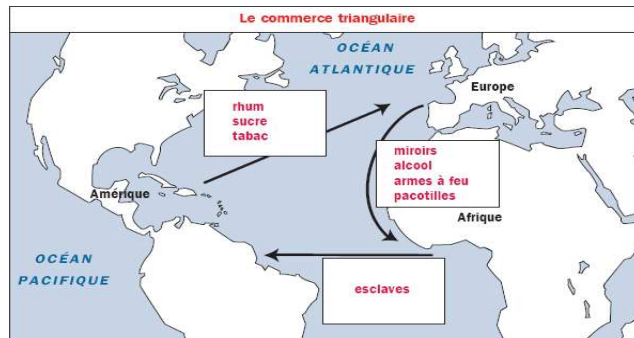
NOTE :

/ 20

Compétences :

- Connaître les causes et conséquences des Grandes Découvertes.
- Connaître les principaux empires coloniaux.
- Connaître l'histoire de la traite des Noirs et de l'esclavage.

- 1)Cite deux explorateurs européens et décris leurs voyages.
- 2)Cite deux raisons qui ont motivé les grands explorateurs et les grandes découvertes.
- 3)Quelles ont été les conséquences des explorations pour les populations indiennes ? Qui a défendu ces Indiens au XVIe siècle ?
- 4)Définis la traite des Noirs. Pourquoi les Européens ont-ils eu besoin d'une main d'oeuvre noire ?
- 5)Qui était Olaudah Equiano ?
- 6)Découpe les dessins et remets-les dans l'ordre des étapes de la traite des Noirs. (voir vignettes ci-dessous)
- 7)Ecris les continents correspondants : Europe, Afrique, Amérique. Complète les cadres sur la carte avec les mots suivants : pacotilles, coton, étoffes, esclaves, armes, sucre, café.
Donne un titre. *(correction en rouge)*



Remarques :

- Durant cette séquence, le Code Noir, les mouvements abolitionnistes n'ont pas été abordé, montrant ainsi les multiples façons d'aborder ce chapitre.
- Des textes du Code Noir, et des documents sur Colbert peuvent faire l'objet d'une affiche lors des séances 2 et 3. Tout comme des documents sur les mouvements abolitionnistes, le marronage et révoltes d'esclaves.
- La lecture d'une oeuvre « *Deux graines de cacao* » peut compléter le chapitre et être l'objet d'ateliers de lecture-compréhension.

III) BIBLIOGRAPHIE

1. SOURCES :

- Abbé HENRI DILLON, *Mémoire sur l'esclavage colonial, la nécessité des colonies et l'abolition de la traite*, Paris, 1814.
- CHEVALIER DE JAUCOURT, 1766, articles sur la Traite des Nègres, *Encyclopédie*.
- CLARKSON T., 1789, *Section du navire négrier*, *Le Brooks*.
- CLARKSON T., 1802, *Le cri des Africains contre les Européens, leurs oppresseurs, ou coup d'œil sur le commerce homicide appelé « traite des Noirs. »*
- CONDORCET, 1781, *Réflexions sur l'esclavage des Nègres*.
- Le Code Noir 1685 (*ou Édit du Roi servant de règlement pour le gouvernement et l'administration de justice et la police des îles françaises de l'Amérique, et pour la discipline et le commerce de nègres et esclaves dans les dits pays*).
- Introduit par DEBIEN G., *Journal de la traite de la Licorne De Bordeaux au Mozambique (1787-1788)*
- EQUIANO O., *Ma véridique histoire, africain, esclave en Amérique, homme libre, Le temps retrouvé*, 1789.

- Abbé GREGOIRE H., 1789, *Mémoire en faveur des gens de couleur ou sang-mêlé de Saint-Domingue et des autres îles françaises de l'Amérique*, adressé à l'Assemblée Nationale, Paris.
- Abbé GREGOIRE H., 1815, *De la traite et de l'esclavage des Noirs et des Blancs*.
- FROSSARD B., 1789, *La cause des esclaves*.
- MIRABEAU, 1836, *Mémoires*.
- MONTESQUIEU, 1758, *De l'esprit des lois*.
- DE POMMEGORGE P, 1789,, *Description de la Nigritie*.
- OTTOBAH C., 1787, *Réflexions sur la traite et l'esclavage des nègres*. (qui, selon Louis Sala-Molins, est l'un des réquisitoires les plus insoutenables qu'un noir ait jamais écrit contre l'esclavage...)
- SCHOELCHER V., *De l'esclavage des Noirs et de la législation coloniale*, 1833
- VOLTAIRE, 1756, *Histoire des voyages de Scarmentado* ; 1759, *Candide*.

2. OUVRAGES :

- CARRIERE JC., 1992, *La controverse de Valladolid*.
- COHEN B. WILLIAM., 1981, *Français et Africains. Les Noirs dans le regard des Blancs*. Ed. Gallimard, Paris.
- Comité pour la Mémoire de l'Esclavage, 2005, Ed. La Découverte, *Mémoires de la traite négrière, de l'esclavage et leurs abolitions*.
- Centre Régional de Documentation Pédagogique Aquitaine, Scéren, *Comprendre la traite négrière Atlantique*, 2009, Bordeaux.
- DEBIEN G., 1974, *Des esclaves aux Antilles Françaises, XVII-XVIIIe siècles*.
- DELACAMPAGNE C., 2002, *Une histoire de l'esclavage, De l'Antiquité à nos jours*, Le Livre de Poche, Paris.
- DORIGNY M. et GAINOT B., *Atlas des esclavages, Traites, sociétés coloniales, abolitions de l'Antiquité à nos jours*, Paris, 2006.
- FAUQUE C. et THIEL MJ., 2004, *Les routes de l'esclavage, histoire d'un très grand*, Ed. Hermé.

- GISLER A., 1981, *L'esclavage aux Antilles françaises (XVIIème- XIXème siècle) Contribution au problème de l'esclavage*, Paris.
- HALEY A., 1976, *Racines*, Ed. J'ai lu.
- HARRIET-BEECHER-STOWE., 1992, *La case de l'oncle Tom*, Livre de poche jeunesse.
- MEYER J., 1986, *Esclaves et négriers*, Ed. Gallimard.
- PATES A., 1998, *Amistad*, Ed. Pocket.
- Sous la direction de PETRE-GRENOUILLEAU O., 2010, *Dictionnaire des esclavages*, Larousse, Paris.
- PETRE-GRENOUILLEAU O., 2004, *Les traites négrières*, Ed. Gallimard.
- PETRE-GRENOUILLEAU O., 1995, *Moi, Joseph Mosneron, armateur négrier nantais. (1748 – 1833)*
- PEYTRAUD. L., 1897, *L'esclavage aux Antilles françaises avant 1789. D'après des documents inédits des Archives coloniales*, Ed. Hachette, Paris.
- SALA-MOLINS L., 2002, *Le Code Noir, ou le calvaire de Canaan*, PUF, Paris.
- SAUGERA, 1998, *La traite des noirs en trente questions*, Geste Editions.
- SNELGRAVE W., 2008, *Journal d'un négrier au XVIIIe siècle*, Ed. Gallimard.
- TAUBIRA C., 2006, *L'esclavage raconté à ma fille*, Ed. Bibliophane.
- VILLIERS P. et DUTEIL JP., 1997, *L'Europe, la mer et les colonies, XVIIe-XVIIIe siècles*, Hachette Éducation.
- WACHTEL N., 1971, *La vision des vaincus*, Ed. Folio Histoire.

3. FILMS :

- SPIELBERG S., 1997, *Amistad*.

4. LITTÉRATURE DE JEUNESSE :

- ALBAUT C., 2005, *Betty-Coton*. (à partir de 12 ans, voire 16 ans pour certains passages très choquants)
- BRISOU-PELEN E., 2003, *Deux graines de cacao*, Ed. Hachette.

- CHABAS JF., 2001, *Trèfle d'or*, Ed. Casterman Junior.
- CHAMOISEAU P., 2002, *Le commandeur d'une pluie*, Ed. Gallimard.
- METS A., 1995, *John Cerise*, Ed. L'école des loisirs.
- PENGUILLY Y., 1998, *L'esclave qui parlait aux oiseaux*, Ed. Rue Du Monde.
- POOL J., 2004, *Cœur Noir*, Ed. Père Castor, Flammarion.
- SCOTT O'DELL, 1998, *Moi, Angelica, esclave*, Ed. Flammarion.
- SOLET B., 1999, *Les révoltés de Saint-Domingue*, Ed. Flammarion.

5. DOSSIERS PÉDAGOGIQUES (INTERNET) :

–*Ebo-Raphaël, histoire d'un esclave*, Guide Pédagogique.

Ce guide pédagogique se veut être un accompagnement à l'utilisation en classe du livret de la collection « Repères pour éduquer juniors » intitulé : « Ebo-Raphaël, l'histoire d'un esclave ». Cette histoire fictive d'un esclave capturé au large des côtes du Ghana actuel, met l'accent sur une forme de la traite négrière, à savoir le commerce triangulaire. Il est important de rappeler aux élèves que l'esclavage est une forme ancienne de domination de l'homme sur l'homme et que l'esclavage et la traite sont reconnus depuis 2001 comme un crime contre l'humanité.

–*La traite négrière et l'esclavage (XVIIe-XIXe siècles)* Dossier Pédagogique concernant le Musée du Nouveau Monde, La Rochelle.

« Crime contre l'humanité*, la traite négrière constitue l'une des pages les plus tragiques de notre histoire. Quatre siècles de terreur et d'humiliation. Des êtres humains capturés, enchaînés, déportés, vendus comme des marchandises, exploités, torturés. Dix millions ? Vingt millions ? Le chiffre exact n'est pas connu, mais importe-t-il vraiment au regard du drame vécu par ces personnes déshumanisées, ces familles désunies, ces peuples déchirés, ce continent dépossédé de sa plus grande richesse. »

6. MANUELS SCOLAIRES :

–*Histoire-Géographie*, CM1, coll. Magellan, Ed. Hatier mars 2010.

–*Histoire-Géographie-Histoire des arts*, CM1, coll. Odyssée, Ed. Belin, 2011.