

L'Outre-mer, entre histoire et mémoires

par Marc Vigié

Inspecteur d'Académie – Inspecteur pédagogique régional – Historien

L'Outre-mer demeurerait-il une « face cachée et incomprise de notre histoire » ? Il y a vingt ans déjà, l'auteur de cette citation, Charles-Robert Ageron, avait souhaité qu'il n'en fût rien en publiant une volumineuse *Histoire de la France coloniale*, promise à un beau succès. Mais le spectacle incessant des revendications identitaires, des dénonciations et des remises en causes virulentes, des montées aux extrêmes de sensibilités avivées, des demandes de reconnaissance et des appels à la repentance lancés il y a peu encore depuis les horizons les plus divers, laissent croire que ce passé, comme d'autres avant lui, a toujours bien du mal à passer. La fièvre mémorielle a gagné le législateur qui a cru nécessaire de l'inscrire à l'ordre du jour, malgré le risque de nouvelles dérives, parmi lesquelles « une présentification du passé forte de tous les anachronismes » (P. Garcia) et l'empêchement de connaître et comprendre ce qui fut. Ce contexte désormais politique, toujours tumultueux et nourri par tant de passions, parfois antagonistes, en entretient beaucoup dans l'illusion que l'histoire de l'Outre-mer, victime d'une fatalité implacable, attend toujours des inventaires précis, exhaustifs, non parasités, et, il n'est pas inutile de le rappeler, non pas réservés à la seule période antérieure à 1848. Car au fond c'est moins cette part coloniale de l'histoire de France qui agite et perturbe les représentations collectives et noue des enjeux mémoriels, idéologiques ou méthodologiques, que l'histoire et la mémoire de la traite et de l'esclavage proprement dites.

Or, l'histoire de l'Outre-mer s'écrit, et même abondamment. Elle est enseignée sans détour et sans fard, de la façon la plus officielle puisque les programmes scolaires la convoquent explicitement de diverses façons. À la croisée d'éléments politiques et de demandes sociales, elle participe donc bien, quoi que certains en disent, du récit national. L'opinion, il est vrai, n'a pas toujours une claire conscience de cette réalité, et d'aucuns considèrent que les historiens de métier et les professeurs d'histoire répondent insuffisamment, ou maladroitement, à leurs attentes. Bien des facteurs peuvent jeter le trouble, et d'abord, les relations toujours complexes entre deux débats que leurs natures opposent tout en les rendant complémentaires : le devoir de mémoire et le devoir d'histoire. Les historiens, savants ou pédagogues, n'ignorent pas le jeu de la mémoire collective et ses défis (ils en font même un objet d'étude) comme ils admettent ne plus être les seuls à écrire et transmettre l'histoire. Mais les usages publics du passé ne peuvent pas ne pas les mettre en porte-à-faux, surtout lorsqu'ils y décèlent une ré-instrumentalisation de l'histoire à des fins identitaires et politiques. La vocation des historiens n'est donc pas de servir une quelconque vérité mémorielle et moins encore d'écrire une histoire « officielle ». Ils ne peuvent donc répondre aux devoirs de mémoire, socialement légitimes, qu'en les transformant en devoirs d'histoire. Il reste que ce souci de la méthode n'isole pas le récit historique de son environnement politique. L'histoire de l'Outre-mer suffit à le prouver, parfois jusqu'à la caricature.

L'histoire de l'Outre-mer et ses multiples corrélats – dont l'esclavage et la domination coloniale – occupe une belle place dans l'historiographie nationale. Il serait bien long d'énumérer tous les dictionnaires, ouvrages collectifs, thèses et essais publiés ou dirigés ces dernières années par des auteurs à la notoriété bien assise : ainsi J.-P. Rioux, C. Liauzu, M. Dorigny, N. Bancel, P. Blanchard, M. Ferro, G. Manceron, E. Glissant, O. Pétré-Grenouilleau, pour n'en citer que quelques-uns. Toutes les maisons d'édition accueillant des travaux scientifiques, grandes ou petites, spécialisées ou non, sises dans l'hexagone ou bien dans les DROM, en allongent la liste tous les ans. Il n'existe pas de chaire universitaire exclusivement dédiée à l'histoire de l'esclavage mais le CNRS abrite depuis 2005 le Centre international de recherches sur les esclavages que dirige Myriam Cottias. Cette vigueur scientifique n'est pas nouvelle. Entre 1995 et 2005, des questions ultramarines telles la plantation coloniale, la place des îles à sucre dans l'économie-monde, la société créole et la créolité, les traites et l'économie de l'esclavage, les esclaves et leur idéal de liberté, l'abolition et ses réalités, ont été abordées dans quelque 70 thèses et une quarantaine d'ouvrages. Les années soixante-dix et quatre-vingt n'avaient pas été moins fécondes, grâce, notamment, au rayonnement des travaux que G. Debien, P. Pluchon, P. Butel consacrèrent aux Antilles françaises et ceux que J. Meyer dédia à l'armement nantais. En 1985 eut lieu, pour la première fois en France, un colloque international sur la traite des Noirs. Et l'on pourrait remonter bien plus loin encore dans cette généalogie de la connaissance historique.

Il est vrai, cependant, que cette histoire, centrée surtout sur les XVIII^e et XIX^e siècles, fut longtemps privée d'une forte lisibilité institutionnelle et sociale et qu'elle demeura confinée dans des cercles assez étroits, à l'écart du débat public. Tout changea, on le sait, avec le 150^e anniversaire de l'abolition qui suscita une belle effervescence scientifique en même temps qu'un vrai tournant historiographique marqué par des revendications politiques nouvelles. Des associations diverses et des intellectuels de tous horizons réclamèrent alors la prise en compte par l'État et la Nation des conditions singulières de l'histoire et de la mémoire de l'Outre-mer voire, pour certains, exigèrent un devoir de « réparation ». Ce mouvement devait aboutir à la loi du 10 mai 2001, dite loi Taubira, qui reconnaît la traite et l'esclavage comme un crime contre l'humanité et recommande l'enseignement de cette histoire comme faisant partie de l'histoire nationale, promulguant de la sorte ce que P. Ricœur a désigné comme « un parcours de la reconnaissance ».

Plus récemment, en 2005, une nouvelle loi énonçant les « aspects positifs de la colonisation » et l'in vraisemblable accusation de négation de crime contre l'humanité portée contre l'historien O. Pétré-Grenouilleau par une association parachevèrent en quelque sorte cette inscription de l'histoire de l'esclavage et, au-delà, celle de l'Outre-mer en général, dans le domaine politique pour en faire un enjeu sociétal sur fond communautariste et identitaire.

Ces perturbations eurent aussi des aspects positifs. L'Outre-mer et d'autres questions désormais considérées comme sensibles – les génocides, par exemple – invitaient dès lors à penser le rôle social de l'historien et son rapport à l'État. La production historiographique connut alors un nouvel essor et, surtout, elle cessa d'être marginalisée aux périphéries savantes de la société. Les débats qui ne cessent depuis lors d'agiter les historiens – mais aussi les sociologues et les anthropologues – sur la nécessité de législation mémorielle et d'une date de commémoration nationale « des mémoires de la traite et de l'esclavage et de leurs abolitions » ont aussi permis de s'interroger sur les conditions de l'élaboration d'un « roman national », trop longtemps hérité de la seule « mémoire gauloise » et d'approcher autrement les notions d'État et de Nation en France. Tout cela indique assez qu'un vieux pays reste capable de générer les conditions d'un dynamisme intellectuel indispensable à une société démocratique. On ne pourrait que s'en réjouir si certains, confondant volontiers les genres, ne

s'obstinaient à douter de l'universalisme républicain et de sa faculté à transcender la pluralité des origines et, plus gravement du point de vue qui nous occupe ici, ne cherchaient à instituer une nouvelle modalité de relation morale à l'histoire.

L'école, quant à elle, n'a évidemment pas pour vocation de dire ce qui fut positif ou négatif. Elle doit dire ce qui fut, apprendre à consentir aux faits, énoncer ce qui scientifiquement peut être tenu pour vrai, le faire connaître et le donner à comprendre. Elle ne propose donc pas de thérapie qui aiderait à « rendre justice », à « réparer », ou appellerait à la repentance. L'histoire enseignée, comme sa sœur savante, échappe à la « dualisation » du jugement. Pas plus que l'historien, le professeur n'est un juge. En revanche, l'histoire scolaire ne peut pas demeurer imperméable aux attentes de la société civile. Il est de toute évidence nécessaire de reconnaître, entendons de recevoir pour légitimes, les demandes particulières dès lors qu'elles s'inscrivent dans un processus d'instruction et d'éducation. Cela s'appelle répondre à cette équité due à tous les élèves, dont ceux qui, pour des raisons personnelles, souhaitent en savoir plus sur leurs origines. Ne pas répondre à leurs questions reviendrait à exclure ces élèves d'un héritage commun qui est leur, tout autant que le legs particulier dont ils se sentent plus ou moins confusément les dépositaires. Ce serait aussi arbitrer entre les mémoires et renoncer à les considérer comme égales. Ce serait enfin renoncer à l'universalisme républicain. Autrement dit, la seule vraie question qui vaille est de savoir comment l'école peut traduire dans une démarche scientifiquement et pédagogiquement rigoureuse les injonctions politiques et mémorielles qui lui sont faites, comment il est possible d'accueillir dans les classes les enjeux mémoriels et les débats de société en faisant de l'histoire.

Cette question, au demeurant, n'est pas nouvelle. De tout temps, l'histoire scolaire a été un enjeu politique et idéologique. De tout temps, les programmes d'histoire ont été des constructions sociales et historiques. Fruit de la République et de la Nation, l'école a été depuis la fin du XIXe siècle explicitement responsable de leur institution permanente ; elle a reçu pour mission première de rendre les élèves qui lui sont confiés membres de la communauté nationale par le partage d'une culture, de valeurs, d'une mémoire, communes. Les ambitions culturelles, intellectuelles et civiques de l'histoire enseignée sont d'une extraordinaire permanence et, au fil du temps, tous les programmes les ont égrenées avec constance. Mais il n'est pas moins vrai que le récit scolaire ne peut plus, comme il l'a si longtemps fait, associer cette construction nationale à une population homogène. Il ne peut plus ignorer la pluralité des origines et des expériences historiques et moins encore déprécier certaines d'entre elles. Pour dire les choses plus crûment, l'enseignement de l'histoire ne peut demeurer inscrit parmi les enjeux nationaux et civiques qu'en concourant au renouvellement de cette notion de Nation dont les limites dépassent singulièrement celle d'un hexagone peuplé de blancs. La place de l'Outre-mer dans les programmes scolaires et plus généralement dans l'enseignement procède donc de cette nécessité de reconstruction du récit national, moins homogène et linéaire qu'autrefois. Plus que jamais, sans doute, l'histoire apprend la complexité à l'école.

D'ailleurs, l'enseignement de la colonisation est l'un des thèmes de l'apprentissage scolaire qui nourrit sans nul doute le plus la réflexion didactique, pédagogique, voire sociologique. L'Institut national de la recherche pédagogique (INRP) ne cesse d'enquêter sur les pratiques effectives des enseignants du collège et du lycée et plus précisément encore sur la relation entre les contenus scientifiques, l'écriture des programmes, leur traduction dans les manuels et la réalité de ce qui est enseigné dans les classes. L'éclairage ainsi apporté sur ce qui se joue effectivement dans l'ordinaire scolaire (des pratiques aux représentations) montre assez d'ailleurs que la transposition didactique

d'un savoir académique peut aussi être appréhendée comme une forme d'écriture mémorielle. Le rédacteur d'un manuel ou le professeur procèdent à des mises en forme des événements et matériaux choisis pour les faire connaître qui ne sont pas totalement étrangères aux questions sociales qui les environnent, voire aux pressions exercées sur eux par cet environnement où l'idée qu'ils s'en font. Ne constate-t-on pas, par exemple, que dans les collectivités de l'Outre-mer, les professeurs venus de l'hexagone sont souvent plus à l'aise pour traiter de la question de l'esclavage et de l'économie coloniale sucrière que leurs collègues insulaires ou guyanais ? L'histoire scolaire, qui peut l'ignorer, est une « fabrique ».

L'école entend répondre aux demandes de la société civile de plusieurs façons. Pour la commodité du propos, l'analyse portera seulement sur les exemples offerts par le collège et le lycée général et technologique. D'autre part, même si la question de l'Outre-mer ne touche pas seulement à l'enseignement de l'histoire, c'est bien exclusivement à celui-ci que l'on s'attachera.

L'Outre-mer, comme objet d'étude, fut longtemps peu présent dans les programmes scolaires nationaux. Cependant, les documents pédagogiques accompagnant les textes officiels et réglementaires donnaient un contenu explicite à des thèmes qui n'étaient évoqués souvent que de façon implicite, à tout le moins fort rapidement, au détour d'une phrase. Les manuels donnaient également une substance à cette transposition didactique en diffusant des supports documentaires variés, d'abord cartographiques et iconographiques, qui n'étaient certes pas exempts de critiques, notamment quant à la façon dont ils étaient présentés aux professeurs et aux élèves, mais qui avaient pour premier et incontestable mérite d'exister. Toutefois, jusqu'à la fin du siècle dernier, il faut admettre que le récit historique proposé par l'école de la Nation demeura plus ouvert aux interrogations hexagonales ou européennes qu'il ne l'était aux questions propres à l'Outre-mer.

Le souci d'adapter ces programmes aux réalités ultramarines, c'est-à-dire à des situations régionales et des héritages locaux, se concrétisa en 2000, à la suite des recommandations du rapport Lise-Tamaya remis au Premier ministre en juin 1999. Le texte de la note de service du 16 février 2000, publiée au Bulletin officiel de l'Éducation nationale, énonce dans son dispositif les raisons qui présidèrent à cette évolution majeure et mérite d'être cité : « L'adaptation des programmes d'histoire et de géographie ne bouleverse pas l'architecture des textes actuellement en vigueur dont elle maintient l'essentiel des contenus. Les finalités de ces programmes, qui veulent aider les élèves à connaître et à comprendre le monde d'aujourd'hui, reposent sur des valeurs universelles, celles des Droits de l'homme, de la démocratie et de la République (...) Enseigner ces programmes dans les Caraïbes ou au sud de l'océan indien suppose que les élèves apprennent à se situer localement et régionalement et qu'ils soient conscients d'une histoire qui ne se confond pas toujours avec celle de la France (...) Il s'agit en somme d'aider les élèves à mieux comprendre qui ils sont et où ils vivent. (...) Mais l'histoire et la géographie ne sont réellement formatrices que si elles ne s'enferment pas dans des territoires finis et des identités closes. La dialectique entre le local et le régional d'une part et l'universel d'autre part doit constamment sous-tendre les enseignements d'histoire et de géographie dans les départements d'Outre-mer comme en métropole ».

De nouvelles instructions concernant les programmes des séries ES, L, S ont été publiées en 2004. Les séries technologiques STG et STSS ont également bénéficié d'adaptations de leurs programmes en 2007 et 2009. Dans leur cas, toutefois, on choisit d'autres moyens que précédemment puisque aux « morceaux choisis » insérés dans le texte national on préféra des questions « adaptées » au choix et disposant pour être enseignées d'un temps imparti spécifique. Des propositions d'adaptation pour les actuels nouveaux programmes du collège et du lycée sont en cours d'élaboration et d'expérimentation.

Par ailleurs, l'institution scolaire ne pouvait évidemment pas ignorer l'obligation qui lui était faite par la loi Taubira. Une circulaire publiée au Bulletin officiel de l'Éducation nationale en novembre 2005 souligne ainsi qu'une place privilégiée doit être accordée aux réflexions sur la mémoire et rappelle que le Comité pour la mémoire de l'esclavage, dans son rapport de mai 2005 remis au Premier ministre, a demandé que l'on inscrive officiellement les thèmes de la traite négrière, de l'esclavage et leurs abolitions dans la mission éducative de l'État. Ces injonctions et ces recommandations – une circulaire, rappelons-le, n'a qu'une valeur administrative et non pas juridique – sont depuis lors régulièrement reprises par des notes de service annuelles émanant de la Direction générale de l'Enseignement scolaire (Degesco). La dernière en date – d'avril 2010 – énonce les différentes dates commémoratives proposées par la circulaire du Premier ministre du 29 avril 2008 qui, avec celle du 10 mai (en référence à l'adoption de la loi Taubira), doivent permettre de promouvoir au sein de la communauté éducative différentes initiatives propices au développement chez les élèves d'une réflexion civique et morale. L'exploitation des ressources culturelles et patrimoniales locales – archives, musées, lieux de mémoire – est pour ce faire vivement encouragée. Ces actions éducatives et scolaires ne concernent pas exclusivement l'enseignement de l'histoire mais désignent un champ disciplinaire assez vaste réunissant la géographie, le français et les langues anciennes, les arts plastiques, l'éducation civique, l'histoire des arts, etc. Elles touchent à tous les ordres de l'enseignement, de l'école au collège et au lycée.

Nous sommes bien, ici, à la jonction précise entre le devoir de mémoire institué par la volonté politique qui répond à la demande sociale et l'enseignement proprement dit. Deux points méritent cependant d'être soulignés. D'une part, les valeurs universelles de la République restent un horizon de référence incontournable. La mémoire que l'on entend promouvoir est d'abord une mémoire partagée – le 10 mai est une commémoration nationale – même satisfaction est accordée aux communautés mémorielles : ainsi les dates prévues par le Premier ministre pour les différentes collectivités de l'Outre-mer. D'autre part, on ne demande pas spécifiquement aux programmes de répondre à ce devoir de mémoire.

Les programmes, quant à eux, ne peuvent fonder leur légitimité sociale qu'en apportant la preuve qu'ils dispensent des connaissances et procèdent de la construction des savoirs. Autrement dit, l'enjeu est bien ici de transformer un « devoir de mémoire » en devoir d'histoire.

Les nouveaux programmes nationaux de l'enseignement secondaire sont beaucoup plus précis et explicites que les anciens. Au collège, les courants de la traite des noirs avant le XVI^e siècle (traites orientale, transsaharienne et interne à l'Afrique) sont inscrits au programme de la classe de 5^e mis en œuvre cette année. Les traites négrières atlantiques et l'esclavage fournissent une matière importante de la première partie du programme de la classe de quatrième qui sera enseigné dès la rentrée scolaire de 2011. Le programme de la classe de seconde, également introduit en cette année 2010 est encore plus disert. Dans son thème 5 « Révolutions, libertés, nations, à l'aube de l'époque contemporaine », il inscrit « les abolitions de la traite et de l'esclavage et leur application » parmi les questions obligatoires. Le document ressource destiné à aider les professeurs dans leur enseignement précise que cette étude « invite à analyser l'évolution complexe qui aboutit, après un siècle d'avancées et de reculs, à la disparition de la traite atlantique et de l'esclavage en Amérique et dans les colonies européennes. » Ce texte, dont la valeur est exclusivement pédagogique, précise encore qu'il paraît incontournable d'évoquer la politique britannique puisque le Royaume-Uni prend la tête du mouvement abolitionniste au XIX^e siècle, et d'ajouter « le cas français est à mettre en miroir avec la politique britannique pour illustrer les hésitations des puissances européennes sur la question de la traite et de l'esclavage ». On rappelle donc la première abolition de 1794, le

rétablissement de 1802, la disparition de la traite décidée en 1832 sous la pression britannique, la faible audience du mouvement abolitionniste en France jusqu'en 1848, lorsque la II^e République, grâce à l'impulsion décisive de Victor Schœlcher, décrète la fin de l'esclavage dans les colonies françaises. L'écart entre les lois d'abolition et leur application n'est pas occulté. Les professeurs sont donc invités à dire à leurs élèves que la traite atlantique ne disparaît pas avant les années 1860, que l'esclavage perdure au Brésil jusqu'en 1888, que les conditions de vie des anciens esclaves changent peu dans l'immédiat et que partout, et pour longtemps, ils demeurent victimes de discriminations. Le temps des dominations coloniales est également inscrit au nouveau programme de la classe de première des séries d'enseignement général destiné à être enseigné à compter de la rentrée scolaire de septembre 2011. Le thème 4, « Colonisation et décolonisation » cite notamment « l'empire français au moment de l'exposition coloniale de 1931 : réalités, représentations et contestations ».

Les programmes, dans leur dernière version, nourrissent donc clairement l'ambition de proposer moins une mémoire qu'une culture partagée, c'est-à-dire une mise à distance du passé, une re-contextualisation honnête à l'abri des porteurs de mémoires, bref ce qu'il convient d'appeler la transmission d'un savoir historique. De plus, selon des principes déjà établis par les anciennes adaptations des programmes pour l'Outre-mer, ces textes officiels inscrivent leurs sujets dans des perspectives globales et comparées et permettent d'établir des spécificités selon les territoires considérés. Ils ne morcellent pas le récit pour donner à chacun une part de reconnaissance. Enfin, le libellé des objets d'étude et leur commentaire intègrent les acquis les plus récents de la recherche et suscitent la création d'un matériel pédagogique de qualité, d'ores-et-déjà disponible sur de multiples sites ministériels (Eduscol, Sceren/Crdp, académies) ou institutionnels (Ministère de la culture, CNRS, BNF, services éducatifs des Archives départementales, musées, etc.) et d'autres encore. Chaque professeur est donc muni des moyens nécessaires à un enseignement raisonné des questions dites (faussement) « sensibles » relatives à l'Outre-mer.

Ainsi l'école parvient-elle malgré tout à arbitrer entre l'histoire et les mémoires, donnant à chacune ce qui lui revient sans renoncer aux principes qui la justifient dans sa mission.

Marc Vigié

Inspecteur d'Académie – Inspecteur pédagogique régional
Historien