

Jean-Louis DONNADIEU

Activité actuelle : professeur agrégé d'histoire-géographie au lycée Pardailhan, à Auch (Gers)

Docteur en histoire (Université de Pau et des Pays de l'Adour, 2006)

thèse : *Entre Gascogne et Saint-Domingue : le comte Louis-Pantaléon de Noé, grand propriétaire créole et aristocrate gascon (1728-1816)*

a fait l'objet d'un livre : *Un grand seigneur et ses esclaves*, Toulouse, Presses Universitaires du Mirail, 2009 (Prix Fetkann! 2009, catégorie Recherche)

Activités principales

- formateur sur l'esclavage dans les colonies françaises au XVIII^e siècle dans divers stages d'enseignants de l'académie de Toulouse (2007-2010), ainsi qu'à Bordeaux (en 2008) ;
- membre du groupe de recherche-formation sur « le fait colonial : histoire et mémoires » (académie de Toulouse) dirigé par Sophie Dulucq (Université de Toulouse II – Le Mirail) de 2007 à 2009 ;
- participation au « Work Package 6 » (axe pédagogique) du programme EURESCL : rédaction de neuf dossiers (commentaire de documents du XVIII^e siècle sur l'esclavage aux Amériques) dans le cadre du Work Package 6 ;
- à l'origine des manifestations commémoratives de Toussaint Louverture au château de L'Isle-de-Noé (ancienne demeure du comte de Noé, dans le Gers) durant l'été 2003 ;
- meneur de diverses actions relative à l'enseignement de la traite négrière et de l'esclavage au sein du lycée Pardailhan (intégration au réseau des écoles associées de l'UNESCO en 2003, son et lumière en 2003, écriture du spectacle de l'option théâtre en 2007...).

Divers

- Docteur en science de l'information (Université de Bordeaux III, 1986). Thèse troisième cycle : *La relation auditeur-animateur radio par téléphone : un modèle d'interactivité ?*
- Ancien journaliste (Reporters Sans Frontières 1989-1993 ; service de presse du Conseil général de l'Hérault 1993-1995)
- Membre du comité scientifique consultatif de la Commission française pour l'UNESCO (1990-95).

« Enseigner l'esclavage et ses abolitions : une décennie d'expérience d'éducation civique en classe de Seconde de lycée général (France) »

Cette intervention se propose d'analyser une pratique de classe dans un lycée de dimension modeste, en zone rurale, le lycée Pardailhan à Auch (préfecture du Gers, 25 000 habitants), établissement assurant filières générales et technologique (STG), filières professionnelles, BTS vente, soit environ 1500 élèves au total. Dans le contexte social local (pas de grands brassages) ou géographique (loin de l'Atlantique), rien ne prédispose les élèves de cet établissement à être particulièrement sensibilisés à ces questions. *A contrario*, il n'y a pas non plus d'*a priori* négatif, de tensions sociales ou entre groupes d'élèves, qui pourraient se traduire par un lourd climat en classe.

Depuis 2001, j'effectue chaque année avec la classe de Seconde qui m'est confiée un travail de réflexion en éducation civique autour de l'enseignement de l'esclavage aux Amériques et ses abolitions, partant d'un ancrage local issu de mes propres recherches et ignoré de la grande majorité des élèves : le cas du comte Louis-Pantaléon de Noé (1728-1816), créole et grand propriétaire sucrier, qui avait sa résidence au château de L'Isle-de-

Noé (à 15 km d'Auch), témoin du lien historique étroit existant entre Gascogne et Antilles au XVIII^e siècle (d'autant que Noé a contribué à l'affranchissement de Toussaint Bréda, futur Toussaint Louverture).

La marge de manœuvre offerte permet, dans le cadre du thème « citoyenneté et travail », de partir du degré zéro, la négation de toute citoyenneté (un travailleur réduit en esclavage) pour, à la fin, arriver à la situation actuelle (droits et devoirs, Code du Travail, lois...) afin que les élèves comprennent que leur environnement actuel n'est pas arrivé par hasard. L'étude sur l'esclavage est donc une partie d'un ensemble plus large.

Dispositif : Concrètement, je prends donc l'exemple des plantations américaines du XVIII^e siècle, qui ont impliqué nombre de Gascons. La progression est la suivante :

- étude du contexte général des îles: dispositions légales (Code Noir), mentalités, pratiques (vie quotidienne dans une habitation) ;
- débat de l'époque pour ou contre l'esclavage (inventaire des arguments pro- ou anti-) ;
- contexte de la Révolution française et circonstances de la première abolition de l'esclavage 1794 ; courtes biographies de personnages-phares ; rétablissement de l'esclavage en 1802 et ses conséquences (indépendance d'Haïti, Matouba...), abolition de 1848 ;
- héritages culturels aujourd'hui ;
- l'esclavage aujourd'hui dans le monde.

Les études de documents alternent avec recherches conduisant à des exposés, avant mise en commun.

Le groupe classe : les attitudes et réactions d'élèves varient selon les années, mais en général ils y trouvent un intérêt à découvrir une situation bien souvent ignorée, et sont la plupart du temps demandeurs de détails sur la vie quotidienne et le statut de l'esclave, notamment par rapport au *Code Noir*. Toutes ces informations sont réinvesties plus tard dans l'année en cours d'histoire sur la Révolution française outre-mer.

Depuis 2001, le contexte a évolué (loi Taubira en 2001, journée officielle de commémoration le 10 mai, à partir de 2006, nouveaux programmes d'histoire de Seconde en 2010, d'éducation civique en 2011). À cette approche d'éducation civique ont pu s'ajouter d'autres approches régulières (une heure de cours sur la Révolution outre-mer en Seconde, cours en Première sur l'abolition de 1848 et ses conséquences, sur la francophonie) ou exceptionnelles (enregistrement d'un son et lumière, participation à des rencontres de jeunes dans le cadre de l'UNESCO, atelier théâtre...). Ces dix ans écoulés me permettent de tirer quelques conclusions sur ce qu'il est possible de faire, sans grands moyens, avec des élèves « ordinaires » dans un lycée « ordinaire », et aussi sur les inévitables limites d'une telle approche, dans un contexte globalement assez peu favorable (peu d'heures disponibles pour l'enseignant, faible intérêt pour la question...).

Enseigner l'esclavage et ses abolitions : une décennie d'expérience d'éducation civique en classe de Seconde de lycée général (France)

Cette intervention se propose d'analyser une pratique de classe dans un lycée français de dimension modeste, en zone rurale, le lycée Pardailhan à Auch (préfecture du Gers, 25 000 habitants), établissement assurant filières générales et technologique (STG), filières professionnelles, BTS vente, soit environ 1 500 élèves au total. Dans le contexte social local (immigration italo-espagnole assimilée, tout comme celle de rapatriés d'Algérie, très faible immigration maghrébine...) ou géographique (loin de l'Atlantique), rien ne prédispose les élèves de cet établissement à être particulièrement sensibilisés aux questions de la traite négrière et de l'esclavage. *A contrario*, il n'y a pas non plus d'*a priori* négatif ni de tensions sociales ou entre groupes d'élèves qui pourraient se traduire par un climat tendu en classe.

Au bout d'une dizaine d'années de pratique concrète d'un enseignement empiriquement construit autour de l'esclavage et de ses abolitions dans cet établissement (de 2001 à 2011), notamment dans le cadre de l'éducation civique, quels éléments peut-on en tirer, à quelles conclusions peut-on être conduit ?

Nous verrons successivement le contexte, puis la méthode mise en pratique, avant d'en tirer quelques conclusions et proposer également d'autres pistes possibles.

Le contexte

Depuis 2001, j'effectue chaque année avec une classe de Seconde qui m'est confiée un travail de réflexion en éducation civique autour de l'enseignement de l'esclavage aux Amériques et ses abolitions, partant d'un ancrage local issu de mes propres recherches et ignoré de la grande majorité des élèves : le cas du comte Louis-Pantaléon de Noé (1728-1816), créole et grand propriétaire sucrier, qui avait sa résidence au château de L'Isle-de-Noé (à 15 km d'Auch), témoin du lien historique étroit existant entre Gascogne et Antilles au XVIII^e siècle (d'autant que le comte de Noé a contribué à l'affranchissement de Toussaint Bréda, futur Toussaint Louverture). Au-delà de ce cas particulier, la recherche a montré que de nombreux Gascons sont allés tenter l'aventure sucrière ou caféière aux Amériques, au XVII^e et au XVIII^e siècles. Sans oublier qu'en 2003 une importante commémoration – à l'occasion du bicentenaire de la mort de Toussaint Louverture – au château de L'Isle-de-Noé a été pour nombre d'édiles l'occasion de découvrir ou redécouvrir ces liens historiques Gascogne-Antilles longtemps oubliés ou négligés. Il y a donc un ancrage local certain de ces questions d'esclavage et de société coloniale antillaise, qui permettent à l'enseignant de donner aux élèves des exemples concrets et proches d'eux. À condition toutefois que ce rappel soit fait, car quasiment rien dans les paysages ou le bâti n'évoque ces liens, mis à part la stèle au nom de Toussaint Louverture dans le parc du château de L'Isle-de-Noé, la plaque à la mémoire de Jean-Baptiste Belley (premier député noir à la Convention) dans le même village, ou la canne de Toussaint Louverture visible au musée des Beaux Arts de la petite ville de Mirande, ou encore quelques noms *a priori* incongrus, comme cette ferme appelée *La Martinique* située non loin du village de Barran (village à une dizaine de kilomètres d'Auch). Mais ces quelques traces nécessitent que l'on mette du sens ou du lien pour que la question de l'esclavage surgisse. Pour montrer qu'il ne s'agit pas d'un phénomène abstrait, lointain, déconnecté, mais au contraire qu'il a touché leur environnement proche, l'approche locale a donc toute sa pertinence, d'autant que les registres notariés peuvent révéler bien des surprises.

L'approche et la méthode

Les programmes scolaires étant bien chargés et le temps à consacrer à chaque question nécessairement réduit, l'enseignant est constamment contraint d'effectuer des choix

drastiques pour aller à ce qu'il estime l'essentiel. Dans le cadre de la classe de Seconde, en fonction des programmes en vigueur durant la période 2001-2010, il était néanmoins possible d'évoquer la question de l'esclavage et de ses abolitions dans le programme d'histoire, via la Révolution française, en abordant les événements d'outre-mer en une heure de cours, les programmes alors en vigueur indiquant qu'une « attention particulière est accordée (...) à la difficile abolition de l'esclavage »¹. Par ailleurs, avec plus de temps, il était possible d'approfondir la question dans le cadre de l'instruction civique grâce au thème de réflexion « citoyenneté et travail »². C'est ce que je développe ici.

L'angle adopté était de faire découvrir aux élèves que la réglementation actuelle du travail dans leur pays ne va pas de soi mais est le résultat d'un processus évolutif. Et pour cela, autant partir du degré zéro, de la négation de toute citoyenneté – autrement dit un travailleur réduit en esclavage – pour, à la fin, arriver à la situation d'aujourd'hui (droits et devoirs, Code du Travail, lois, prud'hommes...) afin que les élèves comprennent que le cadre actuel, légal, de notre société n'est pas arrivé par hasard. L'étude sur l'esclavage que je proposais s'inscrivait donc dans un ensemble plus large.

J'ai conçu une telle approche d'abord en tenant compte des contraintes horaires et de la lourdeur des programmes, mais aussi parce qu'on ne pouvait mésestimer le danger, en abordant un thème qui frisait le hors programme, de le voir apparaître comme une marotte d'enseignant, avec d'éventuels effets contre-productifs (remarques du style « c'est son idée fixe... ») risquant d'entraîner un désintérêt de la part des élèves.

Tout dispositif d'enseignement impliquant des choix, voilà ceux que j'avais retenus :

Questions abordées

- la condition de l'esclave dans les colonies françaises d'Ancien Régime (vie quotidienne et résistances) ;
- les fondements idéologiques de cet esclavage (*a priori* raciste, caution religieuse, raisons économiques...);
- le débat de l'époque pour ou contre l'esclavage ;
- le processus d'émancipation (contexte, grandes lignes et acteurs, tant pour la première que la seconde abolition) ;
- les conséquences de l'abolition (dont l'indépendance d'Haïti en 1804, premier échec militaire de Bonaparte) ;
- le rappel de la portée ultramarine de la Révolution française (l'outre-mer a été fortement impliqué dans les événements révolutionnaires) ;
- l'ancrage local d'une question *a priori* « lointaine » dans l'espace comme dans le temps.

En revanche, j'ai dû mettre de côté un certain nombre de points, comme l'organisation de la traite négrière et ses acteurs, ainsi que le cas d'autres empires coloniaux. La raison principale est le manque de temps ; il m'est arrivé de les évoquer de façon incidente, en réponse à des questions d'élèves, mais sans entrer dans les détails.

¹ Programme du 31 août 2000 (Bulletin Officiel de l'Éducation Nationale – BOEN – hors série n°6, 2000) complété par la circulaire 2005-172 du 2 novembre 2005 sur la « mémoire de la traite négrière, de l'esclavage et de leur abolition » (BOEN n°41, 10 novembre 2005). À noter que pour les départements d'outre-mer les instructions officielles (BOEN n°8, 24 février 2000) prévoyaient une approche plus approfondie de la traite négrière et de l'esclavage, pour « adapter l'enseignement (...) à la situation régionale et à un héritage culturel local ». Ce qui induisait que les élèves de la métropole étaient moins concernés ?

² On pouvait aussi rapprocher ce travail du thème « citoyenneté et intégration » également spécifié dans les directives.

De toute manière, l'enseignant est conduit à aller dans ce qu'il estime l'essentiel, le plus pertinent, sachant qu'il est impossible en une poignée d'heures de faire le tour de la question. On peut seulement espérer que quelques élèves en tirent intérêt et profit, découvrent des questions qu'ils ignoraient et, peut-être, auront envie d'en savoir davantage...

Dispositif : Concrètement, j'ai pris l'exemple des plantations américaines du XVIII^e siècle, qui ont impliqué nombre de Gascons. La progression que j'ai empiriquement élaborée a été la suivante dans son principe :

- accroche locale pour introduire le problème et éveiller la curiosité des élèves ;
- étude du contexte général des îles: dispositions légales (Code Noir), mentalités, pratiques (vie quotidienne dans une habitation : comment cela marchait, dans quel cadre...);
- débat de l'époque pour ou contre l'esclavage (inventaire des arguments pro- ou anti-) pour montrer que la question se posait déjà, même si l'esclavage se maintenait ;
- contexte de la Révolution française et circonstances de la première abolition de l'esclavage en 1794 ; courtes biographies de personnages-phares ; rétablissement de l'esclavage en 1802 et ses conséquences (indépendance d'Haïti, Matouba...), abolition de 1848 ; et biographies de personnages qui se sont illustrés par leur talent et leur mérite, indépendamment de la couleur de leur peau. Pour cela, série de recherches suivies d'exposés.

S'agissant d'un enseignement d'éducation civique s'appuyant sur un exemple historique, les objectifs que je visais étaient donc à la fois de nature civique et humaniste :

- éviter l'approche manichéenne et la « repentance » (car l'esclavage est un fléau universel, les élèves d'aujourd'hui ne sont coupables de rien, et le phénomène esclavagiste est très complexe, il a impliqué de multiples acteurs) ;
- étudier un cas particulier lié à l'histoire de France (leur histoire) et voir en quoi il se fondait pour en comprendre les ressorts profonds ;
- à partir de là, en tirer une conclusion de qui-vive citoyen : le phénomène esclavagiste est reproductible, tout comme d'autres logiques d'exclusion. On ne peut le combattre que si cette prise de conscience est faite ;
- dans le contexte de « mondialisation » dont on ne cesse de parler aujourd'hui, les élèves ne peuvent plus ignorer des phénomènes s'étant produits à l'échelle du monde et dont les conséquences sont lourdes. Cette approche est donc aussi une invitation à la découverte de l'Autre, plus fraternelle, et à un passé commun qui unit l'Afrique, l'Europe et l'Amérique.

En deuxième partie de cette communication je propose une progression-type, documents à l'appui.

Les conditions de travail ont été les suivantes : travail en demi-classe (15 à 18 élèves), effectif qui était confortable, à raison d'une heure toutes les deux semaines.

L'expérience

Selon les années et les élèves, il y a évidemment eu des variations. Cela étant, si on veut dégager un modèle-type, on aurait les volumes horaires suivants :

- accroche locale, contexte général et mentalités : 4 heures ;
- débat de l'époque pour ou contre l'esclavage (inventaire des arguments pro- ou anti-) : 1 heure

- exposés suivis d'une mise en commun (voire cours dialogué) : 5 à 6 heures (2 heures de recherches, 3 à 4 heures d'exposés et questions d'élèves), parfois plus selon le rythme de travail des élèves.

Au total, il fallait compter au minimum une dizaine d'heures par groupe, mais en fait ce volume horaire a été souvent dépassé, ce qui pouvait conduire, au rythme d'un rendez-vous par quinzaine, à employer quasiment la moitié du temps annuel des heures d'éducation civique. Y consacrer un tel volume horaire était considérable mais se révélait un bon investissement quand, plus tard dans l'année scolaire, il s'agissait d'aborder en classe d'histoire la Révolution française outre-mer (les jalons étaient posés, le rappel des grands faits en était facilité).

Eventuellement – je l'ai fait une année de façon plus poussée qu'une simple évocation orale – il m'a été possible d'évoquer avec les élèves les héritages culturels aujourd'hui (1 heure), sous forme de débat : cuisine, musiques, religions... et en quoi sommes nous concernés aujourd'hui, ainsi que la question de l'esclavage aujourd'hui dans le monde (2 heures).

Conclusions par rapport au groupe classe

Les attitudes et réactions d'élèves ont varié selon les années, mais en général ils y trouvaient un intérêt à découvrir une situation bien souvent méconnue (maintes fois, à ma question « Avez-vous entendu parler de liens historiques entre la Gascogne et les Antilles ? » la réponse des élèves a été négative, à de rares exceptions près...), et ont été la plupart du temps très demandeurs de détails sur la vie quotidienne et le statut de l'esclave, notamment par rapport au *Code Noir* et son application. Les questions relevant du domaine de l'émotion (la violence, les châtiments, la rébellion, les relations homme-femme... retenaient particulièrement leur intérêt, mais en restait au côté spectaculaire et manquait de mise en perspective). D'où, justement, l'importance d'une mise en perspective pour aller au fond et ne pas se contenter d'une seule approche émotionnelle. Cette étude a pu y avoir des conséquences indirectes rapides : ainsi, à l'occasion d'un oral de TPE (Travaux Personnels Encadrés) en classe de Première, une élève ayant proposé une production sur l'esclavage m'a dit que c'était ce qu'elle avait vu en Seconde avec moi qui l'avait inspirée...

Le dialogue enseignant/élèves, qui a été pour moi le mode de transmission de connaissances privilégié avec un tel dispositif (commentaires de documents, guidage lors des recherches ou apport de précisions lors des exposés), a pu s'avérer très fructueux. Il nécessite cependant de la part de l'enseignant une connaissance précise de son sujet, tant sur la vie quotidienne dans les habitations que sur les événements révolutionnaires outre-mer et sur les conditions – et processus – ayant conduit aux deux abolitions, pour le recadrer et éviter d'éventuels jugements sans nuances, pour servir de modérateur par rapport à des interprétations passionnées, toujours promptes à fuser. Transmetteur, l'enseignant ne peut que semer quelques graines qu'il estime bonnes. Reste que le résultat dépend aussi du terreau sur lequel il a semé...

Perspective par rapport aux changements de programmes

À cette approche d'éducation civique je pourrais ajouter que bien d'autres angles étaient possibles. Ainsi, en Seconde, une heure de cours sur la Révolution outre-mer, voire une heure de méthode d'analyse de documents (heure de « module ») ; en Première, une heure de cours sur l'abolition de 1848 et ses conséquences, un cours sur la francophonie.... Des activités exceptionnelles ont pu éventuellement s'ajouter (atelier théâtre, son et lumière). En

une dizaine d'années, je n'ai pas mesuré de grande variation dans la réaction des élèves – issus, il faut le rappeler, d'une petite ville ou du milieu rural – sur ces questions : la plupart reconnaissaient avoir un vague vernis – souvenirs du collège – mais bien rares étaient capables de mentionner des éléments clés. L'ancrage local était très généralement ignoré. Je n'ai jamais constaté de lassitude ou *d'a priori* négatif sur le thème, mais au contraire un intérêt parfois vif sur la façon dont le système esclavagiste pouvait fonctionner (rapports maîtres/esclaves, punitions, affranchissements...). Sans grands moyens, avec cependant la volonté d'intégrer ces questions dans un enseignement de lycée « ordinaire » de l'Hexagone, avec des élèves « ordinaires » évoluant dans un climat serein, il était donc possible d'aborder durant quelques heures ces thèmes et espérer que les élèves en tirent quelque profit. J'écris « était », car cette possibilité de traitement en éducation civique prend fin avec l'entrée en vigueur de nouvelles directives d'éducation civique à la rentrée de septembre 2011. On peut cependant faire remarquer que de nouvelles possibilités s'ouvrent, j'y reviendrai plus loin. Mais il n'en reste pas moins que le contexte est globalement assez peu favorable à une approche approfondie : rares heures disponibles pour l'enseignant et aussi, il faut le souligner, un intérêt très variable pour la question de la part du milieu enseignant.

Certes, depuis 2001, le contexte éducatif a évolué (loi Taubira en 2001 insistant sur l'enseignement de la traite négrière et de l'esclavage, journée officielle de commémoration le 10 mai – à partir de 2006 –, nouveaux programmes d'histoire en collège, en lycée d'enseignement professionnel – LEP – et en Seconde générale faisant explicitement référence à la traite négrière, à l'esclavage et à leurs abolitions). Ces éléments montrent que l'on est sorti du silence ou de la considération de ces questions comme « périphériques », seulement réservées aux départements d'outre-mer. En arrivant en lycée, les élèves ont, en principe, des connaissances sur ces questions quand ils abordent le problème des abolitions.

Reste que ce n'est qu'à l'usage que l'on verra si leur bagage est suffisant pour « sentir » la logique profonde du système esclavagiste et non pas seulement saluer les mesures abolitionnistes. On sait qu'à partir de septembre 2010, le programme d'histoire de Seconde prévoit d'aborder « les abolitions de la traite et de l'esclavage et leur application »³. La mention – dont il faut relever le pluriel – est explicite, ce qui est en soi considérable ; les élèves de l'Hexagone ne doivent plus passer à côté du problème. Mais, concrètement, par quoi cela va-t-il se traduire, dans un contexte de réduction d'horaire (3h et non plus 4h par semaine) et de programmes toujours aussi chargés ? Il est prévisible que la plupart des enseignants aillent au plus rapide, au plus « efficace », et abordent donc la traite et l'esclavage par le seul processus abolitionniste, en une heure de cours, éventuellement deux, mais pas plus. Les enseignants qui prendront du temps pour présenter la condition de l'esclave, les fondements juridiques du système esclavagiste, la vie quotidienne dans les habitations, l'importance économique des « îles à sucre » au XVIII^e siècle... vont être confrontés à des choix horaires draconiens pour ne pas négliger d'autres parties du programme. Il est vrai que ces éléments sont déjà abordés au collège, en classe de Quatrième. Mais jusqu'à quel point ? Un rappel n'est pas forcément inutile, l'expérience du métier le montre. Par ailleurs, le contenu des manuels proposés par les éditeurs est symptomatique d'une approche rapide : par exemple, sur l'ensemble des ouvrages que j'ai reçus, seul un éditeur propose une double page sur la vie quotidienne des esclaves dans les colonies françaises d'Ancien Régime et un autre éditeur une page (et ces deux ouvrages parlent évidemment des deux abolitions). À ces exceptions près, les spécimens que j'ai eus entre les mains se focalisent sur les abolitions (l'un

³ BOEN spécial n°4, 29 avril 2010. Mais le texte officiel donne comme valeur indicative 15 à 16 heures pour traiter « La Révolution française : l'affirmation d'un nouvel univers politique » et « Liberté et nations en France et en Europe dans la première moitié du XIX^e siècle » (« les abolitions de la traite et de l'esclavage et leur application » étant inscrites dans cette seconde approche). Au bout du compte, cela fait peu de temps disponible pour aborder ces abolitions.

deux fait quand même une double page sur « les Antilles en Révolution ») mais glissent rapidement sur l'abolition de 1794, pour présenter surtout celle de 1848... Si les enseignants se fondent uniquement sur le manuel pour traiter une question qui, bien souvent, ne leur est pas familière, un certain nombre d'élèves risque de continuer de passer à côté de la révolte d'août 1791 à Saint-Domingue, de la tragédie du Matouba, de l'indépendance d'Haïti, et peuvent ne pas entendre parler de Toussaint Louverture ou de Louis Delgrès. Supputation trop pessimiste ?

On peut certes espérer de nouveau une bouffée d'air par l'éducation civique. En effet, si la thématique « citoyenneté et travail » disparaît au profit d'autres questions relatives à la construction de l'État de droit, les nouvelles directives⁴ applicables à partir de septembre 2011 offrent quand même la possibilité de reprendre le thème de l'esclavage en étudiant le processus d'élaboration d'une grande loi (en l'occurrence celle de l'abolition – ou plutôt, dans le cas français, des abolitions de l'esclavage – à condition toutefois que l'enseignant fasse ce choix, sinon on passe complètement à côté du sujet. En admettant ce choix adopté, nombre d'élèves pourraient alors être surpris de voir que la France s'y soit prise à deux fois pour abolir la servitude, ce qui ne va pas sans poser la question du pourquoi, porte ouverte à la recherche sur les circonstances et le contexte).

Si le thème n'est pas abordé en éducation civique, on peut toujours trouver d'autres angles d'approche, par la nouvelle option « littérature et société » en Seconde⁵, ou en classe de section européenne (cas des colonies espagnoles, anglaises, portugaises...), ou encore en abordant les littératures francophones, ou via l'éducation physique, les arts plastiques, la cuisine ou la musique. Mais, au bout du compte, l'enseignement un tant soit peu approfondi de ces questions en lycée français va continuer de dépendre d'abord de la volonté des enseignants de creuser ces points, en allant au-delà des seules indications explicitées par les programmes.

Jean-Louis DONNADIEU

⁴ Arrêté du 21 juillet 2010, paru au *Journal Officiel* du 28 août 2010.

⁵ Cela a été le cas durant l'année scolaire 2010-2011 au lycée Alain-Fournier de Mirande. Les élèves de Seconde suivant cette option m'ont interrogé (17 mars 2011), dans le cadre d'une émission radiophonique qu'ils devaient préparer. Comme je m'y attendais, ils avaient des connaissances générales, vues au collège, sur le commerce triangulaire et l'esclavage aux Amériques, mais n'avaient jamais entendu parler précisément de Toussaint Louverture ni de son lien avec le comte de Noé, ni de l'étroitesse des relations Gascogne-Antilles, avant que leur enseignant d'histoire ne les mette sur la voie...

Étapes du travail en classe d'éducation civique (thème « citoyenneté et travail ») sur l'esclavage et ses abolitions

1- Exemple d'accroche locale : les remords tardifs d'un esclavagiste (l'exemple de Jean Mamousse, 1777)

Le « 12 août 1777 (...) dans la maison de Condat paroisse de Larée, (...) sieur Jean Mamousse, bourgeois habitant d'Estang (...) étant venu dans cette maison pour y faire son testament (...) lègue 220 livres pour être employées en messes de requiem, savoir 200 livres pour le repos de son âme (...) dont 30 livres à M. le curé de Maupas, 30 livres à M. le curé de Castets pareille somme de 30 livres à M. le curé de Soubère et les 110 livres restantes à M. le curé d'Estang, veut et ordonne ledit testateur qu'il soit également célébré des messes pour le repos des âmes des nègres de l'Amérique qu'il a maltraités pour la somme de 20 livres ».

Déclaration de Jean Mamousse, habitant d'Estang. Registre de Jean-Louis Cailhava, notaire à Cazaubon dans la seconde moitié du XVIII^e siècle. Archives Départementales du Gers, 3E 12 715. Reproduit dans le *Bulletin de la Société Archéologique et Historique du Gers* n°399, premier trimestre 2011, p. 49.

Ce document, trouvé au hasard de recherches dans des minutes notariales, est une des très nombreuses illustrations de ce type éclairant les liens entre la Gascogne et les Amériques. C'est pour les élèves un témoin d'ancrage local d'une question *a priori* lointaine, tant dans le temps que dans l'espace.

On ne sait pas grand-chose de ce Jean Mamousse si ce n'est que, comme d'autres Gascons de son époque, il a vécu un temps dans une colonie française outre-Atlantique et commandé des esclaves. Si le terme « Amérique » regroupe l'ensemble des colonies françaises de ce continent, il est manifeste qu'il s'agit d'une île des Antilles, voire de la Louisiane ou de la Guyane, où des esclaves noirs produisent des denrées tropicales, sous la férule d'un encadrement très dur. Sur le tard, Jean Mamousse a eu des remords des coups de fouet, voire pire, qu'il a ordonné ou lui-même donné durant son séjour.

Les mauvais traitements qu'il a infligés et dont il se repent ont peut-être entraîné la mort de ceux ou celles qui les ont subis, ou font référence à des actes suffisamment anciens pour que le testateur estime que ses victimes soient décédées depuis. S'agit-il d'un esprit endurci tardivement touché par une lueur d'humanité ? Ou alors, Jean Mamousse avait-il une sensibilité naturelle, mais le poids du système esclavagiste était tel qu'il étouffait toute humanité et faisait donc taire les bons penchants ? Quand on s'entendait dire tout le temps – comme le discours ambiant ne cessait de le faire – qu'il fallait être dur envers les esclaves, sinon ils allaient écraser les maîtres, cela pouvait conduire même les gens sensibles à commettre des actes violents par effet d'entraînement. Quitte à avoir mauvaise conscience, et donc ressentir des remords qui pouvaient plus tard se traduire ainsi. Quand on regarde les chiffres, Jean Mamousse verse 200 livres en messes pour lui, et 20 livres (soit dix fois moins) pour les esclaves. Charité bien ordonnée ? Ou bien a-t-il tant de fautes que cela à se faire pardonner ? Il est en tout cas remarquable qu'il ait pensé à ceux qui ont souffert.

On ne saura probablement jamais le fin mot de l'histoire, mais ce document exceptionnel nous interpelle et montre le parcours d'une conscience qui n'était pas tranquille...

2- Dans le droit : le Code Noir, codification juridique de l'esclavage

(première partie relative à la religion et au culte catholique : Préambule et articles 1 à 14)

Article 12 – Les enfants qui naîtront de mariages entre esclaves seront esclaves et appartiendront aux maîtres des femmes esclaves, et non à ceux de leur mari, si le mari et la femme ont des maîtres différents.

Article 14 – Les maîtres sont tenus de faire mettre en terre sainte dans les cimetières réservés à cet effet leurs esclaves baptisés ; et à l'égard de ceux qui mourront sans avoir reçu le baptême, ils seront enterrés la nuit dans quelque champ voisin du lieu où ils seront décédés.

(deuxième partie sur la situation de l'esclave dans son quotidien : articles 15 à 21)

Article 15 – Défendons aux esclaves de porter aucune arme offensive, ni de gros bâtons, à peine de fouet et de confiscation des armes au profit de celui qui les en trouvera saisis ; à l'exception seulement de ceux qui seront envoyés à la chasse par leurs maîtres, et qui seront porteurs de leurs billes ou marques connues.

(troisième partie sur l'encadrement de l'esclave : articles 22 à 29)

Article 28 – *Déclarons les esclaves ne pouvoir rien avoir qui ne soit à leur maître ; et tout ce qui leur vient par industrie ou par libéralité d'autres personnes ou autrement à quelque titre que ce soit, être acquis en pleine propriété à leur maître, sans que les enfants des esclaves, leur père et mère, leurs parents et tous autres libres ou esclaves puissent rien prétendre par succession, disposition entre vifs ou à cause de mort. Lesquelles dispositions nous déclarons nulles, ensemble toutes les promesses et obligations qu'ils auraient faites, comme étant faites par gens incapables de disposer et contracter de leur chef.*

(quatrième partie sur l'inexistence juridique de l'esclave : articles 30 à 37)

Article 30 – *Ne pourront les esclaves être pourvus d'offices ni de commissions ayant quelques fonctions publiques, ni être constitués agents par autres que leurs maîtres pour gérer ni administrer aucun négoce, ni être arbitres, experts ou témoins tant en matière civile que criminelle. Et en cas qu'ils soient ouïs en témoignage, leurs dépositions ne serviront que de mémoires pour aider les juges à s'éclaircir ailleurs, sans que l'on en puisse tirer aucune présomption, ni conjecture, ni adminicule de preuve.*

Article 33 – *L'esclave qui aura frappé son maître, sa maîtresse ou le mari de sa maîtresse ou leurs enfants avec contusion ou effusion de sang, ou au visage, sera puni de mort.*

Article 34 – *Et quant aux excès et voies de fait qui seront commis par les esclaves contre les personnes libres, voulons qu'ils soient sévèrement punis, même de mort s'il y échet.*

(cinquième partie sur le retrait de l'esclave du corps social : articles 38 à 43)

Article 38 – *L'esclave fugitif qui aura été en fuite pendant un mois à compter du jour que son maître l'aura dénoncé en justice, aura les oreilles coupées et sera marqué d'une fleur de lis sur une épaule ; et s'il récidive une autre fois à compter pareillement du jour de la dénonciation, aura le jarret coupé et il sera marqué d'une fleur de lis sur l'autre épaule ; et la troisième fois il sera puni de mort.*

Article 42 – *Pourront seulement les maîtres, lorsqu'ils croiront que leurs esclaves l'auront mérité, les faire enchaîner et les faire battre de verges ou de cordes ; leur défendons de leur donner la torture, ni de leur faire aucune mutilation de membre, à peine de confiscation des esclaves et d'être procédé contre leurs maîtres extraordinairement.*

(sixième partie précisant que l'esclave est un bien meuble : articles 44 à 58)

Article 44 – *Déclarons les esclaves être meubles, et comme tels entrer en la communauté, n'avoir point de suite par hypothèque, se partager également entre les cohéritiers sans préciput ni droit d'aînesse, ni être sujets au douaire coutumier, au retrait féodal et lignager, aux droits féodaux et seigneuriaux, aux formalités des décrets, ni aux retranchements des quatre quints, en cas de disposition à cause de mort au testamentaire.*

Article 55 – *Les maîtres âgés de vingt ans pourront affranchir leurs esclaves par tous actes entre vifs ou à cause de mort, sans qu'ils soient tenus de rendre raison de leur affranchissement, ni qu'ils aient besoin d'avis de parents, encore qu'ils soient mineurs de vingt-cinq ans.*

Article 58 – *Commandons aux affranchis de porter un respect singulier à leurs anciens maîtres, à leurs veuves et à leurs enfants ; en sorte que l'injure qu'ils leur auront faite soit punie plus grièvement, que si elle était faite à une autre personne. Les déclarons toutefois francs et quittes envers eux de toutes autres charges, services et droits utiles que leurs anciens maîtres voudraient prétendre, tant sur les personnes que sur leurs biens et successions en qualité de patrons.*

Donné à Versailles au mois de mars 1685, et de notre règne le quarante deuxième. Signé : Louis (...)

L'exercice des élèves consiste, article par article, à compléter un tableau en trois colonnes :

Numéro de l'article	Contenu de l'article	But recherché par le législateur

Ce qui conduit après remplissage à l'exemple suivant :

Numéro de l'article	Contenu de l'article	But recherché par le législateur [et éventuel décalage entre le texte et les faits]
12	L'enfant de femme esclave est esclave (droit romain).	Maintenir et développer une population servile pour que perdure de système esclavagiste
14	L'esclave chrétien doit être inhumé en un	Pousser à la catéchisation et au baptême des esclaves [dans les faits, résistance des maîtres, qui ne tiennent pas à la diffusion du message de

	cimetière chrétien, sinon non.	fraternité universelle de l'Évangile]
15	Port d'arme interdit aux esclaves	Prévenir une menace : les révoltes armées, qui pourraient être dangereuses pour les maîtres
28	L'esclave ne possède rien en propre	L'esclave et ses biens appartiennent au maître, lequel doit pourvoir à l'entretien de l'esclave [dans les faits, les maîtres laissent les esclaves avoir des biens et cultiver un lopin de terre privatif...]
30	Des activités valorisantes interdites aux esclaves, leur témoignage non considéré en justice	L'esclave uniquement formé aux tâches nécessaires au fonctionnement de l'entreprise du maître (habitation, artisanat...), et infériorisation judiciaire [en revanche, les « libres de couleur » ont une marge de manœuvre bien plus grande, développement de la lecture et de l'écriture parmi eux]
33	La violence physique de l'esclave envers le maître punie de mort.	Prévenir toute révolte individuelle ou collective
34	La violence verbale de l'esclave envers le maître sévèrement punie (de mort, le cas échéant)	Prévenir toute critique
38	La fuite (marronnage) punie par des mutilations puis la mort à la troisième tentative.	Sanctionner très sévèrement le marronnage [article au caractère fortement dissuasif, mais en fait peu appliqué ; l'intérêt bien compris des maîtres était de ne pas mutiler la force de travail, même en fuite ; exemple de la « grève » ⁶ à l'habitation Noé en 1782...]
42	La seule punition légale autorisée est la flagellation.	Éviter les abus de pouvoir de la part des maîtres en imposant un seul mode légal de punition (le jus de citron, sel ou vinaigre apposé après évitent l'infection – méthode en usage dans la marine) [dans les faits, l'administration royale n'a guère les moyens de vérifier, le maître fait donc ce qu'il veut et il y a eu parfois des atrocités commises, en toute impunité]
44	L'esclave déclaré bien meuble	Chosification de l'humain réduit en esclavage, il fait partie du « mobilier »
55	Liberté pour le maître d'affranchir (décision aléatoire et arbitraire)	Prévision d'une possibilité légale d'affranchissement, lié au seul bon vouloir du maître (dans le but que ces affranchissements ne soient pas trop nombreux)
58	Respect dû aux anciens maîtres	Maintien d'une infériorisation morale, assortie de menaces de sanctions en cas d'infraction

L'expérience montre que cette approche entraîne de vives réactions et des questions sur le pourquoi et le comment d'une telle législation, l'enseignant devant à la fois pondérer les passions et sans cesse nuancer entre la lettre, l'esprit et l'application dans les faits, indiquant aussi que dans la plupart des cas le maître faisait ce qu'il voulait.

Au-delà du cas présent, l'enseignant peut montrer que l'histoire de l'humanité connaît bien des exemples de justification théorique, froide et cynique, de discriminations ou d'asservissements qui sont devenues injustifiables à nos yeux. Tout système oppressif a eu ses partisans et a engendré ses théoriciens qui ont mis en droit des dispositions inacceptables à nos yeux (lois de Nuremberg dans l'Allemagne nazie, apartheid...). On peut en déduire qu'un citoyen vigilant quant à certaines valeurs humaines et humanistes doit rester sur le qui-vive par rapport à cela : la liberté et l'égalité ne sont pas choses acquises à jamais, elles demeurent fragiles et ne vivent que si elles trouvent des défenseurs.

⁶ Pour le détail voir DONNADIEU (Jean-Louis), *Un grand seigneur et ses esclaves*, Toulouse, Presses Universitaires du Mirail, 2009, p. 146-149.

3- L'a priori raciste (Moreau St Mery) et l'esclavage en débat (Bernardin de St Pierre)

Document A : Classification selon la couleur de peau (et le « sang »)

« J'ai déjà parlé des deux qu'on doit considérer comme élémentaires et constitutives de toutes les autres, je veux dire le blanc et le noir, à l'égard desquels le préjugé colonial a adopté comme maxime que quelque rapproché que puisse être du blanc la femme non-blanche, il ne saurait provenir un Blanc de leur procréation ; de même que quelque rapproché du nègre que puisse être une femme colorée, ils ne peuvent jamais produire un nouvel individu qui redescende jusqu'au nègre. C'est-à-dire, en termes plus simples, que les Blancs mêlés entre eux peuvent seuls faire des Blancs et que les nègres ne peuvent provenir que de nègres des deux sexes ».

Médéric MOREAU de SAINT-MERY – *Description... de la partie française de Saint-Domingue*, Philadelphie, 1797 (édition Société Française d'histoire d'outre-mer, 2004, t. 1, p. 90-91)

Ce document, issu de la plume d'un avocat créole de talent, très influent, réfugié à Philadelphie durant les troubles révolutionnaires, n'est pas simple à comprendre de prime abord par les élèves et nécessite l'éclairage de l'enseignant pour mettre en relief les points suivants :

1- Par la construction de « généalogies » (père, mère, enfant) l'enseignant peut expliquer le texte en montrant qu'entre les bornes extrêmes (noir et blanc) on obtient les « nuances » suivantes, qui finissent par former une sorte de dégradé :

- a) père blanc, mère noire = enfant mulâtre (1/2 sang blanc, 1/2 sang noir)
- b) père mulâtre, mère noire = enfant grif (1/4 sang blanc, 3/4 sang noir)
- c) père blanc, mère mulâtresse = enfant quarteron (1/4 sang noir, 3/4 sang blanc)

2- Par une suite de questions de l'enseignant sur le pourquoi et les conséquences d'une telle classification selon eux, les élèves découvrent :

- a) l'importance capitale pour l'époque de cette notion de « sang » (scientifiquement non fondée, mais qui a pour elle l'apparence d'un critère objectif), et donc d'une classification en dosages différents du mélange,
- b) la tentation d'alors d'une hiérarchisation selon le dosage de « sang noir » considéré alors comme inférieur au « sang blanc » ;
- c) la logique d'exclusion qui peut en résulter, de ses conséquences qui, poussées jusqu'au bout, peuvent être dramatiques (quid de la logique nazie ?) ;
- d) l'ancienneté de la tentation de cette catégorisation (juste après la Reconquista, l'Espagne des Rois Catholiques puis le Portugal appliquent une politique de « limpieza de sangre » - « nettoyage du sang » - qui les conduisent à expulser Juifs marranes et Maures (exemple des « Juifs portugais » réfugiés dans le Sud-Ouest de la France, cas de la famille de Michel de Montaigne).
- e) la vigueur et la persistance plus ou moins inconsciente d'une telle vision (campagne électorale de Barack H. Obama à la présidence des États-Unis en 2008 : pourquoi cette focalisation sur le fait qu'il est « Noir » ? Que signifie le terme, et le personnage est-il seulement « Noir » ?)

Conclusion : on a affaire à une logique que l'on qualifie aujourd'hui de raciste, établie selon l'aspect physique ou l'origine de l'individu, logique qui a conduit à des drames par le passé et dont les réflexes sont encore bien vivaces dans notre inconscient collectif ! De nouveau peut être souligné le qui-vive citoyen...

Document B : La polémique pour ou contre (deuxième moitié du XVIII^e siècle)

« Réflexions sur l'esclavage

« Je ne sais pas si le café et le sucre sont nécessaires au bonheur de l'Europe, mais je sais bien que ces deux végétaux ont fait le malheur de l'Amérique afin d'avoir une terre pour les planter : on dépeuple l'Afrique afin d'avoir une nation pour les cultiver.

« Il est, dit-on, de notre intérêt de cultiver des denrées qui nous sont devenues nécessaires plutôt que de les acheter à nos voisins. Mais puisque les charpentiers, les couvreurs, les maçons et les autres ouvriers européens travaillent ici en plein soleil, pourquoi n'y a-t-on pas des laboureurs blancs ! Mais que deviendraient les propriétaires actuels ? Ils deviendraient plus riches. Un habitant serait à son aise avec vingt fermiers, il est pauvre avec vingt esclaves. On en compte ici vingt mille qu'on est obligé de renouveler tous les ans d'un dix-huitième. Ainsi la colonie abandonnée à elle-même se détruirait au bout de dix-huit ans ; tant il est vrai qu'il n'y a point de population sans liberté et propriété, et que l'injustice est une mauvaise ménagère.

« On dit que le Code noir est fait en leur faveur. Soit : mais la dureté des maîtres excède les punitions permises, et leur avarice soustrait la nourriture, le repos et les récompenses qui sont dus. Si ces malheureux voulaient se plaindre, à qui se plaindraient-ils ? Leurs juges sont souvent leurs premiers tyrans.

« Mais on ne peut contenir, dit-on, que par une grande sévérité ce peuple d'esclaves ; il faut des supplices, des colliers de fer à trois crochets, des fouets, des blocs où on les attache par le pied, des chaînes qui les prennent par le cou ; il faut les traiter comme des bêtes, afin que les Blancs puissent vivre comme des hommes... Ah ! Je sais bien que quand on a une fois posé un principe très injuste, on n'en tire que des conséquences très inhumaines.

« Ce n'est pas assez pour ces malheureux d'être livrés à l'avarice et à la cruauté des hommes les plus dépravés. Il fallait encore qu'ils fussent le jouet de leurs sophismes. Des théologiens assurent que pour un esclavage temporaire ils leur procurent une liberté spirituelle. Mais la plupart sont achetés dans un âge où ils ne peuvent jamais apprendre le français, et les missionnaires n'apprennent point leur langue. D'ailleurs ceux qui sont baptisés sont traités comme les autres.

« Ils ajoutent qu'ils ont mérité les châtiments du ciel en se vendant les uns les autres. Est-ce donc à nous à être leurs bourreaux ? Laissons les vautours détruire les milans.

« Des politiques ont excusé l'esclavage en disant que la guerre le justifiait. Mais les Noirs ne nous la font point. Je conviens que les lois humaines le permettent : au moins devrait-on se renfermer dans les bornes qu'elles prescrivent.

« Je suis fâché que des philosophes qui combattent les abus avec tant de courage n'aient guère parlé de l'esclavage des Noirs que pour en plaisanter. Ils se détournent aux loin. Ils parlent de la Saint-Barthélémy, du massacre des Mexicains par les Espagnols, comme si ce crime n'était pas celui de nos jours, et auquel la moitié de l'Europe prend part. Y a-t-il donc plus de mal à tuer tout d'un coup des gens qui n'ont pas nos opinions qu'à faire le tourment d'une nation à qui nous devons nos délices ? Ces belles couleurs de rose et de feu dont s'habillent nos dames, le coton dont elles ouatent leurs jupes, le sucre, le café, le chocolat de leur déjeuner, le rouge dont elles relèvent leur blancheur, la main des malheureux Noirs a préparé tout cela pour elles. Femmes sensibles, vous pleurez aux tragédies, et ce qui sert à vos plaisirs est mouillé des pleurs et teint du sang des hommes ! »

Bernardin de Saint-Pierre, *Voyage à l'Île de France* (1768-1770), réédition La Découverte, 1983

Au delà du débat sur la position que défendait Bernardin de Saint-Pierre et d'autres abolitionnistes du XVIII^e siècle quant à l'abolition (que je n'aborde pas), son texte – qui décrit la situation d'une île française de l'Océan Indien (également concerné) – est transposable à l'ensemble des colonies françaises tropicales. L'exercice que peuvent faire les élèves est donc :

a) prendre conscience de l'existence d'un débat à l'époque même, de prises de position anti- et pro-esclavagistes (certains contemporains y ont été sensibles, même si traite négrière et esclavage persistaient du fait du poids des intérêts économiques en jeu et même si la thèse d'une abolition graduelle dominait).

b) établir un tableau inventoriant les arguments pour ou contre, selon le modèle suivant :

Nature de l'argument	Pour	Contre

On obtient ainsi :

Nature de l'argument	Pour	Contre
Economique	L'esclavage nécessaire pour avoir des denrées à bas prix, sinon la France dépendrait des autres pays européens	Employer des travailleurs libres serait encore plus rentable
Juridique	Le Code Noir prévient les abus des maîtres	Les maîtres sont à la fois juge et partie, et font ce qu'ils veulent
Moral	Seule la force pousse les esclaves au travail	Payer les gens par des coups, est-ce humain ? Quelle motivation au travail ?
Religieux	L'esclave gagne sa place en paradis par son travail et sa soumission	Est-ce un argument défendable pour un chrétien ?
Historique	L'esclavage existe en Afrique, et est la conséquence de guerres	Est-ce une raison suffisante pour que les Européens l'appliquent envers des gens qui ne leur ont rien fait ?
Philosophique	L'esclavage a existé de tout temps, et il y a eu des choses encore plus graves par le passé.	Est-ce une raison suffisante pour fermer les yeux sur les pratiques esclavagistes des Européens ?

On aurait pu poursuivre l'exercice en faisant observer que l'époque privilégiait les arguments pour (du fait de l'importance économique des colonies) et en recherchant des argumentaires de négociants et/ou de propriétaires tirant profit de la situation, mais cela aurait trop débordé sur le temps prévu...

4- L'application du Code Noir dans les faits **(l'être humain réduit à l'état de cheptel)**

A- Extrait d'une lettre à un propriétaire absent

Extrait de la lettre du procureur Bayon de Libertat – qui administrait une grande habitation sucrière dite des Manquets (au quartier de l'Acul-du-Nord, Saint-Domingue) pour le compte d'un propriétaire absentéiste, le comte Louis-Pantaléon de Noé, qui vivait en Gascogne (lettre sans lieu ni date, probablement début 1784) (ancrage local de nouveau sollicité).

« Vous ne sauriez vous imaginer, monsieur le comte, le ravage que la rougeole a fait dans toute la colonie, il y a peu d'habitations qui n'ait perdu de nègres de cette maladie par les dysenteries qu'elle donnait. J'ai eu 80 nègres vieux ou jeunes atteints en même temps de ce fléau. J'ai perdu 5 négrillons et point de grand nègre, et en même temps j'avais de la petite vérole par dix et douze à la fois. Il en a passé jusqu'au nombre de 30. J'ai fait une consommation assez considérable de remède et de toute chose et s'il n'y avait pas eu un aussi bon chirurgien sur votre habitation que celui qui y est, certainement vos pertes eussent [été] plus considérables.

[Depuis 1779] *« je n'ai pas laissé avec tous les soins de perdre des nègres, on n'en a pas remplacé, et vous savez que ce n'est qu'avec de grands moyens qu'on fait de grands revenus, il vous conviendrait de commencer d'acheter tous les ans au moins huit négrillons ou négrilles de l'âge de 4 ans qui vous coûteront comme pièce d'Inde, par la suite vous vous apercevrez de ce renfort. Si les négriers nous arrivent en abondance je prendrai ce parti là, de même que pour les mulets : vous en avez nombre qui sont sans service ou mal des eaux et c'est une charge pour votre habitation, ils sont mangeurs comme les bons ».*

(source : archives privées, reproduit dans DONNADIEU (Jean-Louis), *Un grand seigneur et ses esclaves*, Toulouse, Presses Universitaires du Mirail, 2009).

À la question : « Quel regard le gérant blanc porte-t-il sur l'atelier esclave ? », l'étude de ce document conduit à en déduire que l'atelier esclave est d'abord considéré comme du cheptel, humain certes, mais cheptel d'abord, à soigner au même titre que les bêtes de somme pour maintenir opérationnelle la force de travail. Quitte à aller acheter du sang neuf, de préférence des jeunes enfants, plus malléables que des adultes selon Bayon – qui est partisan d'encourager la natalité sur place et d'élever de jeunes enfants pour des raisons d'adaptation plus aisée au système esclavagiste.

B- Un inventaire annuel d'une sucrerie du nord de Saint-Domingue (1785)

Habitation Juchereau Saint-Denis (Trou-du-Nord, Saint-Domingue) Mobilier existant le 1^{er} mars 1785

Nègres (en 1784) : 206

<i>Naissances</i>	8
<i>Acquisitions</i>	6
<i>Mortalité</i>	8
<i>Total 1^{er} mars 1785 :</i>	212

Mulets

<i>existait en 1784 :</i>	29
<i>acquisitions :</i>	17
<i>mortalité</i>	8
<i>total</i>	38

Bœufs

<i>Existait en 1784 :</i>	17
<i>Acquisitions</i>	13
<i>Mortalité</i>	26
<i>Total</i>	4

Vaches et suites

	<i>vaches</i>	<i>suites</i>
<i>existait en 1784</i>	49	86
<i>naissances</i>	-	21
<i>ventes</i>	2	-
<i>mortalité</i>	5	-
<i>total</i>	42	105

Bêtes cavallines

	<i>Juments</i>	<i>chevaux</i>	<i>poulains</i>
<i>Existait en 1784</i>	17	10	5
<i>Acquisitions</i>	1	-	6
<i>Naissances</i>			
<i>Ventes et mortalité</i>	1	4	6
<i>Total</i>	17	6	5

1 taureau

2 bourriquots

Inventaire de l'habitation Juchereau Saint-Denis du 1^{er} mars 1785 (archives privées)⁷

Cet inventaire est semblable à des centaines d'autres connus (que les gérants sur place envoyaient aux propriétaires absents de la colonie), et donc illustre un regard général des maîtres envers les esclaves. À la question de la place des esclaves dans cet inventaire, les élèves voient qu'ils sont chosifiés, considérés comme un cheptel, comptabilisés en « mobilier » au même titre que les animaux. On voit ici directement l'application de l'article 44 du Code Noir. Si les élèves ne le savent pas, ils apprennent que le mot « nègre » n'a pas de connotation péjorative à l'époque.

⁷ Document retrouvé au château de L'Isle-de-Noé. Faisait partie d'un lot de documents qu'une descendante des Juchereau a amené dans le Gers du fait de son mariage avec un Noé, au XIX^e siècle.

C – Un acte de vente d’esclave... à un ancien esclave (1780)

« Par devant le notaire général reçu au Conseil supérieur du Cap-Français et de la Côte Saint-Domingue et le notaire en sa juridiction du même lieu, soussignés,

Fut présente dame Margueritte Dutilh veuve en premières noces du sieur Dominique Laralde et aujourd’hui épouse et procuratrice du sieur Jean-Baptiste Hody avocat en parlement demeurant aux Manquets et en cette ville rue de la Fontaine près Notre-Dame de l’Assomption,

Laquelle a par les présentes vendu, cédé et transporté et a promis garantir de tous troubles, saisies, revendications et autres empêchements généralement quelconques et fait jouir au nommé Jean-Baptiste Bellé dit Timbaze nègre libre perruquier demeurant en cette ville paroisse susdite, à ce présent et acceptant acquérir pour lui et les siens

Une griffonne nommé Fanchonette dite Laulagay âgée d’environ douze ans, fille de la nommée Marie-Rose mulâtresse appartenant à ladite dame Hody, laquelle griffonne ledit acquéreur déclare bien et suffisamment connaître pour l’avoir vue et visitée, dont il est content et s’en reconnaît la possession pour en jouir et disposer par lui comme de chose lui appartenant au moyen de la présente vente faite moyennant la somme de quinze cents livres (...)

Fait et passé au Cap en l’étude l’an mil sept cent quatre-vingt le vingt-trois octobre après midi et ont signé ces présentes pour double minute en vertu de l’édit du roi »

ANOM (Aix-en-Provence), DPPC, not.Stdom, reg. 859 (M^e Grimperel, acte du 23 octobre 1780)

Remarques :

La vendeuse, au nom gascon, est veuve d’un basque (traces de la présence de gens du Sud-Ouest de la France dans la colonie), propriétaire au canton des Manquets (quartier de l’Acul) et d’une maison au Cap-Français.

L’acheteur n’est pas n’importe qui : Jean-Baptiste Belley dit Mars, né à Léogane, esclave affranchi. A participé à la guerre d’indépendance des Etats-Unis d’amérique avec les « Chasseurs Volontaires de Saint-Domingue » commandés par l’amiral d’Estaing (siège de Savannah). Figure des « libres de couleur » du Cap, sera le premier Noir député français à la Convention (cf. tableau de Girodet, souvent reproduit dans les manuels scolaires). Mort à Belle-Isle-en-Mer en 1805 (emprisonnement sur ordre de Bonaparte).

La « chose » (selon la formule notariale consacrée) est une jeune esclave griffonne, c’est-à-dire issue d’un père noir et d’une mère mulâtresse, soit trois quarts de sang noir selon les critères de l’époque. 1 500 livres est une somme non négligeable (rappel : « pièce d’Inde » homme autour de vingt ans : 2 500 à 3 000 livres, femme 2 000 livres).

Ce document a un aspect provocateur, en ce sens qu’un ancien esclave devenu libre achète une esclave. On ne sait pas dans quel but ni s’il a l’intention de l’affranchir à un moment donné. De fait, les « libres de couleur » possédaient des esclaves (le quart des esclaves de la colonie, selon des propos de Julien Raymond souvent cités). Les élèves doivent donc bannir l’approche manichéenne faisant des Blancs les seuls esclavagistes.

Questions possibles :

1 – Présentation du document (auteur, date, nature, style, destination...)

Acte notarié de l’étude de M^e Grimperel, notaire au Cap-Français, du 23 octobre 1780. Acte de vente d’une esclave entre une propriétaire blanche et un acheteur « libre de couleur ». Style juridique, sévère ; document officialisant une vente.

2- Quels sont les acteurs en présence ?

Vendeuse blanche, acheteur libre de couleur et personnalité de sa communauté (cf. les remarques indiquées plus haut pour le détail), le notaire... et l’objet (!) de la vente, une jeune fille réduite à l’état de marchandise.

3 – Comment est considérée Fanchonnette ?

Comme une « chose », un bien meuble, ainsi que le stipule le Code Noir.

5- évolution de la loi : les abolitions de l'esclavage (recherche et exposés)

Après l'approche de quelques documents, une phase active de recherche, exposés et débats peut ensuite être menée, les éléments recueillis permettant de retracer le déroulement des événements et d'en tirer quelques conclusions importantes :

a) première abolition de l'esclavage :

- fonctionnement d'une sucrerie (vie quotidienne des esclaves)
- événements de Saint-Domingue (1789-1793)
- Jean-Baptiste Belley et première abolition de 1794
- Toussaint Louverture (1743 ?-1803)
- événements de Guadeloupe (1794-1802)
- événements de Saint-Domingue (1802-1804)

Le système esclavagiste finit par conduire à l'explosion d'une révolte de gens complètement marginalisés (esclaves) et qui n'étaient pas considérés comme concernés par les événements révolutionnaires par les gens libres. L'abolition de fait (1793) devient de droit (1794) et conduit à un mouvement autonomiste sous la houlette d'un meneur d'hommes (Toussaint Louverture) qui impose sa loi et gouverne en autocrate. La décision du rétablissement de l'esclavage par Bonaparte conduit à des réactions de résistance désespérée (Matouba, Guadeloupe ; figures de Delgrès et de la mulâtresse Solitude) mais aussi à l'échec de l'expédition de Saint-Domingue. L'indépendance d'Haïti (1^{er} janvier 1804) est la première défaite militaire de Bonaparte.

b) seconde abolition de l'esclavage / éclosion de quelques talents et métissages culturels :

- Anne-Marie Javouhey
- Lamartine, Schoelcher, Bissette
- événements de Martinique 1848 ; événements de Guadeloupe 1848
- Guyane et Réunion 1848

- Chevalier de Saint George
- Guillaume Guillon Lethière
- Thomas-Alexandre Dumas
- Edmond Albius
- Origines du jazz, blues, reggae, samba...

La seconde abolition de l'esclavage est un processus complexe, animé par divers acteurs pesant sur une opinion publique de plus en plus sensible, que la figure de Victor Schœlcher ne saurait occulter. Ne pas oublier non plus l'évolution locale et l'action collective des esclaves, qui conduisent les gouverneurs de Martinique et de Guadeloupe à abolir l'esclavage avant l'arrivée du décret officiel.

Eventuellement, si le temps scolaire le permet, quelques recherches sur des figures souvent méconnues démontrent que, quand est donnée à un individu la possibilité de s'épanouir et d'exprimer des talents, la couleur de la peau et le déterminisme *a priori* ne comptent pas... Par ailleurs, il n'est pas inutile de faire remarquer que les esclaves arrachés d'Afrique vont apporter leur contribution à des références musicales majeures (jazz, blues, samba, reggae...) ou culinaires, religieuses, etc. (la question peut se décliner).

6 - Si le temps et la motivation des élèves le permettent :

et aujourd'hui ? (esclavage moderne, travail des enfants...)

Recherche par continents, ou sur quelques pays « phares »

Pour rappeler que la question de l'esclavage est loin d'être réglée dans le monde, que ce fléau frappe toujours, de façon plus hypocrite qu'autrefois (les esclaves dans les champs, cela se voyait ; les ateliers clandestins ou la réclusion domestique que l'on connaît aujourd'hui, beaucoup moins...).