



Afrika Zamani nos 15 & 16, 2007–2008, pp. 99-124

© Conseil pour le développement de la recherche en sciences sociales en
Afrique & Association des historiens africains 2008 (ISSN 0850-3079)

Esclavage et traite des esclaves dans les manuels de l'enseignement secondaire du Sénégal

Ibrahima Seck*

Comme toutes les exploitations, l'esclavage ne conduit pas qu'à l'aliénation des exploités, mais aussi à celle des exploiters. Il conduit à la négation de l'humanité des hommes et des femmes, à leur mépris et à la haine. Il incite au racisme, à l'arbitraire, aux sévices et aux meurtres purificateurs, armes caractéristiques des luttes de classes les plus cruelles (Meillassoux 1986:321).

Résumé

Le traitement de l'histoire africaine dans l'ordre du discours colonial a joué un rôle déterminant dans l'orientation des écrits des premières générations d'historiens africains et, par conséquent, dans le façonnement du contenu des programmes et manuels d'histoire de première génération d'Afrique noire francophone.

Notre article s'inscrit en aval du traitement de la question de l'esclavage et des traites dans l'historiographie africaine francophone et des critiques qui ont été formulées à l'égard de celle-ci. À partir de l'exemple du Sénégal, nous examinons le traitement de la question de l'esclavage et des traites dans les programmes et les manuels d'histoire de l'école postcoloniale, plus précisément ceux de l'enseignement secondaire. Nous cherchons à comprendre comment la contestation des savoirs historiques coloniaux par les historiens africains des années 1950 a été transférée dans les manuels en usage dans les écoles postcoloniales du Sénégal, dans le cadre de la dynamique de relectures de l'histoire africaine opérées dans le sillage des mouvements anticoloniaux. Au préalable, il est nécessaire de revisiter les enjeux de l'histoire et de son enseignement dans le contexte colonial.

Il s'agit d'en analyser le contenu, d'identifier ses rapports avec la production historiographique, de mesurer la contribution des savoirs transmis au façonnement de la mémoire collective et de proposer de nouvelles orientations pédagogiques.

* Département d'Histoire, Faculté des Lettres et Sciences humaines, Université Cheikh Anta Diop, Dakar. E-mail : birimaseck@hotmail.com

Abstract

This paper focuses on the issue of slavery and the slave trade as it has been implemented in the History programs of the secondary school system in Senegal. It analyzes the contents of those programs throughout the colonial period up to their last version issued in 2004, and looks at their connections with the historical knowledge so far produced by African historians. Last but not least, this paper also raises some methodological issues related to the way of linking Academic production with school textbooks.

African historians have, in the part, favored a victimizing approach to the issue of slavery and have eschewed to highlight the local systems of domination such as domestic slavery and the making of captives on African soil and destined to the Transatlantic slave trade. This approach has generated ‘forbidden knowledge’ comparable to what the colonizers have defined in order to domesticate African minds. Nevertheless, an increasing number of African historians are investigating the issue of slavery in Africa despite a quite hostile environment where the holders of the new historical approach are sometimes depicted as traitors to the African cause.

The African communities have, more than ever before, a vested interest in integrating into the education of their children, essential information and knowledge that can assist in clarifying issues and breaking the vicious cycles of violence, marginalization and poverty.

L’histoire et son enseignement dans le contexte colonial

La première école coloniale au Sénégal, l’École mutuelle de Saint-Louis, a été fondée en 1817 par Jean Dard. Ce dernier était un instituteur venu de Bourgogne avec le gouverneur Schmaltz dans le cadre du retour de la colonie aux Français après la deuxième occupation anglaise. La méthode pédagogique utilisée alors n’était pas inconnue des Africains : les écoliers ‘avancés’ servaient de moniteurs aux autres sous la direction du maître. Les programmes étaient dispensés en français et en wolof. Ensuite, s’implantèrent les écoles religieuses :

- L’École de la congrégation des Sœurs de Saint-Joseph de Cluny pour les filles, en 1826 ;
- L’École des Frères de Ploërmel pour les garçons, en 1841;
- Le Collège du Sénégal, en 1843, sous la direction des trois premiers prêtres sénégalais : les abbés Moussa, Fridoil et Boilat (Biondi 1987:95-96).

Sous le premier gouvernorat de Faidherbe (1854-1861) débute un processus de laïcisation avec la création de l’École des Otages en 1856. Cette école, connue plus tard sous le nom d’École des Fils de Chefs, devait servir à la formation des enfants de l’aristocratie locale déjà vaincue, dans un esprit

favorable à la France, pour en faire des auxiliaires dévoués de l'administration coloniale. Mais la fréquentation était faible malgré l'opération de charme qui consistait à maintenir l'enseignement en arabe à côté de la langue française. Plus tard, l'école coloniale fut imposée aux indigènes et la francophonie progressa alors à coups de bâton.

En 1903, trois arrêtés du gouverneur général de l'AOF, Ernest Roume, mettent en place un système scolaire dont la gestion est retirée aux religieux. La nouvelle structure scolaire comprenait un enseignement primaire élémentaire sanctionné par le Certificat d'études primaires élémentaires (CEPE), un enseignement technique pour former des contremaîtres destinés aux ateliers publics et privés, un enseignement primaire supérieur et commercial ouvert aux détenteurs du CEPE. Enfin, l'École Normale à Saint-Louis formait, pour toute l'AOF, des instituteurs et le personnel administratif subalterne. Elle sera transférée à Gorée sous le nom d'École Normale William Ponty d'où, après un cursus de trois années, sortaient des instituteurs et des médecins auxiliaires destinés à l'École de Médecine créée en 1918. L'enseignement secondaire était sanctionné par le Brevet de capacité colonial (équivalent du baccalauréat) auquel préparaient le Lycée Faidherbe, créé en 1920, et le cours secondaire de Dakar créé en 1925 qui deviendra le Lycée Van Vollenhoven (Suret-Canale 1977:464-471).

Le régime établi par les arrêtés de 1903 dura jusqu'à la Seconde Guerre mondiale et même au-delà, suite à des adaptations successives. Cette « Loi-Cadre » de l'enseignement, dont l'empreinte était encore sensible après les indépendances, porte la signature d'Ernest Roume, mais elle est l'œuvre de Camille Guy, un professeur agrégé d'histoire qui, après avoir enseigné pendant plus de dix ans dans un lycée, fut appelé au ministère des Colonies en 1895 pour en diriger le service géographique. Il deviendra en octobre 1902 le Lieutenant-gouverneur du Sénégal (Bouche 2007:1055-1070). Ce système, dans son esprit assimilationniste, avait surtout pour objectif essentiel de mettre à la disposition du projet colonial des individus sommairement formés, capables de produire des biens et services à moindres frais. Camille Guy avait une vision très claire de l'agenda de l'école coloniale quand il déclarait :

Les bons programmes ne s'obtiennent qu'en élaguant, non en ajoutant. Enseignement du français, des sciences élémentaires, des travaux professionnels et d'enseignement technique approprié au milieu et c'est suffisant. A agir autrement on ne prépare pas des citoyens français, mais des déclassés, des vaniteux, des désaxés, qui perdent leurs qualités natives et n'acquièrent que les vices des éducateurs (Cité par Suret-Canale 1977:478).

Cette approche n'est pas nouvelle dans la mesure où, entre 1822 et 1834, les jalons d'un enseignement pratique pour les besoins de la colonisation agricole

avaient déjà été posés sous l'impulsion du baron Roger, alors gouverneur de la colonie. Mais le système Roume constitue véritablement le point de départ de « la période de l'enseignement utilitaire » (Fall 1997:1071-1080). Au-delà de la mise en place d'un arsenal judiciaire très répressif pour accompagner l'exploitation des colonies, l'école devait aussi contribuer à la domestication des esprits des sujets coloniaux par le bannissement des « savoirs interdits », propres à semer le trouble, et par la codification de « savoirs utiles », destinés à faire accepter la domination coloniale comme un fait qui entre dans l'ordre naturel des choses. Jean Suret-Canale rend compte de ce programme en ces termes :

On donnera à ces agents subalternes une formation purement française, on les convaincra de la supériorité exclusive de cette culture européenne dont ils ont le privilège d'obtenir quelques miettes [...] En même temps on s'efforcera de les modeler suivant les règles du « bon esprit » : ils doivent reconnaître la supériorité du Blanc, de sa civilisation qui les a sauvés de la cruauté sanguinaire des « roitelets barbares », lui vouer respect, reconnaissance et surtout obéissance (Suret-Canale 1977:474-475).

Les écoles confessionnelles de la première heure devaient déjà contribuer à évangéliser et à *civiliser* les jeunes Africains. À partir de 1838, l'histoire était inscrite au programme de l'école catholique pour servir la foi et la tradition chrétiennes dans un pays où la religion majoritaire, l'Islam, constituait un frein potentiel au projet colonial (Sow 2004). Cette approche se traduisit par un taux de scolarisation très faible, largement inférieur à celui de la Gambie anglaise toute proche. L'histoire fut bannie des programmes de l'école laïque jusqu'en 1892 au profit de la géographie et de la maîtrise de la langue française, mais son enseignement s'est maintenu dans les écoles religieuses où, à partir de 1858, les programmes intégrèrent l'histoire moderne de la France à côté de l'histoire ancienne et ecclésiastique. Toutefois, dans les écoles laïques, les séances de lecture et de composition littéraire étaient des prétextes pour faire de l'histoire. L'Afrique y a d'emblée fait son apparition sous une forme caricaturale, notamment avec la présentation de l'esclavage et de la traite des esclaves comme des maux propres au continent. Ce passage, extrait du cahier d'un écolier de l'École des Fils de Chefs, en est une parfaite illustration : « Chez les peuples civilisés il n'y a pas d'esclaves. Vendre un homme, une femme ou un enfant c'est le plus grand crime que l'on puisse commettre. Ce n'est que chez les peuples noirs de l'Afrique que cette détestable habitude existe (Sow 2004:834) ».

On donne à Georges Hardy le crédit de la réalisation du système scolaire initié par Roume pendant son séjour dans les colonies entre 1912 et 1919. Ancien élève de l'École normale supérieure, agrégé d'histoire, Hardy avait

notamment réorganisé l'École normale William Ponty, doté les écoles de programmes et fait publier des manuels parmi lesquels une géographie et une histoire de l'AOF (Bouche 2007:1070).¹ L'enseignement de l'histoire, introduit par la réforme de 1903, était d'abord limité au primaire supérieur qui n'était rien d'autre que le socle d'un niveau secondaire encore embryonnaire. L'orientation de cet enseignement peut être observée à travers les contenus des manuels, supports pédagogiques privilégiés pour la diffusion de l'idéologie coloniale. Les manuels dépouillés par Abdoul Sow, notamment ceux de E. Lavissee et celui de A. Leguillette pour l'enseignement primaire, et ceux de la collection Malet-Issac pour l'enseignement secondaire, étaient essentiellement consacrés à l'histoire de France dont l'œuvre coloniale était justifiée et magnifiée et dont le drapeau avait la propriété magique de rendre à l'esclave sa liberté.

Aux antipodes, figurait l'Afrique qui ne pouvait alors revendiquer une histoire autre que celle de la colonisation qui a mis fin à l'esclavage et aux guerres tribales. À l'image caricaturale donnée aux chefs indigènes dont certains étaient assimilés à des brigands ou à des aventuriers, s'opposait celle très reluisante des conquérants français, dont un certain Faidherbe, « obligé de faire la guerre pour instaurer la paix et la sécurité ». On reconnaissait la grandeur de la civilisation égyptienne, mais l'Égypte restait un accident géographique qui n'avait rien à voir avec le reste de l'Afrique.² Comme on ne pouvait parler d'histoire africaine, on ne s'intéressait qu'à la culture, par curiosité pour l'étrange et le bizarre et pour jeter les bases de la « politique indigène ». Cette approche a conduit aux créations, en 1915, d'un Comité d'études historiques et scientifiques de l'AOF, et, en 1938, de l'Institut français d'Afrique noire qui n'était alors, selon Suret-Canale (1977:460), qu'une base pour les africanistes français et non un centre de formation de chercheurs africains.

L'écriture de l'histoire africaine et son enseignement dans le contexte colonial a eu un profond impact sur l'orientation des savoirs produits par les premières générations d'historiens africains francophones. Pour Thioub (2002), le principal lieu de production de cette histoire est l'Université de Dakar où, jusqu'au début des années 1970, l'historiographie de même que les programmes d'enseignement dispensés informent plus sur la présence française en Afrique que sur la dynamique interne des sociétés africaines. Cette tendance est rompue quand des enseignants-chercheurs français révolutionnent les recherches en histoire d'Afrique, répondant ainsi à une forte demande et ouvrant du même coup la perspective d'une écriture de l'histoire africaine à partir de l'intérieur. Enfin, toujours selon Thioub (2002:110-111), l'idéologie coloniale ayant exclu l'Afrique et les sociétés

africaines du champ de l'histoire, les historiens africains ont d'emblée placé leurs recherches dans les combats anticoloniaux, faisant de l'écriture académique de l'histoire un projet à la fois scientifique et ouvertement militant. Les grandes tendances historiographiques relatives à la question de la traite des esclaves et de l'esclavage peuvent être observées à travers les savoirs transmis aux lycéens sénégalais par le biais de manuels scolaires, outils par lesquels de nombreux historiens africains ont fait leurs premiers pas dans l'écriture académique de l'histoire du continent.

Esclavage et traite des esclaves dans les programmes d'histoire des écoles secondaires du Sénégal postcolonial

À partir de 1946, suite à l'extension de la citoyenneté française à l'ensemble des habitants des colonies, Jean Capelle est envoyé à Dakar pour veiller à l'application des programmes français et à la transformation des écoles primaires supérieures en collèges d'enseignement secondaire. Deux décennies plus tard, c'est-à-dire après l'indépendance du Sénégal, ces programmes étaient encore en vigueur dans les écoles de l'ancien empire français d'Afrique subsaharienne. Au début de la décennie des indépendances fut créée, entre États africains francophones, l'Union africaine et malgache (UAM), à laquelle succéda l'Organisation commune africaine et malgache (OCAM). Cette institution de coopération, après des mues successives, donna naissance à l'Agence de coopération culturelle et technique (ACCT), devenue aujourd'hui Organisation internationale de la francophonie (OIF). C'est dans le cadre de cette « Francophonie », construite principalement à partir d'une Afrique subsaharienne préalablement « balkanisée », que fut négocié le devenir de l'enseignement des Africains avec des programmes encore très largement inspirés par la France.

Ainsi, en mars 1965, les ministres de l'Éducation des pays africains francophones se réunissaient, à Bamako, en présence de Raymond Triboulet, ministre délégué chargé de la Coopération, représentant la France. Entre autres mesures, dont notamment l'africanisation des programmes d'histoire et géographie, la France s'engageait à fournir le personnel enseignant du primaire au supérieur. Une conférence des experts fut réunie à Abidjan, du 22 au 23 avril 1965, sous la présidence du Sénégalais Amadou Mahtar Mbow, alors professeur d'histoire et de géographie à l'École normale supérieure de Dakar, après avoir occupé les fonctions de ministre de l'Éducation et de la Culture dans le gouvernement de la Loi-Cadre. Une commission composée, entre autres, des professeurs Amadou Mahtar Mbow, Jean Devisse, Hubert Deschamps et Yves Person, était chargée d'élaborer les nouveaux programmes dont l'expérimentation devait commencer dès la rentrée 1965-1966. La

conférence des ministres africains et malgache de l'Éducation se réunit à Paris du 24 au 28 avril 1967 pour valider officiellement le projet de programme préalablement adopté par les experts réunis à Tananarive, aussi parle-t-on « des programmes de Tananarive ». Leur application était prévue à partir de la rentrée des classes 1967-68. Un groupe de travail, dirigé par Amadou Mahtar Mbow, Joseph Ki-Zerbo et Jean Devisse, avait pour mission d'élaborer la documentation en attendant la rédaction des manuels. La conception des nouveaux programmes fut houleuse, selon le futur directeur général de l'Unesco. Alors qu'il s'agissait d'« africaniser » les programmes, Jeanne d'Arc s'était invitée dans les débats avant qu'on ne s'accorde sur le gommage de cette figure historique des programmes africains. Bien que le maintien de l'héroïne française fut proposé par une professeure française (Mme Vuillemin), ses collègues africains n'étaient pas unanimes par rapport à une rupture totale avec les programmes français jugeant que trop s'en éloigner poserait le problème de la reconnaissance des diplômes africains. La question fut tranchée par un inspecteur de l'Éducation mandaté par la France pour qui des programmes différents pouvaient aboutir aux mêmes compétences et donc à des diplômes équivalents (Sow 2004:partie V, chapitres 1 et 2).³

Dès 1966, les éditeurs français, notamment Nathan et Hatier, se ruèrent sur ce nouveau marché et publièrent les premiers manuels consacrés aux programmes africains. Les collections de manuels du Centre africain de recherche et d'action pédagogique (Carap) et de l'Institut pédagogique africain et malgache (Ipam) étant basées sur les mêmes programmes, nous limitons notre analyse aux manuels produits par l'équipe de rédaction dirigée par Mbow, Ki-Zerbo et Devisse, d'autant que ces auteurs ont largement contribué, directement ou indirectement, à l'écriture académique de l'histoire africaine. Cette équipe a produit au total trois manuels dans la collection d'Histoire de l'éditeur français Hatier :

- Classe de 6e : des origines (de l'humanité) au vie siècle ;
- Classe de 5e : du vie au xvie siècle ;
- Classe de 4e : L'Afrique et le reste du monde du xviiie au début du xixe siècle. *La traite négrière*. Paroxysme et recul.⁴

Pour appuyer l'approfondissement des études, J. Ki-Zerbo et H. J. Hugot avaient respectivement publié chez le même éditeur : *Histoire de l'Afrique noire* et *L'Afrique préhistorique*. Plus tard suivront les différents tomes de *L'histoire générale de l'Afrique*, sous l'impulsion de A. M. Mbow dans le cadre de l'Unesco où il occupa les plus hautes fonctions entre 1966 et 1987. L'analyse du contenu de ces manuels de première génération révèle d'emblée une tendance encyclopédique que les professeurs d'histoire et de géographie du Sénégal ne cesseront de souligner pour justifier les réformes et allègements

intervenues entre 1972 et 1998. L'histoire de la traite atlantique y occupe une place considérable car, selon M. Mbow, les concepteurs étaient partis du constat suivant :

Le processus normal d'évolution du continent a été brutalement interrompu à partir du milieu du 15^e siècle avec l'arrivée des Portugais. Il fallait donc retracer l'histoire de l'Afrique en l'intégrant dans l'évolution globale de l'histoire de l'humanité. Ce qui permet de situer la traite des esclaves dans le contexte de l'évolution globale du monde à partir de la Renaissance. On ne peut pas comprendre l'histoire de l'Afrique et son évolution sans la traite négrière. Or cette traite était occultée dans les manuels français. Nous en avons montré les conséquences du point de vue de l'Afrique, c'est-à-dire l'affaiblissement du continent, la dislocation des grands ensembles politiques.⁵

La rédaction du premier chapitre du manuel de quatrième (La traite négrière et ses conséquences), publié en 1975, était confiée au Congolais Jean-Pierre Thystère Tchicaya. L'introduction évoque d'emblée (page 5) le rôle principal joué par les nations européennes, les Américains et les Arabes et, dans un rôle de second plan, « la complicité des chefs africains eux-mêmes ». La traite négrière est définie comme « le commerce des Noirs arrachés à leurs familles, vendus comme esclaves et transportés principalement en Amérique à partir de la fin du XV^e siècle ». Cette définition exclut *de facto* les « Noirs » asservis à l'intérieur du continent. Quelques lignes plus bas, on reconnaît toutefois que « l'esclavage existait dans les sociétés africaines bien avant l'arrivée des Européens, mais les esclaves n'étaient pas très nombreux et la plupart d'entre eux servaient comme domestiques et finissaient par être considérés comme des membres de la famille ».

C'est peut-être pour cette raison que l'esclavage domestique est totalement absent du manuel de la classe de cinquième consacré à la période généralement présentée comme étant l'« Âge d'or » de l'Afrique noire, c'est-à-dire celle des grands empires « médiévaux » : Ghana, Mali, Songhay, etc. À la page 9 du manuel de la classe de quatrième, la participation des élites africaines à la traite est expliquée par un « désir de puissance » sinon par « l'appât des produits importés par les navires européens ». Aux côtés de ces rois infantilisés à volonté, les agents qui produisaient directement les esclaves sont totalement désincarnés, voire plus obscurs que des ombres ; car on parle, sans aucune précision, de « rabatteurs [qui] parcourent l'intérieur du continent et ramènent, parfois après plusieurs mois d'absence, des caravanes d'esclaves vers les comptoirs ».

On peut objecter que les manuels ne sont pas conçus pour véhiculer des développements exhaustifs, mais cette lecture de la traite des esclaves n'est en fait que le reflet d'une écriture académique, embryonnaire certes, mais

qui va conserver pendant longtemps cette propension qui consiste, de façon quasi exclusive, à mettre au compte de facteurs exogènes le devenir de l'Afrique à partir du xve siècle.

En ce qui concerne l'esclavage domestique, A. M. Mbow considère que cette institution n'entrait pas dans leur vision globale comme facteur dans le processus d'évolution de l'Afrique et dans l'accumulation du capital. Toutefois, dans la perspective d'une réécriture de ces manuels, il reconnaît qu'il faudrait donner une place au phénomène sans pour autant que celui-ci soit aussi déterminant que l'intrusion étrangère dans l'évolution des sociétés africaines. Cette concession est peut-être inspirée par une expérience personnelle de notre interlocuteur, au début des années 1950, alors qu'il était enseignant en poste à Rosso en Mauritanie. Il avait alors été témoin et acteur d'une situation dramatique impliquant un esclave affranchi nommé Sidy Foum du village de Garack, dans le Waalo mauritanien :

Après avoir acheté sa liberté, Sidy Foum, qui appartenait comme son père à une dame sans enfants, s'était toujours occupé de cette dernière comme s'il s'agissait de sa propre mère. Pour avoir réclamé avec insistance sa part de l'héritage de son père mort sans être affranchi (ce que ne pouvaient faire ses frères restés esclaves), il finit par obtenir gain de cause mais il fut expulsé du village à la périphérie duquel il s'installa malgré l'hostilité de ses anciens maîtres qui portèrent l'affaire devant le tribunal colonial. Après avoir été déboutés par le juge du tribunal de premier degré de la subdivision de Rosso, ils interjetèrent appel auprès du tribunal de second degré du cercle du Trarza pour obtenir l'exil de Sidy. L'affaire retomba entre les mains du chef de subdivision de Rosso assurant alors l'intérim du commandant de cercle. Comme cet administrateur ne pouvait pas juger deux fois la même affaire, on fit appel au commandant de cercle du Brakna voisin pour juger l'affaire en deuxième instance. Ses assesseurs, des indigènes maures et haal-pulaar, réussirent à le convaincre de casser le premier jugement et à ordonner l'expulsion de Sidy Foum afin que ce précédent dangereux ne bouleverse la société. Ce dernier frappa une nuit à ma porte pour me demander d'intervenir pour mettre fin à l'injustice dont il était victime. Dans une lettre à Pierre Messmer, gouverneur intérimaire de la colonie et futur Premier ministre de De Gaulle, j'exposai le cas Foum en lui posant la question de savoir si l'esclavage était oui ou non aboli dans les colonies françaises depuis 1848 et de quel droit les gens de Garack pouvaient expulser mon protégé du terroir où il a toujours vécu ? Bien que n'ayant reçu aucune réponse, ma lettre avait eu un effet positif car la décision de justice ne fut jamais appliquée. L'inquiétude des assesseurs indigènes du tribunal du cercle du Brakna était cependant justifiée : le cas Foum avait provoqué une véritable révolution sociale dans le village de Garack car les anciens esclaves se retournèrent contre leurs anciens maîtres à qui ils demandèrent désormais de cultiver eux-mêmes la terre et de pêcher le poisson du fleuve pour se nourrir.⁶

La réforme la plus significative des programmes d'histoire, après celle de 1978 (renforcement de l'africanisation des programmes) et celle de 1982 (sénégalisation des programmes), est, selon ses initiateurs, celle de 1998, consacrant la rupture avec une approche qui consistait « à lister les matières sans que l'on sache, de manière explicite, les compétences à installer chez l'apprenant ». Toujours selon les acteurs de la réforme, pour la première fois depuis la période coloniale, était introduite « une forme d'écriture du programme pédagogique qui s'appuie sur l'explicitation des intentions pédagogiques ».⁷ Les concepteurs des programmes coloniaux avaient une vision très claire de leurs intentions pédagogiques. En réalité, il en était de même pour les concepteurs des premiers programmes africains, conçus comme une sorte d'antidote aux programmes coloniaux. Les programmes de 1998 ont été « consolidés » en 2004, mais on attend toujours les manuels car le Sénégal n'en a jamais produits pour accompagner les réformes et allègements intervenus entre 1978 et 1998. Les objectifs de l'enseignement de l'histoire sont clairement spécifiés dans les nouveaux programmes. Pour le secondaire général et technique :

L'élève doit, de manière progressive, s'approprier les connaissances essentielles à la compréhension de l'histoire de son pays, de son continent et du reste du monde ; comprendre les finalités et saisir les enjeux de l'étude de l'histoire, mobiliser les connaissances acquises pour la résolution de problèmes, œuvrer pour que l'histoire devienne un levier pour le développement politique, économique, social et culturel, s'inspirer de l'histoire pour être un vecteur de changement positif et durable.

Ces objectifs sont louables car la finalité première de tout système éducatif, dans un cadre démocratique, est de contribuer à l'érection d'une société harmonieuse où les droits et les devoirs des uns et des autres sont clairement codifiés et respectés. L'accomplissement de ces objectifs permettrait d'éradiquer des cas comme celui de Sidy Foun qui, en réalité, appartiennent toujours à l'actualité dans la mesure où des milliers de personnes sont maintenues dans des liens assimilables à de la servitude. L'esclavage domestique en Afrique est généralement sublimé parce qu'on ne l'analyse pas pour ce qu'il représente intrinsèquement. On a plutôt tendance à le comparer avec l'esclavage outre-Atlantique pour finalement se satisfaire du fait qu'il représente un moindre mal. Par ailleurs, les stigmates de l'esclavage sont têtus car ce que les anciens maîtres disent en mal de leurs anciens esclaves en leur absence peut être évoqué publiquement dans les situations conflictuelles. On pourrait bien en expérimenter l'évidence le jour où un descendant d'esclaves se positionnerait comme un sérieux candidat à la magistrature suprême de ce pays. Il serait aussi très intéressant, dans le

cadre des activités de consolidation dont il sera question plus loin, d'amener les enseignants à proposer à leurs élèves la rédaction de dossiers sur l'esclavage à partir d'enquêtes de terrain.

La traite transsaharienne et la traite atlantique des esclaves ont conservé une épaisseur considérable dans les nouveaux programmes, surtout dans les classes traditionnellement consacrées à cette question, à savoir la seconde et la quatrième. En seconde, la quatrième partie du programme (6 heures), intitulée « la traite négrière et ses conséquences », permet d'étudier la « traite arabe » (origines, extensions, et conséquences en Afrique et en Asie), la traite atlantique et la traite au Sénégal. La cinquième partie (l'Afrique du ^{xviii} siècle à la veille de la poussée impérialiste) offre aussi implicitement l'opportunité d'évoquer l'esclavage et la traite autour de questions telles que la Révolution Toroodo, l'empire d'El Hadji Omar Tall et l'empire Zoulou de Tchaka. Au total, près de 25 pourcent du volume horaire du programme de seconde (12 heures sur 48) sont directement ou indirectement consacrés à ces questions. La première et la deuxième parties du programme de quatrième (17 heures) sont explicitement consacrées à l'étude de la traite des esclaves, soit plus de 35 pourcent du crédit horaire (48 heures). La question de la traite des esclaves est aussi implicitement présente dans tout le reste du programme dans la mesure où il s'agit d'étudier l'espace sénégalais, l'Afrique subsaharienne, l'Europe, l'Asie et l'Amérique sur une période allant du ^{xviii} au ^{xix} siècle.⁸

La grande innovation des nouveaux programmes d'histoire est l'introduction d'activités de consolidation notamment sous forme de dossiers à élaborer par les apprenants. Ainsi, en classe de cinquième, la traite transsaharienne est proposée comme exemple de dossier complétant l'étude des constructions politiques de l'Afrique occidentale précoloniale. Le contenu de ce dossier devrait cependant être mieux spécifié. En effet, les élèves, avec l'approbation de leurs enseignants, ont généralement tendance à insister sur les flux commerciaux qui ont généré des entités politiques prospères au sud du Sahara. En revanche, on évite de présenter l'économie transsaharienne comme le cheval de Troie de transformations économiques, politiques, sociales et religieuses profondes qui se sont opérées au détriment d'une multitude de personnes réduites en esclavage pour alimenter la traite transsaharienne ou la soutenir par la production locale de biens et services. On omet aussi de parler de l'Islam, religion relativement bien implantée dans la vallée du fleuve Sénégal dès le ^{xii} siècle, au point de servir de prétexte pour la mise en servitude de personnes restées fidèles à leurs croyances traditionnelles. C'est ce qui transparaît dans le *Kitâb al-Masâlik wal-Mamâlik* d'Al Bakrî qui nous apprend que le roi de Sillâ faisait la guerre aux infidèles, dont les plus rapprochés n'étaient qu'à une journée de marche, c'est-à-dire les gens de la ville de

Kalambü. Dans son *Kitab Rudjar* (Livre de Roger), Al Idrîsi, autre géographe arabe établi à la cour de Roger II de Sicile au ^{xii}e siècle, évoque les habitants du pays des Lamlam, restés dans l'ignorance et l'infidélité et systématiquement razzisés, entre autres, par les habitants de Sillâ, Taktûr et Ghâna qui les amenaient dans leurs pays pour les vendre aux marchands qui se rendaient chez eux (Cuoq 1975:96-130). S'agissait-il des *Bamana* (Bambara) qui, jusqu'à une période relativement récente, ont maintenu une attitude réfractaire à l'Islam ? Le pays des Lamlam se confondait-il déjà au *Bambarena*, fameux réservoir d'esclaves pour la traite du fleuve au ^{xviii}e siècle ? Il pourrait aussi s'agir des Sereer qui ont développé la même attitude par rapport à l'Islam et qui auraient quitté la vallée du fleuve Sénégal à cette époque pour essaimer autour du Siin et du Saalum, cours d'eau éponymes des royaumes qu'ils fondèrent sous l'impulsion des Gelwaar, guerriers *malinke* venus de l'est et initiateurs des principautés établies tout le long du fleuve Gambie. Que dire des Joola, considérés comme un rameau qui se serait détaché des Sereer pour essaimer dans le sud-ouest du pays ? Certes, il ne s'agit pas de présenter l'Islam comme une religion d'esclavagistes. Il est tout simplement question d'ouvrir les yeux des écoliers sur les agissements des humains si prompts à instrumentaliser la religion pour construire pouvoir et fortune. Cette démarche leur permettra sûrement de comprendre, l'année suivante, comment le christianisme a été aussi instrumentalisé pour justifier la traite négrière transatlantique.

En classe de quatrième, la deuxième partie du programme, entièrement consacrée à « la traite négrière et ses conséquences », se termine par une activité consacrée à la visite de la Maison des esclaves (Gorée) ou à la confection d'un dossier sur « Gorée dans la traite ». Ce choix pose toutefois problème car on ne donne pas au collégien de Bakel la liberté de produire un dossier sur le Galam tout proche, de même que son homologue de Saint-Louis ne pourra rien produire sur cette base de l'empire colonial français dont l'économie était fondée sur le commerce de Galam et sur le travail des *laptots*. Ces derniers étaient, dans leur grande majorité, des esclaves domestiques d'origine bambara, liés au service des signares de Saint-Louis du Sénégal qui les louaient à la Compagnie commerciale française du moment. Ils servaient à la fois comme navigateurs, négociants et, à l'occasion, comme soldats. Une de leurs tâches consistait, quand les vents étaient contraires, à tirer les barques à la cordelle à partir des berges du fleuve Sénégal, marchant parfois dans l'eau jusqu'au cou, se faisant même parfois dévorer par les crocodiles (Cultru 1913:35). Ils étaient aussi chargés, au risque de leur vie, d'affronter la barre de l'embouchure du fleuve Sénégal à la rame pour s'occuper des transbordements des passagers et des marchandises des vaisseaux qui se signalaient au large de Saint-Louis. Jusqu'aux années 1960,

ils étaient encore visibles dans le commerce du fleuve, torsos et pieds nus, le pantalon bouffant de la ceinture aux genoux, le regard sombre, tirant péniblement leurs *salang* (chalands) sous un soleil de plomb, traversant les haies épineuses des *pale*, s'époumonant parfois dans des courses folles pour attraper et punir les garnements qui s'offraient le malicieux plaisir de se moquer d'eux et de leur jeter des pierres.⁹

Par ailleurs, il n'est pas rare de rencontrer à Gorée des élèves et des enseignants venus des coins les plus reculés du Sénégal, comme Kolda, pour sacrifier à une obligation pédagogique aux relents de pèlerinage. Ce phénomène, que les guides touristiques de Gorée appellent ironiquement « tourisme poussière », relève en grande partie d'une aberration pas du tout fortuite : les activités pédagogiques, soutenues par les discours mémoriels et l'historiographie, en sont arrivées à occulter le système esclavagiste local et à mettre en évidence les sites côtiers comme Gorée, Elmina et Ouidah au détriment des sites intérieurs comme Galam, Kumasi et Abomey, mettant ainsi de côté un des moments essentiels de l'industrie négrière. C'est ce que nous appelons le syndrome de Gorée dont la déconstruction doit nécessairement passer par de nouvelles orientations historiographiques et pédagogiques qui aideraient à dissiper la brume épaisse qui couvre encore le processus de fabrication et les modalités d'asservissement des esclaves sur le continent.

Déconstruire le syndrome de Gorée

En décembre 1996, un article du quotidien français *Le Monde* se faisait l'écho d'un courant de pensée qui, depuis bientôt vingt ans, conteste la légitimité de Gorée comme principal lieu de mémoire de la traite atlantique.¹⁰ L'article en question avait suscité une vive polémique qui avait abouti à la tenue, en avril 1997, d'un séminaire sur la place de Gorée dans la traite atlantique, organisé par l'Institut fondamental d'Afrique noire (IFAN) et dont les actes ont été publiés la même année (Samb 1997). Un débat scientifique n'étant jamais clos, en mars 2007, dix ans après le séminaire de Gorée, la question est toujours d'actualité. Elle a été récemment portée à la Sorbonne par Jean-Luc Angrand, auteur de l'ouvrage *Céleste ou le temps des Signares* (2006), autour d'une rencontre qui devait apporter des réponses aux questions suivantes : quelle a été la vraie place de Gorée dans la traite des esclaves ? Qui était la propriétaire de la maison dite « des esclaves » ? Quelle a réellement été la fonction de la porte dite « du sans retour » ? Comment un simple vide-ordure a-t-il été transformé en mythe dans le mythe ? A-t-il été possible de stocker 20 millions de personnes dans cette maison en trente-trois ans, comme l'affirme le « conservateur » Joseph Ndiaye ?¹¹ Toutefois, la scientificité de cette problématique était d'emblée faussée par l'annonce de la conclusion :

« La fin du mythe de la maison des esclaves de Gorée » que la note de présentation du thème considérait comme ayant été « inventé par Pierre André Cariou, médecin chef de la marine française en poste à Gorée en 1940 [...] sous la forme d'un manuscrit non édité qui devait aboutir à l'édition d'un roman historique ».¹²

En attendant la publication des minutes de ce débat, l'initiateur a clairement dévoilé ses intentions avec la publication sur son blog personnel d'une attaque au vitriol, en cinq langues européennes dont le français, contre la personne de Joseph Ndiaye, conservateur de la Maison des esclaves de Gorée :

Non ! Monsieur N'diaye, les Signares ne dansaient pas au premier étage de la fausse maison des esclaves dont le vrai nom est « Maison d'Anna Colas » comme vous l'avez dit à de nombreux touristes crédules. Votre « mentor » monsieur Cariou a appelé cette maison « Maison des esclaves » (maison qui pourtant a été le refuge de nombreux africains sauvés in extremis de la déportation par les Signares) dans le seul but de distraire les rares visiteurs de Gorée, dans les années 1940.

Votre position est indéfendable, il est temps pour vous d'ouvrir les yeux et d'arrêter de jouer des larmes des touristes américains et des Caraïbes, dont vous vous moquez éperdument. Désormais le monde des chercheurs et les médias du monde entier savent l'ampleur de ce qui était au début dû à « votre ignorance » puis l'argent arrivant, est devenue une falsification honteuse de l'histoire, dont le seul but était de faire tourner la boutique. Allons monsieur Ndiaye ! Ayez le courage de vous libérer des chaînes du mensonge et de présenter vos excuses aux nombreux descendants des victimes de l'esclavage (Jean-Luc Angrand, Paris, 16 août 2008).¹³

Joseph Ndiaye a joué un rôle évident dans la visibilité de l'île comme un lieu de première importance dans la traite atlantique, ce qui lui a valu son classement au patrimoine mondial par l'Unesco. Il est vrai, comme le soulignaient Thioub et Bocoum lors du séminaire de Gorée, que « ce tragique succès s'est imposé avec tellement d'évidence qu'on a peu songé à questionner scientifiquement l'importance de la place et du rôle de Gorée dans le trafic négrier ».

Ces deux auteurs avaient aussi fait une autre observation autrement plus édifiante : « le discours qui commémore cette fonction de l'île n'a jamais prétendu obéir aux règles universitaires de production du savoir et, en conséquence, ne peut être mesuré à cette aune » (Thioub et Bocoum 1997:199-218).

Pour avoir fait fi de cette disposition épistémologique, M. Angrand s'est engagé dans un autre discours mémoriel dont l'un des objectifs est apparemment de corriger les dommages collatéraux du discours de Joseph Ndiaye sur les métis goréens dont il est un descendant. Cet extrait du texte de présentation de son ouvrage le prouve amplement :

Jean-Luc Angrand a enfin le mérite de s'attaquer au mythe solidement implanté et développé pour les touristes qui fait de Gorée un centre de traite d'esclaves en partance pour l'Amérique. En fait il n'y a jamais eu de traite d'esclaves à Gorée – Les esclaves achetés y ont été peu nombreux et s'y sont perpétués au fil des mariages et des ans. Les signares se sont appliqués à protéger et à veiller sur leurs domestiques, esclaves de case et sur ceux qu'elles ont formé comme ouvriers du bâtiment, de charpente navale de marins pour assurer leur commerce, d'artisans divers et même de bijoutiers. La célèbre « maison des esclaves » de Gorée où l'on s'apitoie sur le sort des malheureux esclaves de plantation, victimes de la traite n'est en fait que l'habitation d'Anna Colas Pépin, ancêtre de l'auteur, et les cachots des entrepôts de marchandises.¹⁴

À propos de la porte du voyage sans retour, il est important de rappeler que son symbolisme n'a pas été inventé qu'à Gorée. Au Ghana, Elmina a aussi sa porte du non retour alors qu'il s'agit en réalité d'une meurtrière. À Ouidah, où la traite ne s'est pas accompagnée de l'impressionnante monumentalité visible sur l'ancienne Côte de l'or, le programme de la Route de l'esclave de l'Unesco y a érigé un monument sous la forme d'un énorme portail face à la mer pour donner un support matériel au symbolisme du voyage sans retour. Ces portes relèvent d'une mise en scène et marquent le sommet de l'émotion sans laquelle la présence de milliers de visiteurs dans ces lieux de mémoire n'aurait pas de sens pour la grande majorité d'entre eux. Enfin, il faudrait aussi souligner le véritable sens de la Maison des esclaves qui ne représente ici qu'un symbole dans lequel se sont cristallisées les mémoires de l'esclavage. Il ne suffisait pas d'avoir l'île comme support du discours mémoriel, il fallait aussi qu'une bâtisse fût disponible pour représenter une captivité, sur chaque recoin de laquelle devait s'incruster une portion de ce discours.

D'un point de vue pédagogique, ce qui précède nous permet préalablement d'identifier les sentiers que la déconstruction du syndrome de Gorée ne devrait jamais emprunter. Ce travail de déconstruction ne saurait aucunement consister à jeter l'anathème sur ceux qui ont contribué à la naissance du phénomène. Il doit s'inscrire dans un cadre strictement scientifique sans passion ni complaisance. Le séminaire de Gorée a permis à de nombreux historiens de clarifier davantage le rôle de Gorée dans la traite atlantique. Nous ne revenons à ce débat que pour souligner quelques confusions à l'origine des malentendus. La première relève de la mauvaise définition de l'espace goréen que l'on limite trop souvent à ce rocher juché sur l'océan. Or, Gorée était avant tout sa rade, c'est-à-dire tout l'espace maritime protégé par la presqu'île du Cap-Vert jusqu'au lieu dit Rio Fresco (Rufisque), ou momentanément Baie de France, premier comptoir permanent des Français avant Saint-Louis du Sénégal, qu'ils abandonnèrent après la conquête de l'île en 1677 au détriment des Hollandais. Il est d'ailleurs assez symptomatique que ces derniers aient

choisi d'appeler le site insulaire Goe Ree, la bonne rade. Sieur Pelletan, ancien directeur de la Compagnie, nous apprend que sur toute la côte, depuis le port de Mogador au Maroc jusqu'à la Côte de l'or, nulle part on ne pouvait ni caréner, ni même abattre sur le côté pour réparer une voie d'eau. L'île de Gorée, se trouvant protégée par la pointe avancée du Cap-Vert et à la distance d'une petite lieue de terre, offrait un mouillage excellent pour les gros navires de même que des facilités pour faire de l'eau et du bois. Il n'est dès lors pas alors étonnant qu'on ait pu y compter parfois jusqu'à une centaine de vaisseaux attendant de bénéficier des services mentionnés.¹⁵

En outre, avec le bénéfice de la sûre protection de l'eau, Gorée constituait un entrepôt où l'on portait les marchandises et les esclaves à mesure qu'on les traitait sur la côte. D'où la deuxième confusion qui consiste à chercher en Gorée une fonction de marché aux esclaves qui ne peut que conduire à la sous-estimation de sa place dans la traite atlantique. De ce point de vue, Pruneau de Pommegorge (1789:102) soulignait au milieu du XVIII^e siècle, que « le commerce de cette île est peu considérable ; à peine en tire-t-on deux ou trois cens Noirs par an ». Ces captifs provenaient parfois des négociants privés, notamment les Signares qui pouvaient en acquérir pour leur propre service ou pour les vendre à la Compagnie. Toutefois, selon l'auteur de la *Description de la Nigritie*, dans des situations exceptionnelles, notamment de guerre dans les royaumes voisins, il arrivait que l'offre augmente de façon substantielle. Cette brèche a été exploitée par certains auteurs tel Joseph Roger de Benoist¹⁶ (1997) qui, curieusement, parle d'une traite de vingt à trente Noirs par an en citant Pruneau de Pommegorge. En fait, cette erreur, qui pourrait aussi être attribuée à la secrétaire qui a saisi le texte, ne représente pas grand chose, surtout rapportée à la mise en garde formulée comme un appel à la décence par un philosophe lors du séminaire de Gorée, juste avant la grande bataille des chiffres : « Il est insupportable, moralement et historiquement, de juger de l'effroyable tragédie humaine qu'a été la traite négrière et, par conséquent, de la valeur symbolique de ses repères, par le nombre d'hommes qu'elle emporta. « S'il n'y avait qu'un seul homme, cet homme eut été de trop, parce qu'à lui tout seul, il eut symbolisé la honte pour toute l'humanité »¹⁷ (Samb 1997:11-17).

Déconstruire le syndrome de Gorée consiste essentiellement, selon notre entendement, à lever le voile qui, au bout du compte, fait de l'île l'arbre qui cache deux forêts : celle des dynamiques internes de la traite sur le sol africain et celle des dynamiques postérieures au « middle passage » dans l'hémisphère occidental. En ce qui concerne les dynamiques internes sur le sol africain, les activités de consolidation, sous forme de dossiers sur la traite des esclaves ou visites de sites historiques, devraient surtout privilégier le milieu proche.

Ce qui, en définitive, réglerait les problèmes de sécurité liés à une affluence massive vers Gorée et épargnerait, surtout aux petits écoliers, les interminables queues devant l'embarcadère qui mène à ce site historique où l'on débarque et rembarque de façon périlleuse. La didactique de la traite et de l'esclavage devrait aussi être étayée par la production de documentaires audiovisuels et par la promotion d'activités sur Internet car on ne saurait prétendre susciter l'intérêt des apprenants sans tenir compte des outils que la modernité a rendus largement disponibles et qui permettent aujourd'hui à des écoliers de l'autre bout du monde de connaître l'île mieux que la plupart de ceux qui en ont foulé le sol. La nouvelle approche pédagogique mettrait ainsi à la disposition des apprenants toutes les informations, y compris celles qui ne militent pas en faveur d'une vision positive du rôle des élites africaines dans la traite atlantique, et les inviterait à la réflexion. Thioub a su exprimer la validité de cette démarche en retournant adroitement contre Joseph Ki-Zerbo ce symbolisme qui était si cher à l'éminent historien aujourd'hui disparu :

La gaine de fer [qui] encerclait toute la côte de l'Afrique noire (Ki-Zerbo, *Histoire générale de l'Afrique*, p. 212), n'était que le terminus d'un vaste filet à la construction de laquelle ont pris part activement des acteurs autochtones conformément à la perception qu'ils avaient de leurs intérêts. Lire la traite atlantique à partir de la gaine et ignorer le reste du filet, dans le meilleur des cas c'est s'interdire de comprendre et d'expliquer ses implications historiques et dans le pire c'est restituer les mémoires des groupes qui en ont tiré profit et qui ne sont pas réductibles à l'Autre défini selon la couleur de sa peau (Thioub 2005).

Combattre l'approche chromatique de l'histoire de la traite atlantique devrait aussi consister à mettre en évidence l'asservissement d'Européens par leurs propres concitoyens à travers la dramatique histoire des « engagés », notamment à Saint-Domingue où les autorités françaises firent venir leurs propres sujets pour travailler dans les plantations aux côtés des esclaves africains dans des conditions incomparables mais similaires dans le principe. Ces « engagés » étaient aussi appelées « Trente-six mois » car, à la différence des Africains, ces hommes, qui n'avaient pas le droit de se marier, étaient libérés au bout de trois ans. Cependant, beaucoup mouraient avant cette échéance. Ce sont les fameux « esclaves blancs » évoqués par Moreau de Saint-Mery qui les présentait comme des gens tourmentés du désir d'aller provoquer la fortune dans les Colonies et qui se vendaient en France pour trois ans, à un capitaine de navire qui, pour prix de leur transport, les cédait à son tour à un Colon, pour une somme convenue (Moreau de Saint-Mery 1958:45).

Les autorités françaises ont aussi dû recourir à ce qu'il convient de nommer une colonisation pénale quand elles décidèrent, par l'ordonnance royale du 10 novembre 1718, de la déportation en Amérique des faux sauniers, des fraudeurs de tabac (le sel et le tabac étaient des monopoles royaux), des soldats déserteurs, de jeunes gens de toutes conditions sociales, et même des prostituées. Partout, les juges, appuyés par une police spéciale, pouvaient aussi ordonner la déportation aux colonies de ceux qui encourraient la peine des galères pour fait de vagabondage. Cependant, cette politique fut abandonnée dès 1720 pour restaurer la paix sociale en France en mettant fin aux abus qui avaient entraîné des échauffourées entre la population et la police de même que des mutineries dans les prisons (Giraud 1966:252-276). Les Français s'étaient inspirés de leurs voisins anglais qui avaient aussi leurs déportés et leurs « indentured servants ». La traite négrière atlantique n'aurait peut-être jamais existé si les Européens avaient pu régler les problèmes de main-d'œuvre dans leurs colonies avec leur propre prolétariat. Mais la main-d'œuvre servile africaine, en plus de ses savoir-faire maîtrisés après une existence plusieurs fois millénaire en milieu tropical, pouvait être acquise à bon marché, nonobstant le fait que la traite était une activité dangereuse du fait des maladies et des incidents de tout genre avec lesquels les négriers européens devaient composer.

En ce qui concerne l'hémisphère occidental, il est évident que la place accordée à l'étude de la diaspora africaine dans les programmes scolaires reste trop faible. Les études sur les diasporas étant très peu prisées par les historiens africains, on comprend aisément la portion congrue qu'occupe cette question dans les cahiers des écoliers sur le continent qui cherche à donner contours et contenu à une sixième Afrique pour parfaire son unité. Il est vrai qu'en classe de quatrième, la leçon 6 aborde les conséquences de la traite en Europe, en Amérique et en Asie (2 heures) et, qu'en classe de seconde, la dernière leçon est consacrée à la Révolution haïtienne (2 heures), mais cela signifie qu'après sept ans passés à l'école secondaire, les écoliers auront eu moins de quatre heures pour s'informer sur les diasporas, volume horaire qui sera d'ailleurs largement entamé par les aspects économiques. Cette lacune mérite d'être soulignée dans la mesure où l'histoire de la traite des esclaves est généralement enseignée comme celle d'une déportation d'agents économiques dont on ignore le véritable impact sur les cultures créoles du Nouveau Monde. Le point de vue d'Hubert Gerbeau (1985:195-196) résume parfaitement la démarche que nous préconisons et qui consiste à mettre la lumière sur tout le processus qui se déroule avant les comptoirs de traite et sur ce qui se passe après le « middle passage » :

La tâche de l'historien de la traite négrière devient plus signifiante s'il ne considère pas son sujet uniquement comme l'étude d'un transport, que l'homme traité ne nous concerne pas avant son départ et ne nous concerne

plus après son arrivée. Autrement dit, il doit répondre à la sollicitation d'une étude de la traite conçue comme une histoire des civilisations c'est-à-dire comme une approche de « l'histoire totale » dont rêvait Michelet. Dans ce cas, une double exigence s'impose : élargir le champ des enquêtes et user d'outils qui ne sont pas toujours familiers aux historiens. Il ne suffira plus de dater les cargaisons et de compter les hommes et les piastres, il faudra penser cuisine, religion, magie, danse, démographie, organisation sociale, façons de vivre et thèmes culturels ; il faudra être archéologue, ethnologue, familier des traditions, biologiste, linguiste, peut-être psychiatre (Gerbeau 1985).

Par ailleurs, l'étude de la diaspora africaine ne devrait plus se limiter à celle du nouveau monde. Il est nécessaire aussi d'intégrer celle des rivages méditerranéens, du Moyen-Orient, voire au-delà de cette région asiatique. Si la diaspora noire en Amérique est relativement bien connue, notamment à travers sa place dans l'économie de plantations, sa production musicale et ses manifestations religieuses comme le vaudou, tel n'est pas le cas pour les esclaves africains déportés vers d'autres horizons. L'étude de la traite transsaharienne devrait aussi suivre les esclaves africains dans les pays méditerranéens et en Orient pour voir leur impact sur l'économie et la culture des différentes sociétés.¹⁹ Au-delà de la lubricité des harems orientaux, on verrait comment l'expansion du monde musulman avait fait essaimer l'économie de plantations des plaines indiennes au Moyen-Orient et de là vers la péninsule ibérique où les Maures avaient introduit des productions agricoles telles que le riz, le coton, la canne à sucre, les agrumes, les dattiers, etc. (Karenga 1993:99).¹⁹ Ceci clarifierait davantage la dimension économique de la Reconquista (et de la subséquente expulsion des musulmans de la péninsule) qui avait suscité l'importation des côtes africaines d'une main-d'œuvre servile destinée aux plantations des Îles Canaries, devenues principal fournisseur de sucre à l'Europe pour pallier les prix prohibitifs imposés par l'occupation du bassin oriental de la Méditerranée par les Turcs ottomans (Stein 1988:3).

Aussi est-il nécessaire de reconsidérer le crédit horaire de la leçon 17 du programme de la classe de seconde (La traite arabe : origines, extensions, conséquences en Afrique et en Asie) car il s'agit de plus de dix siècles d'une histoire des plus complexes. Il est par ailleurs impératif de gommer l'épithète « arabe » pour éviter une approche chromatique d'un phénomène impliquant une grande variété de peuples. Car la navigation transsaharienne, dont l'étude mérite d'être approfondie dans ses aspects techniques et logistiques, n'était pas une exclusivité arabo-berbère. À l'instar des auxiliaires locaux de la navigation atlantique, les chameliers pouvaient aussi être *Pël*, *Soninke*, *Malinke*, etc. Il existait aussi au sud du Sahara un élevage actif de ces *vaisseaux du désert* ; car un dromadaire qui traversait la *Grande solitude*

(*Majâba al-Kubra*), dans un sens ou dans l'autre, était juste bon pour accompagner le couscous, nourriture essentielle des gens du désert et de ses rivages sahéliens et méditerranéens, dont l'invention semble avoir été inspirée par la texture des ergs qui s'offraient infiniment à leur vue.²⁰

Les programmes scolaires du Sénégal, plus précisément ceux de l'enseignement secondaire, ont contribué au façonnement d'une mémoire collective résolument focalisée sur les côtes au détriment de l'intérieur des terres où l'on produisait la main d'œuvre servile. Aussi, est-il plus que jamais nécessaire d'intégrer les esclavages internes dans les programmes scolaires, mais encore faudrait-il, qu'en amont, la production historiographique prenne largement en charge cette question pour en révéler les réalités profondes. La promotion d'une mémoire sélective du passé de l'Afrique ne saurait être une approche pédagogique judicieuse car elle n'offre pas toutes les pièces nécessaires à la compréhension d'un passé douloureux qui ne cesse de s'inviter dans le quotidien des Africains et souvent de façon tragique. Au-delà des séquelles de la colonisation, il faudrait envisager de chercher dans la tourmente des traites esclavagistes les germes de la violence endémique qui frappe le continent comme une fatalité. Les communautés africaines ont plus que jamais intérêt à intégrer dans la formation de leurs enfants tous les savoirs qui puissent éclairer les problèmes et briser le cercle vicieux de la violence, de la marginalisation et de la pauvreté.

Il faudrait aussi s'intéresser davantage aux Africains déportés au-delà des mers de sable et des mers océanes pour mieux s'informer des phénomènes de créolisation et comprendre les véritables raisons de leur déportation. Les apprenants ont besoin de savoir que celle-ci n'a rien à voir avec le racisme, qui, initialement, n'était qu'un des instruments utilisés pour justifier un fait moralement indéfendable. Mais le mal s'est incrusté dans les esprits au point que des millions de Noirs d'Afrique et d'ailleurs sont encore relégués dans des confins identitaires qui remettent en cause l'essentiel de leurs droits d'êtres humains. L'approche que nous préconisons pour l'étude de la question de l'esclavage et des traites transsaharienne et atlantique aurait l'avantage de l'inscrire dans un cadre plus global et interdisciplinaire, démarche tant souhaitée par nombre d'enseignants, mais qu'on ne parvient toujours pas à décliner en termes opérationnels.

Remerciement

La recherche qui a mené à ces résultats a été financée par le European Community's Seventh Framework Programme (FP7/2007/2013) Socioeconomic sciences and Humanities under grant.

FP7 EURESCL: Slave Trade, Slavery, Abolitions and their Legacies in European Histories and Identities

Notes

Le pôle d'excellence régional « Esclavages et traites : communautés, frontières et identités », financé par l'Agence universitaire de la francophonie a soutenu la recherche qui a permis la rédaction de ce texte.

1. Les manuels évoqués sont : Hardy, G., 1913, *Géographie de l'Afrique occidentale française*, Livre du maître, *Bulletin de l'enseignement de l'AOF*, nos.8-9 et Leguillette, A. 1913, *Histoire de l'Afrique occidentale française*, Ternaux, Dakar.
2. A. Sow, 2004, présente E. Lavisce comme docteur ès Lettres, enseignant à l'Ecole normale supérieure, suppléant à la faculté des Lettres de Paris, et auteur du plus grand nombre de manuels sur l'histoire de France entre 1880 et 1920. Les manuels de la collection Malet-Issac étaient en cours dans les deux lycées de Saint-Louis et Dakar, de 1932 à 1951, pour toutes les classes, de la sixième à la terminale, pp. 358-445.
3. Interview d'Amadou Mahtar Mbow, Dakar, 27 décembre 2007.
4. Les caractères en gras reflètent l'importance accordée à « la traite négrière » qui figure sur la couverture du livre en gros caractères qui contrastent avec les caractères relativement minuscules qui composent le reste du titre.
5. Entretien avec Amadou Mahtar Mbow, 27 décembre 2007.
6. Idem.
7. Préface consacrée aux nouveaux programmes d'histoire et de géographie du Sénégal par André Sonko, ministre de l'Éducation nationale, Dakar, mai 1998.
8. Voir programmes de quatrième et de seconde en appendice.
9. Ceci contraste fortement avec l'image reluisante sous laquelle ils apparaissent dans le Musée des Forces armées de Dakar avec leur uniforme qui rappelle celui des patriotes américains des années 1770. Les pale (sing. falo) sont des champs de décrue sur les berges du fleuve, au Fuuta Tooro.
10. Emmanuel de Roux : « Le mythe de la Maison des esclaves qui résiste à la réalité », *Le Monde*, 27 décembre 1996.
11. Rencontre annoncée dans la section Art & Culture du journal sénégalais *Sud Quotidien* du samedi 3 mars 2007, « La Maison des esclaves de Gorée : Un mythe inventé, selon une certaine idéologie ».
12. Le texte en question a pour titre « Promenade à Gorée ».
13. <http://jeanlucangrand.blogspot.com/2008/08/lettre-joseph-ndiaye.html>. Ce texte est reproduit sans aucun changement quant à l'orthographe et à la grammaire.
14. Texte de Jean Serre de l'Académie des Sciences d'Outre-Mer, qui lui a décerné le prix Cornevin en novembre 2006. Disponible sur : <http://jeanlucangrand.blogspot.com>.
15. Mémoire sur la colonie du Sénégal, par le citoyen Pelletan, ancien administrateur et ancien directeur de la Compagnie du Sénégal, Paris, An IX, p. 93-94.
16. Cet auteur était visiblement dans le camp des minimalistes lors du séminaire de Gorée.
17. Les caractères italiques sont de l'auteur du discours.
18. L'état de la recherche le permet amplement aujourd'hui car, outre la production académique livresque, une importante filmographie est désormais disponible. En ce qui concerne le Moyen-Orient, par exemple, on pourra proposer le documentaire *Afro-Iranian Lives* de Behnaz Mirzai, Department of History, Brock University, St. Catharines, Canada.

19. Le terme « maures » désigne ici la population musulmane d'origine arabe, berbère et négro-africaine transportée dans la péninsule par la conquête musulmane.
20. Entretien avec le médiéviste Yoro K. Fall, il y a bientôt un quart de siècle alors que je préparais, sous sa direction, un mémoire de Maîtrise intitulé « La vallée du fleuve Sénégal dans la géographie d'Al Bakri et celle d'Al Idrisi ».

Bibliographie

- Angrand, J.-L., 2008, *Céleste ou le temps des Signares*, Éditions Anne Pepin.
- Barry, B., 1988, *La Sénégambie du XV^e au XIX^e siècle. Traite négrière, Islam conquête coloniale*, Paris, L'Harmattan.
- Bathily, A., 1989, *Les portes de l'or. Le royaume de Galam (Sénégal) de l'ère musulmane au temps des négriers (VIII^e - XVIII^e siècle)*, Paris, L'Harmattan.
- Becker, C., Mbaye, S. et Thioub, I., eds., 1997, *AOF : réalités et héritages. Sociétés ouest-africaines et ordre colonial, 1895-1960*, Direction des Archives du Sénégal, Dakar.
- Biondi, J.P., 1987, *Saint-Louis du Sénégal, Mémoires d'un métissage*, Éditions Denoël, Paris.
- Bouche, D., 2007, *La création de l'AOF : un nouveau départ pour l'école*, in C. Becker, S. Mbaye et I. Thioub 2007, pp. 1055-1070.
- Chanson-Jabeur, C. et Coquery-Vidrovitch, C., eds., 1995, *L'histoire africaine en Afrique*, Groupe Afrique noire, Cahier no. 16, Paris, L'Harmattan.
- Chaumont, J.-M., 2002, *La concurrence des victimes. Génocide, identité, reconnaissance*, Paris, La Découverte.
- Cultru, P., 1913, *Premier voyage du Sieur de la Courbe fait à la coste d'Afrique en 1685*, Champion, Paris.
- Cuoq, J., 1975, *Recueil des sources arabes concernant l'Afrique Occidentale, VIII^e-XVI^e siècle-Bilâd al-Sudân*, CNRS, Paris.
- De Benoist, J.R., 1997, *Typologie et fonctions des captivités goréennes*, in D. Samb, pp. 121-135.
- Diop, M.C., ed., 2002, *Le Sénégal contemporain*, Paris, Karthala.
- Doutté, E., 1984, *La société musulmane du Maghrib, Magie et religion dans l'Afrique du Nord*, Paris, Maisonneuve et Geuthner S.A.
- Fall R., 1997, « Le système d'enseignement en AOF », in C. Becker, S. Mbaye et I. Thioub, pp. 1071-1080.
- Gerbeau, H., 1985, « La traite négrière dans l'Océan indien : problèmes posés à l'historien, recherches à entreprendre », in *La traite négrière du XV^e au XIX^e siècle*, UNESCO, Paris.
- Giraud, M., 1966, *Histoire de la Louisiane Française*, Tome III, *L'époque John Law, 1717-1720*, PUF, Paris.
- Hardy, G., 1913, *Géographie de l'Afrique occidentale française*, Livre du maître, *Bulletin de l'enseignement de l'AOF*, no. 8-9.

- Hunwick, J., 1997, *Black Slave Religious Practices in the Mediterranean Islamic World*, paper presented to the SSHRC/UNESCO Summer Institute « Identifying enslaved Africans: the 'Nigerian' and the African Diaspora », York University, Canada.
- Karenga, M., 1993, *Introduction to Black Studies*, Second edition, The University of Sankore Press, Los Angeles.
- Leguillet, A., 1913, *Histoire de l'Afrique occidentale française*, Ternaux, Dakar.
- Lovejoy, P., 1983, *Transformations in Slavery. A History in Africa*, Cambridge University Press.
- Ly, A., 1993, *La Compagnie du Sénégal*, Paris, Karthala.
- Mbaye, S., 1981, *Les sources de l'histoire de l'enseignement aux archives du Sénégal, notes africaines*, 170, avril 1981, Ifan, Dakar.
- Meillassoux, C. (éd.), 1975, *L'esclavage en Afrique précoloniale*, Paris, Maspéro.
- Meillassoux, C., 1986, *Anthropologie de l'esclavage : le ventre de fer et d'argent*, Quartridge/PUF, Paris.
- Moreau de Saint-Mery, M., 1958, *Description physique et topographique de la partie française de l'Isle de Saint-Domingue*, 2 volumes, [Philadelphia, 1797-1798], nouvelle édition par Maurel, B. et Taillemite, E., Sté de l'Histoire des Colonies et Librairie Larose, Paris.
- Pelletan de Caplon, 1789, *Mémoire sur la colonie du Sénégal*, par le citoyen Pelletan, ancien administrateur et ancien directeur de la Compagnie du Sénégal, Paris, An IX.
- Pruneau de Pommegorge, 1789, *Description de la Nigritie*, Maradan, Amsterdam-Paris.
- Samb, D., 1997, *Gorée et l'esclavage, actes du Séminaire sur Gorée dans la traite atlantique : mythes et réalités*, (Gorée, 7-8 avril 1997), Dakar, IFAN-CAD, Initiations et Études Africaines, 38.
- Samb, D., ed., 2000, *Saint-Louis et l'esclavage. Actes du symposium international sur « La traite négrière à Saint-Louis du Sénégal et dans son arrière-pays »* (Saint-Louis, 18, 19 et 20 décembre 1998), Dakar, IFAN-CAD, Initiations et Études Africaines, 39.
- Seck, I., 1984, *La vallée du fleuve Sénégal dans la géographie d'Al Bakrî et celle d'Al Idrîsî : étude comparative*, Mémoire de Maîtrise, FLSH, UCAD, Dakar.
- Seck, I., 1999, *Cultures africaines et esclavage dans la basse vallée du Mississippi*, Thèse de Doctorat du 3e Cycle, FLSH, UCAD, Dakar.
- Sow, A., 2004, *L'enseignement de l'histoire au Sénégal, des premières écoles (1817) à la Réforme de 1998*, thèse de Doctorat d'État ès Lettres et Sciences Humaines, UCAD-FLSH, département d'Histoire, Dakar.
- Stein, R. L., 1988, *The French Sugar Business in the Eighteenth Century*, LSU Press, Baton Rouge & London.
- Suret-Canale, J., 1977, *Afrique Noire Occidentale et Centrale*, Tome 2, *L'ère coloniale (1900-1945)*, Éditions Sociales, Paris.
- Thioub, I. et Bocoum, H. 1997, « Gorée et les mémoires de la traite atlantique », in D. Samb, pp. 199-216.
- Thioub, I., 2002, « L'historiographie de 'l'École de Dakar' et la production d'une écriture académique de l'histoire », in M. C. Diop, ed., *Le Sénégal contemporain*, Paris, Karthala, pp. 109-153.

Thiou, I., 2005, « Regard critique sur les lectures africaines de l'esclavage et de la traite atlantique critique », in I. Mande et B. Stéfanson, eds., *Les historiens africains et la mondialisation*, Paris, Karthala, 2005.

Disponible sur : <http://tekrur-ucad.refer.sn/IMG/pdf/Tonjon.pdf>

Documents Annexes (disponible auprès de l'auteur sur demande)

Annexe 1 : programme d'histoire de la classe de quatrième

24 leçons dont 5 activités de consolidation (48 heures)

1. Objectifs généraux du deuxième niveau (4^e–3^e).

À la fin du deuxième niveau (4^e–3^e), les élèves seront capables de consolider toutes les compétences et attitudes visées au premier niveau, faire des synthèses, rédiger une dissertation historique, faire un commentaire dirigé.

2. Contenus.

Première partie : *le monde au xvie siècle*

Leçon 1. L'Afrique au xvie siècle :

§ L'arrivée des Européens.

§ Le déclin du commerce transsaharien.

§ La réorientation du commerce. 2H

Leçon 2. L'Asie et le Nouveau Monde au xvie siècle : arrivée des Européens, implantation et organisation. 2H

Leçon 3. Activité de consolidation : initiation à la dissertation. 2H

Deuxième partie : *la traite négrière et ses conséquences*

Leçon 4. Naissance, mécanisme et évolution. 2H

Leçon 5. Les conséquences de la traite en Afrique. 2H

Leçon 6. Les conséquences de la traite en Europe, en Amérique et en Asie. 2H

Leçon 7. La traite au Sénégal. 2H

Leçon 8. Le mouvement abolitionniste. 1H

Leçon 9. Activité de consolidation : visite de la maison des esclaves et/ou confection de dossier sur Gorée dans la traite. 2H

Troisième partie : *l'espace sénégalais du xvii^e au xix^e siècle*

Leçon 10. La Sénégambie : la dislocation du Jolof et l'émergence de nouveaux royaumes. 2H

Leçon 11. L'évolution du Fouta du xvii^e au xix^e siècle. 2H

Leçon 12. Les entités politiques nées du déclin du Gaabu (insister sur les faits de civilisation). 2H

§ Le royaume du Fouladou.

§ Les entités politiques mandingues.

§ Les entités politiques diolas.

Leçon 13. Activité de consolidation : exposé sur l'unité et la diversité des institutions sociales, politiques et économiques de l'espace sénégalais. 2H

Quatrième partie : *l'Afrique du xviii^e au xix^e siècle*

Leçon 14. L'Afrique Occidentale : les empires peuls du Sokoto et du Macina. 2H

Leçon 15. L'Afrique Occidentale : l'empire toucouleur d'El Hadji Omar Tall. 2H

Leçon 16. L'Afrique méridionale : Tchaka et le mouvement Zoulou. 2H

Leçon 17. Madagascar : de la formation des royaumes au milieu du xix^e siècle. 2H

Leçon 18. Activité de consolidation : initiation au commentaire de documents. 2H

Cinquième partie : *l'Europe du xviii^e au xix^e siècle*

Leçon 19. La première révolution industrielle : les transformations techniques, économiques et sociales. 2H

Leçon 20. Le mouvement des idées au xviii^e siècle. 2H

Leçon 21. La révolution française de 1789 et ses conséquences. 2H

Sixième partie : *l'Amérique et l'Asie du xviii^e au xix^e siècle*

Leçon 22. L'Amérique du Nord : naissance des États-Unis. 2H

Leçon 23. L'empire ottoman. 2H

Leçon 24. Activité de consolidation : initiation au commentaire de texte historique. 2H

Annexe 2 : programme d'histoire de la classe de Seconde

25 leçons dont 4 activités de consolidation (48 heures)

1. Objectifs généraux

Objectifs de savoir : connaître les principales périodes d'histoire ; avoir le sens de la chronologie dans l'étude de l'histoire ; appréhender la relativité en histoire à travers l'antériorité, la simultanéité et la postériorité dans le déroulement des faits historiques ; connaître le rôle et la place de l'Afrique dans l'histoire de l'humanité ; s'approprier les connaissances sur les grandes périodes de l'histoire ; connaître les faits essentiels et les concepts étudiés.

2. Contenus

Introduction

Leçon 1. Histoire : Définition, objet et importance. 1H

Leçon 2. Problématique de l'histoire africaine : sources et procédés d'investigation (tradition orale, archéologie, linguistique). 2H

Première partie : la préhistoire africaine

Leçon 3. L'Afrique berceau de l'humanité. 1H

Leçon 4. Les civilisations paléolithiques. 1H

Leçon 5. La révolution néolithique et ses conséquences. 2H

Leçon 6. Préhistoire et protohistoire du Sénégal. 3H

Leçon 7. Activité de consolidation : Exercices à la technique de la dissertation. 2H

Deuxième partie : *les civilisations de l'Afrique ancienne*

Leçon 8. La civilisation de l'Égypte pharaonique. 3H

Leçon 9. Axoum. 1H

Leçon 10. La Méditerranée et le monde noir : contacts, échanges, migrations, influences culturelles. 2H

Leçon 11. Activité de consolidation : Étude de la parenté entre la civilisation égyptienne et le reste de l'Afrique : exemple du Sénégal (sous forme de dossiers et/ou d'exposés). 2H

Troisième partie : *l'Afrique occidentale du viie au xviiie siècle*

Leçon 12. Les civilisations du Soudan médiéval (Ghana, Mali, Songhaï) : organisation sociale et politique, vie économique, culturelle et religieuse. 2H

Leçon 13. Le processus d'islamisation en Afrique occidentale (introduction, extension et impact). 2H

Leçon 14. L'empire du Jolof. 2H

Leçon 15. L'empire du Gaabu. 2H

Leçon 16. Activité de consolidation : Initiation à la technique du commentaire historique. 2H

Quatrième partie : *la traite négrière et ses conséquences*

Leçon 17. La traite arabe (origines, extensions, conséquences en Afrique et en Asie). 1H

Leçon 18. La traite atlantique. 3H

Leçon 19. Activité de consolidation : Dossier sur la traite au Sénégal. 2H

Cinquième partie : *l'Afrique du xviiiie siècle à la veille de la poussée impérialiste*

Leçon 20. La révolution Torodo. 2H

Leçon 21. L'empire d'El Hadji Omar Tall. 2H

Leçon 22. L'empire Zoulou de Tchaka. 2H

Sixième partie : *l'Europe et l'Amérique de 1776 à 1870*

Leçon 23. La révolution américaine. 2H

Leçon 24. La révolution française de 1789. 2H

Leçon 25. L'indépendance d'Haïti. 2H.