



COLLOQUE



## LA RECHERCHE SUR LES ESCLAVAGES DANS LE MONDE : UN ÉTAT DES LIEUX

7 - 9 NOVEMBRE 2022  
Agence Universitaire de la Francophonie  
Campus UCAD - Dakar - Sénégal



---

### SÉQUENCE 6

#### ACTIONS ÉDUCATIVES ET CITOYENNES AUTOUR DES ESCLAVAGES

##### **Marie-Albane DE SUREMAIN**

UPEC-INSPE Académie de Créteil, France

« L'enseignement actuel de la traite négrière et de l'esclavage colonial en France :  
entre appropriation, invisibilisation et « normalisation » »

---

## INTRODUCTION

La loi Taubira votée le 10 mai 2001 par l'Assemblée nationale française stipule que « les programmes scolaires et les programmes de recherche en histoire et en sciences humaines accorderont à la traite négrière et à l'esclavage la place conséquente qu'ils méritent »<sup>1</sup>. Cette loi qualifiée de « mémorielle »<sup>2</sup> a suscité de nombreuses critiques, et suscité bien des craintes d'une approche « repentante ». Elle a eu des effets dans l'enseignement : des circulaires puis une première série de révisions des programmes ont approfondi la place faite à cette histoire<sup>3</sup>, non sans certaines ambiguïtés<sup>4</sup>. Depuis, les programmes scolaires ont à nouveau été refondus<sup>5</sup>, et 20 ans après la loi Taubira, il est nécessaire de faire un point sur ces évolutions, en particulier dans les pratiques de classe. On peut interroger certains choix des prescriptions scolaires au collège et au lycée général : l'entrée par une histoire de la mondialisation des échanges permet-elle une intégration de l'histoire économique mais aussi sociale et politique de la traite et de l'esclavage à l'histoire nationale ? Ces choix génèrent-ils certaines invisibilisations - thématiques, chronologiques et géographiques - ou les pratiques enseignantes dans leur diversité permettent-elles des approches plus globales et une certaine « normalisation » de la question ? La « sensibilité » du sujet est-elle un obstacle aux apprentissages ?

On rappellera tout d'abord les évolutions saillantes des programmes actuels, puis on présentera les premiers résultats d'une enquête sur les pratiques enseignantes, qui donnent un aperçu de leur richesse ainsi que de l'intérêt des élèves pour ces questions, au-delà du caractère limité des prescriptions.

## I - LES ÉVOLUTIONS SAILLANTES DES PRESCRIPTIONS SCOLAIRES ACTUELLES I - A - AU COLLÈGE, UNE ÉTAPE DANS L'HISTOIRE DE LA MONDIALISATION DES ÉCHANGES

La traite et l'esclavage négriers s'insèrent dans le premier point « Bourgeoisies marchandes, négoce internationaux, traites négrières et esclavage au XVIII<sup>e</sup> siècle » du premier thème : « le XVIII<sup>e</sup> siècle. Expansions, Lumières et révolutions » de la classe de 4<sup>ème</sup>. Les démarches et contenus d'enseignement portent sur « l'étude des échanges liés au développement de

---

<sup>1</sup> Loi n° 2001-434 du 21 mai 2001 tendant à la reconnaissance de la traite et de l'esclavage en tant que crime contre l'humanité. <http://www.legifrance.gouv.fr/affichTexte.do?cidTexte=JORFTEXT00000405369&dateTexte>

<sup>2</sup> Claude Liauzu, Gilles Manceron, dir., *La colonisation, la loi et l'histoire*, Syllepse, Paris, 2006.

<sup>3</sup> C'est ainsi le cas au cycle 3 à l'école primaire dès 2002, en 4<sup>e</sup> au collège à partir de la réforme de 2008 (applicable à la classe de 4<sup>e</sup> en 2010-11), en classe de 2<sup>ème</sup> professionnelle, avec un chapitre portant sur le « premier empire colonial française XVI<sup>e</sup>-XVIII<sup>e</sup> s. » à partir de 2009.

<sup>4</sup> Avec la réforme de 2010, cette question est introduite de manière très limitée, centrée sur l'abolition de 1848, en classe de 2<sup>ème</sup> générale. On peut s'interroger sur l'entrée très limitée de cette histoire au lycée général, alors qu'elle est beaucoup plus importante au lycée professionnel. La différence des publics scolaires en est-elle la raison ? Pour une analyse précise des changements apportés dans les programmes et manuels à la suite de la loi Taubira, voir Marie-Albane de Suremain, Eric Mesnard, « Enseigner l'histoire des traites, des esclavages et de leurs abolitions, mutations et ambiguïtés sensibles dans une discipline scolaire », *Diasporas, histoire et sociétés*, CNRS Toulouse Le Mirail, Toulouse, PUM, n° 21, p. 215-232.

<sup>5</sup> Pour un recensement et une analyse de ces réformes, voir F. Janier-Dubry, « L'esclavage, les traites négrières et leurs abolitions dans les programmes scolaires d'enseignement », IGESR/DGESCO, 2020 (annexe 1) [https://cache.media.eduscol.education.fr/file/HGEC/75/3/place\\_esclavage\\_programmes\\_1326753](https://cache.media.eduscol.education.fr/file/HGEC/75/3/place_esclavage_programmes_1326753) ; Fondation pour la Mémoire de l'Esclavage, « L'esclavage dans les programmes scolaires et les manuels : 7 propositions », *Note n° 1*, septembre 2020 [Note éducation FME sept 2020.pdf \(memoire-esclavage.org\)](https://www.memoire-esclavage.org/colloque-auf-fme-dakar) ; Marie-Albane de Suremain, Eric Mesnard (dir.), *Enseigner les traites, les esclavages, les abolitions et leurs héritages*, Paris, Karthala, 2021.

<sup>6</sup> *Bulletin Officiel de l'Éducation nationale*, 2016, repris à l'identique dans le [BOEN n° 31, du 30 juillet 2020](https://www.memoire-esclavage.org/colloque-auf-fme-dakar), p. 83.

l'économie de plantation dans les colonies [qui] amène à interroger l'enrichissement de la façade atlantique, le développement de la traite atlantique en lien avec les traites négrières en Afrique et l'essor de l'esclavage dans les colonies ». Ainsi, l'entrée est-elle d'abord économique, s'intéressant avant tout aux développements des échanges et à leur impact sur les bourgeoisies marchandes et l'enrichissement de la façade atlantique. Les traites négrières et l'essor des de l'économie de plantation apparaissent comme des éléments contextuels et explicatifs.

Des ressources d'accompagnement pour les enseignants sont disponibles sur le site du ministère de l'Education nationale<sup>7</sup>. Elles ont un caractère moins prescriptif que le programme et paraissent encore bien en deçà des avancées de la recherche. Elle indiquent que l'« on cherchera de manière prioritaire à faire comprendre à l'élève [...] ce qu'a été la traite négrière occidentale et quelle a été sa place dans le commerce international ». L'entrée passe par la mondialisation des échanges, plus que par une approche sociale ou anthropologique de l'esclavage. Cette focalisation, centrale pour comprendre le mercantilisme, peut aussi surprendre dans la mesure où l'enrichissement des bourgeoisies et l'essor des ports atlantiques<sup>8</sup> ont fait l'objet de nombreuses publications, mais la mesure de l'impact de ce commerce sur les arrière-pays et l'ensemble des économies européennes à l'époque moderne reste un champ historiographique encore à travailler. Dans ces ressources pour les enseignants, l'impact de l'enrichissement lié à la traite négrière et au commerce colonial sur l'essor économique et notamment sur la révolution industrielle est présenté comme limité et comme faisant l'objet de nombreux débats à l'époque aussi bien que parmi les historiens.

Il est aussi précisé que « la traite liée à la montée des échanges internationaux est un phénomène massif qui engendre le déplacement forcé d'au moins 11 millions de personnes » - une sous-estimation en décalage avec les avancées de la recherche. Les travaux coordonnés par D. Eltis et D. Richardson notamment ont montré que cette traite concernait entre 12 et 13 millions de personnes.

En sus du commerce triangulaire, il est aussi fait mentions des échanges directs entre l'Afrique et le Brésil. Il est surtout souligné que « la majorité des échanges avec les colonies se fait par le commerce maritime « en droiture », qui ne comporte pas de traite ». La traite négrière se trouve ainsi relativement minorée dans cette approche.

« L'aspect humain de la question » est évoqué, considéré comme une « question mémorielle fondamentale », mais il n'est pas développé et l'accent est mis sur les critiques de l'esclavage par les Lumières et les Quakers. La révolte des esclaves de Saint-Domingue en 1791 est mentionnée sans autre commentaire, à la différence du programme de 2<sup>nde</sup> professionnelle. Les entrées suggérées pour la mise en œuvre sont de partir d'un exemple concret lié à un port atlantique (tableau statistique, représentation d'un port...), de s'appuyer sur des cartes des circuits commerciaux, ou d'une étude des produits échangés « comme le sucre, le café, le cacao », sans que les esclaves soient placés au centre. Pour mémoire, le 3<sup>e</sup> thème du programme de 4<sup>e</sup> en 2008 portait sur « les traites négrières et l'esclavage ».

---

<sup>7</sup> <https://eduscol.education.fr> [Le XVIII<sup>e</sup> siècle, expansions, Lumières et Révolutions](#)

<sup>8</sup> A l'instar des travaux sur Nantes par Olivier Grenouilleau, qui est aussi inspecteur général de l'Education nationale et a sans aucun doute concouru à l'orientation de ces questions. O. Pétré-Grenouilleau, *Les traites négrières. Essai d'histoire globale*, Gallimard, Paris, 2007. Il a aussi publié de nombreux ouvrages de diffusion des connaissances de haut niveau sur la traite et l'esclavage négriers.

## I - B - AU LYCÉE GÉNÉRAL : LES EMPIRES IBÉRIQUES ET LE BASCULEMENT ATLANTIQUE DES ÉCHANGES

En classe de 2<sup>nd</sup>e générale<sup>9</sup>, le premier chapitre du thème 2 « XV<sup>e</sup>-XVI<sup>e</sup> siècles : un nouveau rapport au monde, un temps de mutation intellectuelle » aborde « l'ouverture atlantique : les conséquences de la découverte du « Nouveau Monde ». Il a pour objectif de « montrer le basculement des échanges de la Méditerranée vers l'Atlantique après 1453 et 1492, ainsi que le début d'une forme de mondialisation ». Parmi cinq items listés, « on peut mettre en avant les conséquences suivantes en Europe et dans les territoires conquis :

- La constitution d'empires coloniaux (conquistadores, marchands, missionnaires...);
- Une circulation économique entre les Amériques, l'Afrique, l'Asie et l'Europe ;
- L'esclavage avant et après la conquête des Amériques. »

Et parmi trois « points de passage et d'ouverture » figure « le développement de l'économie 'sucrière' et de l'esclavage dans les îles portugaises et au Brésil ».

L'approche est ainsi centrée sur la charnière des XV<sup>e</sup> et XVI<sup>e</sup> siècles, inscrivant l'histoire de la traite et de l'esclavage négriers dans une histoire de plus longue durée : la traite négrière africaine, avec des débouchés en Méditerranée ou en Orient, s'effectue aussi désormais le long des côtes de l'Afrique avec l'installation de forts de traite portugais, et permet un basculement géographique avec l'essor de la traite transatlantique vers les nouvelles colonies d'Amérique, ibériques à l'époque considérée.

Les ressources proposées aux enseignants sur le site du MENJ<sup>10</sup> proposent une problématique centrée sur « les causes et les conséquences du basculement des échanges vers l'Atlantique aux XV<sup>e</sup> et XVI<sup>e</sup> siècles ». Elles mettent en exergue les notions de « mondialisation, empires, esclavage ». Toutefois, les esclaves ne font pas partie de la liste des « acteurs [qui] devront être systématiquement placés au cœur du récit ». La question des « différentes formes d'esclavage » n'apparaît qu'à travers l'analyse des « formes de domination diverses » instituées dans les espaces américains : « travail forcé des Indiens [...], traite négrière depuis des comptoirs africains » et, dans le cadre du point de passage sur « le développement de l'économie sucrière dans les îles portugaises et au Brésil » à travers la main d'œuvre nécessaire au développement de l'économie de plantation.

Comme en collège, l'entrée est très centrée sur l'histoire des échanges. Elle reste focalisée sur les empires ibériques et ne concerne pas les pays d'Europe du Nord-Ouest, dont la France, et leurs colonies des XVII<sup>e</sup> et XVIII<sup>e</sup> siècles, ce qui peut sembler regrettable pour la compréhension du monde par les lycéens. Un point de passage et d'ouverture porte certes sur « les ports français et le développement de l'économie de plantation et de la traite », mais il s'agit du dernier item du dernier chapitre du programme. Cette lacune est d'autant plus

---

<sup>9</sup> *Bulletin officiel de l'Éducation nationale, n°1, janvier 2019*, p. 8. Le caractère innovant du programme de 2<sup>nd</sup>e professionnelle, malgré la faiblesse du volume horaire dédié et les ambiguïtés de la dissymétrie avec le programme de 2<sup>nd</sup>e générale, justifie d'en faire l'objet d'une recherche spécifique, qui ne pourra être exposée dans le cadre limité de cette communication.

<sup>10</sup> Sur le site Eduscol : [XV<sup>e</sup>-XVI<sup>e</sup> siècles : un nouveau rapport au monde, un temps de mutation intellectuelle](#).

dommageable que la dissymétrie reste forte avec le programme de la 2<sup>nd</sup>e professionnelle, comme c'était déjà le cas avec les programmes de 2009<sup>11</sup>.

Pour autant, ces prescriptions ont suscité des interprétations variées par les éditeurs. Certaines continuités demeurent avec la manière dont les programmes précédents, moins axés sur les aspects économiques, avaient été présentés dans les manuels conformes aux programmes de 2008<sup>12</sup>. C'est une histoire économique mais aussi sociale et anthropologique de la traite et de l'esclavage qui est présentée dans le cadre de ce chapitre. En classe de 2<sup>nd</sup>e générale, la question étant nouvelle, les propositions éditoriales sont aussi nouvelles et les enseignants ne peuvent s'appuyer sur des pratiques antérieures.

## **II - ENQUÊTER AVEC DES ENSEIGNANTS POUR RESTITUER DES QUESTIONNEMENTS ET DES PRATIQUES DE CLASSE : VERS UNE RELATIVE « NORMALISATION » DE LA QUESTION ?**

L'appropriation des savoirs historiques et la mise en œuvre des prescriptions des programmes par les enseignants sont décisives pour les apprentissages par les élèves. 20 ans après la loi Taubira en France, une enquête sur les pratiques enseignantes paraît nécessaire pour estimer dans quelle mesure cette question est devenue plus familière aux enseignants, voire en voie de relative « normalisation » ou non, mais aussi pour cerner quels aspects restent encore à travailler afin que les élèves puissent mieux s'approprier cette page essentielle d'une histoire particulièrement sensible.

### **II - A - ENTRETIENS AVEC UN PANEL D'ENSEIGNANTS EXPÉRIMENTÉS, PRÉLIMINAIRE A UNE ENQUÊTE PLUS LARGE**

Dans la perspective d'une large diffusion d'un questionnaire auprès d'enseignants d'histoire, géographie, éducation morale et civique, en collèges et lycées, dans l'académie de Créteil, des entretiens préliminaires semi-directifs ont été menés aux mois de mai et juin 2022, avec des enseignants expérimentés, dans une démarche qualitative et collaborative<sup>13</sup>. Ces échanges permettent de vérifier la pertinence ou non des axes envisagés pour l'enquête. Les entretiens ont eu lieu avec trois hommes et deux femmes, deux enseignants de lycée (A et B) et trois enseignants de collège (C, D et E)<sup>14</sup>. Ils ont été contactés en raison de leur expérience et de

---

<sup>11</sup> En 2<sup>nd</sup>e professionnelle, l'histoire de la traite et de l'esclavage négriers et leurs abolitions est abordée dans sa relation avec l'histoire coloniale européenne, y compris française, du XV<sup>e</sup> au XVIII<sup>e</sup> siècles, en s'intéressant notamment à la révolution de Saint-Domingue, grâce à la mobilisation des esclaves, et l'indépendance d'Haïti. [BOEN spécial n° 5, 11 avril 2019](#), p. 8-9.

<sup>12</sup> Dans le cadre limité de cette communication, nous ne pourrions pas proposer ici d'analyse des manuels actuels. Nous renvoyons aux quelques remarques formulées dans Fondation pour la Mémoire de l'Esclavage, « L'esclavage dans les manuels scolaires et les programmes : sept propositions », [Les Notes de la FME, n° 1, septembre 2020](#).

<sup>13</sup> On pourra se reporter à Vinatier I., Morrissette, J., « Les recherches collaboratives : enjeux et perspectives », *Carrefours de l'Education*, n° 39, juin 2015, p. 137-170.

<sup>14</sup> A enseigne depuis 18 ans, dont 10 ans dans un lycée général d'une zone urbaine défavorisée, et depuis 4 ans dans un très bon lycée dans un bassin globalement défavorisé.

B a 27 ans d'expérience. Il a passé 12 ans dans un lycée en ZEP et est depuis 14 ans dans un très bon lycée dans une zone défavorisée.

C a 23 ans d'expérience, dont 5 ans en collège en zone prévention violence, et 17 ans dans un collège de centre-ville, sans difficulté particulière.

D a 19 ans d'expérience, et est actuellement depuis 13 ans en collège avec des classes de 4<sup>e</sup>, dans un établissement avec une grande majorité d'élèves boursiers, mais sans phénomène particulier de violence.

leur implication dans la formation d'enseignants, mais aucun n'intervient à l'INSPE de l'académie de Créteil. Ils ont un niveau de réflexivité élevé sur leurs pratiques et une connaissance certaine des pratiques d'enseignants qu'ils ont pu former ou tutorer. Tous ont suivi un parcours de académique de niveau élevé (au minimum un DEA ou un master, l'un d'entre eux est docteur en histoire) et sont titulaires des concours d'enseignement de l'histoire-géographie pour le second degré. Leur profil n'est pas représentatif de l'ensemble des enseignants de l'académie mais il ouvre des perspectives inspirantes sur ce que mettent en œuvre les enseignants parmi les plus motivés et expérimentés, ce qui est très précieux dans le cadre de l'enquête à venir.

## **II - B - FAIBLE FAMILIARITÉ AVEC LA QUESTION ET SOURCES DOCUMENTAIRES UTILISÉES**

Malgré l'excellence de leur parcours académique, aucun des enquêtés n'a eu de formation spécifique sur le sujet au cours de ses études, ni n'a de familiarité particulière avec le sujet. Il est possible qu'il y ait un effet de génération et il faudra vérifier ce point avec les enseignants plus jeune. Ils se sont pour l'essentiel formés par eux-mêmes. D a cependant suivi un stage de formation continue dans l'académie de Créteil sur les questions vives, avec une intervention très inspirante de l'historien Marcel Dorigny. Ils utilisent notamment les travaux de synthèse de Pétré-Grenouilleau, le numéro de la Documentation photographique sur *Les traites négrières*, un numéro spécial de *l'Histoire*, plébiscité, et les documents des manuels scolaires, ce qui est une attitude classique des enseignants. Ils soulignent le manque de documentation accessible sur l'économie de plantation, notamment en lien avec le programme de 2<sup>nde</sup>.

Tous les enquêtés utilisent des cartes des manuels, pour localiser le commerce triangulaire ainsi que les échanges directs entre Afrique et Brésil et le commerce en droiture entre l'Europe et les Antilles. B met en place une démarche plus active, en faisant construire aux élèves une carte représentant les routes maritimes, les flux, les espaces concernés par la traite. Il leur fait élaborer la notion de mondialisation, comme mise en contact de différentes civilisations, tout en intégrant la notion d'esclavage. Les graphiques et schémas sont aussi utilisés pour analyser la composition des activités commerciales maritimes, leur évolution et hiérarchiser l'activité des ports de traite. L'entrée dans l'histoire de la traite s'appuie d'emblée sur des données quantitatives et spatiales objectivées. Les graphiques des manuels sont de fait de bonne qualité, même si les cartes sont parfois encore très simplifiées, notamment la représentation des articulations avec les arrière-pays et les produits échangés.

L'usage de l'iconographie est plus contrasté. Les enseignants de collège interrogés montrent les conditions dans lesquelles les captifs sont entassés dans les cales des navires négriers. Des planches de *l'Encyclopédie* sont utilisées pour représenter les plantations et parfois des annonces pour les ventes d'esclaves. Les enseignants font réfléchir les élèves sur les conséquences de l'esclavage en montrant l'activité des ports de Nantes, ou de Bordeaux à travers des peintures et la richesse de bourgeois enrichis par la traite négrière qui se mettent en scène dans des portraits. E s'interroge cependant sur le fait que les élèves de 4<sup>e</sup> fassent bien le lien entre l'enrichissement de ces bourgeoisies négociantes, l'embellissement des villes

---

E a 20 ans d'expérience en collège, dont une dizaine d'années en zone rurale isolée, 7 ans dans un collège plus mixte, et 2 ans dans un collège urbain favorisé. E participe à mi-temps à des actions de formation au niveau de l'académie.

et la réalité de l'esclavage, ou si ces réalités restent encore juxtaposées. En lycée l'usage de l'iconographie peut paraître très sensible (A).

Les témoignages tirés des manuels, comme ceux d'Alonso de Sandoval sur l'arrivée des captifs à Carthagène, sont largement utilisés. En collège, tous les enquêtés utilisent des extraits de l'autobiographie d'Olaudah Equiano pour travailler le récit historique, dans une démarche qui rappelle les prescriptions du programme de 2008. Sans surprise, cette approche incarnée du thème touche et intéresse les élèves.

Le *Code noir* est cité par tous les enseignants de 4<sup>e</sup>. La question de la signification de cet acte juridique dans le contexte d'affirmation de l'absolutisme sera à creuser, ainsi que sa portée : en quoi reflète-t-il la réalité ?

Le documentaire « Les routes de l'esclavage » produit par Arte<sup>15</sup> est connu de tous les enseignants. Certains l'utilisent en 2<sup>nd</sup>e pour présenter les contacts entre Portugais et roi du Congo (A), la mise en place de l'économie de plantation esclavagiste à Sao Tomé (A). D'utilise aussi en collège pour évoquer la capture des Africains par les Africains.

La fiction, est parfois utilisée, comme le film *La controverse de Valladolid* de Jean-Claude Carrère, notamment la dernière séquence évoquant le sort des Africains (B).

## **II - C - COMMENT INTÉGRER DANS LES PROGRAMMES ET DONNER DU SENS À CETTE QUESTION ?**

Tous les enquêtés souhaitent aborder la traite et l'esclavage comme toute autre question historique, avec distance critique, contextualisation et recherche de la complexité. Il faut souligner que tous sont très expérimentés et ce type de positionnement sera à vérifier auprès d'un échantillon plus large.

Les orientations épistémologiques varient cependant selon les enseignants. On constate une oscillation entre deux tendances. Il s'agit, d'une part, d'inscrire la traite et l'esclavage dans une histoire de longue durée de ces notions, avec ses continuités et ses évolutions, de l'Antiquité à nos jours (A). A remarque aussi que les élèves tendent à opérer des raccourcis en identifiant l'Afrique à un continent marqué par l'esclavage, la colonisation et l'Apartheid, comme s'il s'agissait de la même chose. Il tente de rétablir de la chronologie et d'historiciser les distinctions. D'autre part, des enseignants constatent plutôt que l'approche tend à rester assez ponctuelle, tel un chapitre têt refermé et sans guère de lien avec d'autres chapitres du programme (B, C, D). Par ailleurs, quand un effort est effectué pour établir une continuité, elle tend à s'organiser autour d'une histoire des puissances européennes (A). C en revanche fait un lien entre les étapes du processus de mondialisation et les situations d'exploitation à différentes époques : traite négrière, esclavage, abolitions, travail forcé dans les colonies et zoos humains.

Enfin, même si les prescriptions des programmes sont très axées sur une entrée économique, les enseignants en ont une approche plus globale et abordent aussi la dimension sociale et

---

<sup>15</sup> Daniel Cattier, Juan Gelas, Fanny Glissant, *Les routes de l'esclavage*, Arte, 2018.

humaine de cette histoire, de manière incarnée, notamment en 4<sup>e</sup>, où l'on perçoit encore les effets des prescriptions du programme précédent.

## **II - D - UNE APPROCHE HISTORIQUE OU D'ÉDUCATION MORALE ET CIVIQUE ?**

Les enseignants distinguent tous la démarche historique de celle de l'EMC, mais prolongent la première par une réflexion sur l'esclavage contemporain en EMC ou en géographie. En 4<sup>e</sup>, C, par exemple, commence le chapitre sur les « libertés » par le tableau de J.-F. Biard sur l'abolition de l'esclavage en 1848. Il fait le lien avec les philosophes des Lumières et les révoltes des esclaves, à Saint-Domingue notamment, s'appuie sur la figure de Schoelcher et montre des situations d'esclavage contemporain, en lien avec la géographie. La question de l'esclavage par sa transversalité, permet de connecter les disciplines et de produire du sens. Les liens entre esclavage et racisme contemporain sont abordés de manière variable. B ne relève pas que les élèves fassent le lien. En revanche D, qui dans le cadre d'un projet a fait réfléchir les élèves avec des intervenants extérieurs sur la mémoire de l'esclavage et les noms de famille, relève que le lien entre l'esclavage et les origines du racisme et des discriminations actuels intéresse et touche beaucoup les élèves.

C, D et E préparent les élèves à la notion de crime contre l'humanité en 4<sup>e</sup>, mais ils la traitent plutôt en 3<sup>e</sup> et il semble que le lien avec la Shoah reste bien l'entrée privilégiée pour aborder cette notion, un point que l'enquête devra approfondir.

## **III - PRATIQUES INNOVANTES ET IMPLICATIONS DES ÉLÈVES**

Au-delà de la mise en œuvre des prescriptions du programme, l'expérience et le recul de ces enseignants, ainsi que leur dynamisme, les conduit à mobiliser leur liberté pédagogique pour mettre sur pied des pratiques et projets innovants sur un sujet mobilisant fortement l'intérêt des élèves.

### **III - A - DES PRATIQUES INNOVANTES**

Sans pouvoir détailler toutes les pratiques innovantes dans le cadre de cette communication<sup>16</sup>, on en retiendra certaines parmi les plus novatrices.

- **Esclavage et patrimoine local**

L'académie de Créteil semble bien loin des ports négriers atlantiques et de l'inscription dans le paysage de cette histoire. Pourtant des enseignants montrent aux élèves l'émergence dans l'espace public francilien d'une mémoire nouvelle de l'esclavage. Après avoir traité de l'abolition de l'esclavage, A recommande à ses élèves la visite du Panthéon où se trouve Schoelcher, pour rendre cette histoire plus sensible. C travaille sur la statue de l'abolition de l'esclavage, comme la sculpture de Jean et Christian Moisa inaugurée en 2006 à Drancy (Seine-Saint-Denis) en mémoire des victimes de l'esclavage, ce qui donner du sens et une portée contemporaine à l'enseignement du programme d'histoire.

---

<sup>16</sup> Conjointement avec la documentaliste, E fait ainsi conduire aux élèves une remarquable recherche documentaire iconographique qui lui permet de travailler sur la critique des sources.



- **Des sources historiques rendues proches**

Les élèves de la classe de B ont lu, en intégralité l'ouvrage de l'historienne Charlotte de Castelneau, *Pascoa et ses deux maris*<sup>17</sup>, présentant le parcours d'une femme africaine à la fin du XVII<sup>e</sup> siècle, entre Angola, Brésil et Portugal où elle a été jugée par l'Inquisition pour bigamie. C'était un véritable défi car l'ouvrage, qui a reçu le prix Goncourt des lycéens, n'a pas été écrit pour ce public et l'enquête, pour être passionnante, suit toutes les règles de l'exposition scientifique. A la fin du trimestre, l'enseignant a invité l'auteure et la classe a préparé de nombreuses questions. Les élèves se sont considérablement investis. Pour être décalé par rapport au cadrage chronologique du programme, ce projet a apporté une profondeur remarquable dans la connaissance des réalités sociales, culturelles, économiques et anthropologiques de l'esclavage et de la mondialisation aussi bien qu'une ouverture sur les méthodes de l'enquête historique.

Autre projet d'envergure, D avec le responsable des archives municipales et ses élèves ont organisé une exposition virtuelle, avec présentation en public au mois de mai dans la médiathèque municipale, sur leur commune et l'esclavage, alors même que cette localité du Val-de-Marne n'a pas, *a priori*, d'implication historique spécifique dans la traite ou l'esclavage, ce qui est une manière d'intégrer le sujet dans une histoire commune. Ce projet a été mené conjointement avec le service des archives en Guadeloupe. Il a notamment permis de comparer des actes de naissance du début du XIX<sup>e</sup> siècle dans le contexte métropolitain d'égalité citoyenne, et dans celui d'une colonie où les esclaves n'avaient pas le statut de citoyen. L'approche comparative de documents juridiques sur un même thème a permis de travailler sur les sources et méthodes de l'historien et de montrer les conséquences de l'esclavage sur les statuts des personnes et leur absence d'état-civil. Une rencontre a aussi été organisée avec le président du CM 98, Emmanuel Gordien, sur la mémoire de l'esclavage, abordée à travers la question des noms de famille<sup>18</sup>.

## **II - B - DES ÉLÈVES MOTIVÉS PAR UNE QUESTION SENSIBLE**

Aucun des enquêtés ne relève de réticence des élèves pour aborder la question, ni de soupçon d'attitude de « repentance ». Au contraire, ils soulignent que les élèves sont particulièrement touchés par les situations historiques marquées par l'injustice, impliquant une réflexion sur la violence et la cruauté, sur des enjeux moraux. Elles les touchent davantage, même sans être précisément reliée à une histoire familiale (B). L'ensemble des élèves leur paraît captivé par le sujet, sans position de défiance vis-à-vis de l'enseignant, ni positionnement dans une identité victimaire. Tous considèrent que la sensibilité éventuelle d'une question en histoire<sup>19</sup> suscite un plus grand intérêt et une plus grande motivation des élèves, un atout jouant en

---

<sup>17</sup> Charlotte de Castelneau, *Pascoa et ses deux maris. Une esclave entre Angola, Brésil et Portugal au XVII<sup>e</sup> siècle*, Paris, PUF, 2019.

<sup>18</sup> Les mouvements de résistance des esclaves ont aussi été travaillés à partir d'un procès concernant un esclave maltraité sur une habitation de Marie Galante, grâce à l'éclairage d'une doctorante qui a présenté son travail et une source en classe. Les prolongements du projet sont nombreux, comme celui de participer au concours de la Flamme de l'Égalité l'année prochaine, avec une démarche interdisciplinaire.

<sup>19</sup> Alain Legardez, Laurence Simonneaux, *L'école à l'épreuve de l'actualité : Enseigner les questions vives*, ESF, 2006.

faveur de la qualité du travail. La perception des enseignants sera à vérifier dans l'enquête plus systématique mais nous avons fait le même constat en formation initiale des enseignants-stagiaires.

### **III - C - SENSIBILITÉ ET REcul CRITIQUE**

Pour être abordée selon les méthodes classiques de l'histoire, la question possède cependant une singularité qui suscite en pratique certaines précautions. Bien qu'en lycée, A considère l'usage de l'iconographie représentant les captifs dans les navires négriers comme particulièrement sensible, par crainte de processus d'identifications et de possibles stigmatisations entre élèves. Il considère que la racialisation des rapports sociaux est sensible à aborder car elle peut conduire à faire des liens avec des processus d'identification présents. E souligne les capacités d'indignation des élèves et que ce chapitre est l'occasion de travailler sur l'historicité des termes en appliquant des guillemets à des noms comme « nègre », en raison de la connotation péjorative qui leur a été associée, une démarche de distanciation qui a pu être transférée plus tard dans l'année. C, en collège, relève aussi que les élèves peuvent être choqués mais il lui semble aussi que depuis quelques années, ils ne feraient pas nécessairement preuve d'empathie, reliant ce changement d'attitude à une évolution plus globale des comportements. Toutefois, il souligne que les élèves sont intéressés par ce qui témoigne d'une approche non victimaire des esclaves, ce qui évoque leurs stratégies de résistance, leur richesse et leur créativité culturelles, qu'elles s'expriment à travers les danses, les croyances, le vaudou, la musique, le jazz...

### **CONCLUSION**

Ces premiers éléments recueillis sur les pratiques des enseignants, et qui devront être vérifiés et nuancés dans une enquête plus large dans l'académie de Créteil, tendent à montrer que l'histoire de la traite et de l'esclavage négriers, même si leur place dans les programmes de collège et lycée est circonscrite à des entrées limitées et encore en partie « invisibilisée », tend aussi à se « normaliser » : des enseignants expérimentés, mais sans formation initiale particulière sur le sujet, essaient d'aborder la question dans une démarche d'histoire tant sociale, culturelle et politique qu'économique et de lui donner du sens en l'intégrant à la trame des programmes scolaires. Ils souhaitent l'aborder comme tout autre question d'histoire, sans tabou ni focalisation excessive.

Un autre apport majeur de cette recherche préliminaire est de montrer combien la liberté pédagogique des enseignants se traduit par des initiatives remarquables et novatrices qui soulignent la richesse de cette question historique, les prolongements qui peuvent lui être apportés, même dans une académie fort éloignée d'un ancrage géographique atlantique – autant d'expériences qui pourraient être transférables à d'autres classes et dans d'autres contextes scolaires. L'enseignement de la traite et de l'esclavage négriers, loin d'être une « histoire à part » peut justement conduire à des apprentissages historiques et à des démarches extrêmement créatives et fécondes pour l'ensemble des élèves, sans préjuger de leurs « origines », et de la discipline scolaire.

La question reste néanmoins sensible pour les élèves et, en pratique, certains aspects de cette histoire, notamment la question de la représentation des traitements infligés aux captifs et aux esclaves, reste complexe avec des élèves adolescents.

Si les pratiques de ces enseignants ne sont pas représentatives des dispositifs les plus courantes dans l'académie, elles ouvrent des perspectives sur les orientations qui pourront être données à l'enquête en cours d'élaboration. Ces premiers éléments seront à vérifier auprès d'un panel d'enseignants plus large et souvent moins expérimenté, afin de mieux connaître les pratiques enseignantes, toujours dotées d'une certaine autonomie vis-à-vis des prescriptions des programmes, entre invisibilisation ou « normalisation » de l'enseignement de cette question, loin de la repentance ou d'une démarche victimaire, 20 ans après l'adoption de la loi Taubira en France.