



HAL
open science

À propos de l'enseignement de l'histoire de l'abolition de l'esclavage à La Réunion ... Que faire, en pédagogie, de l'histoire locale?

Guy Lancelot

► To cite this version:

Guy Lancelot. À propos de l'enseignement de l'histoire de l'abolition de l'esclavage à La Réunion ... Que faire, en pédagogie, de l'histoire locale?. *Revue historique des Mascareignes*, 2000, Contributions à l'histoire de l'esclavage, 02, pp.183-190. hal-03454053

HAL Id: hal-03454053

<https://hal.univ-reunion.fr/hal-03454053>

Submitted on 29 Nov 2021

HAL is a multi-disciplinary open access archive for the deposit and dissemination of scientific research documents, whether they are published or not. The documents may come from teaching and research institutions in France or abroad, or from public or private research centers.

L'archive ouverte pluridisciplinaire **HAL**, est destinée au dépôt et à la diffusion de documents scientifiques de niveau recherche, publiés ou non, émanant des établissements d'enseignement et de recherche français ou étrangers, des laboratoires publics ou privés.

À PROPOS DE L'ENSEIGNEMENT DE L'HISTOIRE
DE L'ABOLITION DE L'ESCLAVAGE À LA RÉUNION...

Que faire, en pédagogie, de l'histoire locale ?

Guy Lancelot

Inspecteur Pédagogique Régional

L'HISTOIRE LOCALE, UNE NOUVEAUTÉ DÉJÀ ANCIENNE

Le rapport de l'histoire locale à l'histoire nationale n'a peut-être jamais été aussi simple, dans le domaine scolaire, qu'on le croit parfois, la seconde ayant, lit-on souvent, tyranniquement étouffé la première au nom d'un patriotisme simplificateur. Les instituteurs de la III^e République, propagateurs incontestablement efficaces d'une histoire de France résolument unificatrice - qui ne se souvient du vase de Soissons ? - avaient souvent réalisé, au cours de leur formation à l'École normale, un bref mémoire original d'histoire locale. Nombre d'entre eux ont animé ensuite des sociétés érudites locales - nous dirions aujourd'hui de découverte et de protection du patrimoine. Il serait étonnant qu'ils ne se soient jamais servi de ces connaissances et de l'attrait qu'elles pouvaient présenter pour leurs élèves pour « illustrer » ou « concrétiser » le Lavisse¹ qui servait de support visuel et de trame théorique à leurs leçons. Simplement l'histoire du lieu familier à leurs élèves, de la province qui avait précédé le département où ils formaient des citoyens, s'était, pour eux, naturellement fondue au fil du temps, dans le grand creuset de la Nation française, comme d'ailleurs les géographies diverses des « pays » qui constituaient le territoire national avaient fini par s'accorder harmonieusement sous l'effet de l'action des hommes pour devenir « à la longue, comme une médaille frappée à l'effigie d'un peuple ».²

[1] Ernest Lavissee, (1842-1922), historien, professeur à la Sorbonne, puis directeur de l'École Normale Supérieure, publie, en 1884, un manuel d'histoire de France destiné aux écoles primaires, le *petit Lavissee* qui aura un immense succès puisqu'il sera réédité sous sa direction jusqu'en 1912, puis, avec des additions, sans interruption jusqu'en 1959. Novatrice sur le plan pédagogique (gravures, résumés brefs, mots-clés), cette histoire est républicaine et surtout patriotique. Les épisodes retenus sont ceux qui permettent de comprendre la formation de la Nation, les héros ceux qui ont contribué à en constituer ou à en défendre le territoire (Vercingétorix, Clovis, Louis XIV), puis à y instituer la République (Danton, Bara, Gambetta), les méchants ceux qui s'y sont opposés (Charles le Téméraire, Louis XVI, Guillaume I^{er}).

[2] Paul Vidal de la Blache, (1845-1918), fondateur de la géographie universitaire française, publie en 1903 son *Tableau de la géographie de la France* en introduction à la monumentale *Histoire de la France depuis les origines jusqu'à la Révolution*, publiée sous la direction de Lavissee. Ce texte essentiel et savoureux a été réédité en 1994 aux éditions de La table ronde.

L'histoire et la géographie universitaires ont bouleversé, depuis, leurs approches. L'enseignement des disciplines scolaires correspondantes s'est, lui aussi, très profondément renouvelé dans ses méthodes comme dans ses contenus. L'histoire locale, régionale, particulièrement en ce qui concerne ses caractères originaux, doit-elle donc être enseignée de manière nouvelle ? Car, si personne ne discute plus qu'il soit nécessaire d'enseigner aux élèves réunionnais que l'esclavage fut aboli le 20 décembre 1848, la question se pose, pour les professeurs, de savoir comment le faire, et pour quelles finalités.

1) DU RÉCIT HÉROÏQUE À L'APPRENTISSAGE DE L'ESPRIT CRITIQUE

« *Je voudrais que l'enseignement de l'histoire aux jeunes enfants soit une suite d'histoires comme en racontent les grands-pères à leurs petits enfants* », Ernest Lavisse.³

De nouvelles approches scientifiques et pédagogiques

La « révolution copernicienne » de l'histoire universitaire, celle de l'école des Annales⁴ se produit dans les années trente et se prolonge jusqu'à la fin des années soixante⁵. Le champ historique, auparavant limité pour l'essentiel au domaine politico-militaire, s'élargit alors à l'ensemble des formes de l'activité humaine : comportements démographiques, production et consommation, modes de propriété, pratiques culturelles. Le domaine de recherche de l'historien intègre désormais l'ensemble des témoignages du passé : minutes notariales, registres paroissiaux, mercuriales, mais aussi récits de vie quotidienne et vestiges, dans les paysages ruraux et urbains d'aujourd'hui, de ceux du passé. Ce formidable accroissement de la matière première historique, dont quelques domaines comme l'histoire des techniques restent encore, en France, largement à défricher, ne prend sens que parce qu'il s'appuie sur des théories globalisantes, de nature philosophique, qui offrent à l'historien la possibilité de construire une organisation intelligible du passé, en proposant des relations logiques, ce qui ne signifie pas mécaniques, entre l'économique, le politique, le social, l'idéologique. Le marxisme et le structuralisme sont de celles là, mais nous comptons aussi, dans nos historiens, quelques hégéliens.

L'histoire scolaire n'a naturellement pas ignoré ce mouvement, même si elle l'a accompagné avec l'inertie qui caractérise les grands systèmes et les garantit des effets de mode : les contenus des programmes et des manuels ont intégré les nouveaux champs de la discipline. Il n'y a cependant guère qu'une vingtaine d'années que les méthodes pédagogiques ont évolué à leur tour, d'abord dans les secteurs les plus sensibles et les moins stratégiques : lycées professionnels, collèges de zones sensibles, confrontés naturellement à la nécessité de l'innovation, puis, progressivement, démocratisation de l'enseignement oblige, dans l'ensemble du

[3] Cette phrase figurait, avec un dessin représentant un vieillard entouré d'enfants, sur la première de couverture du *petit Lavisse*, dont chacune des leçons s'organisait autour d'un récit, avec un héros, une situation de départ, un événement principal, une situation finale.

[4] Voir, pour une présentation synthétique de l'histoire des différentes démarches des historiens *Les écoles historiques*, Guy Bourdè, Hervé Martin, col. Points histoire, Seuil, 1990. L'école des Annales y est présentée dans les pages 215 à 270.

[5] L'édition définitive de *La Méditerranée*, de Fernand Braudel, paraît en 1966.

second degré. La manifestation principale de cette évolution des pratiques pédagogiques est l'usage, aujourd'hui systématique, du document d'histoire. Dans les manuels d'autrefois, celui-ci constituait un appendice du discours savant. Relégué à la fin d'un consistant texte d'auteur, modèle du cours magistral réalisé par le professeur, il avait pour fonction d'agrémenter celui-ci; d'en prouver, en quelques extraits bien choisis, la véracité; de fournir l'occasion d'un commentaire dont l'objectif essentiel était de vérifier l'érudition nouvellement acquise par l'élève. Il s'agissait, en somme d'illustrer, mais après coup, le discours professoral, et de fournir une occasion de réciter celui-ci sous une forme différente de la dissertation, mais où l'on évaluait tout autant l'aptitude à rédiger d'une part, la richesse de la mémoire, et donc, pensait-on, le « travail » de l'élève, d'autre part. Dans les manuels d'aujourd'hui les documents, variés et choisis avec soin pour les possibilités de découverte qu'ils offrent à l'élève occupent l'essentiel de l'espace et, le plus souvent, précèdent un texte d'auteur sensiblement raccourci. Une part essentielle du temps du cours leur est consacrée, et la trace écrite, héritière du « résumé » dicté d'autrefois, est normalement constituée avec la classe à partir des informations découvertes dans les documents d'une part, des explications et des récits effectués par le professeur d'autre part. Les « faux documents »: reconstitutions pédagogiques commodes mais imaginaires (« *Bayard sacrant François 1er chevalier au soir de Marignan* ») ont pratiquement disparu, même s'il subsiste dans certains manuels quelques modèles « du » château fort plus inspirés de Viollet le Duc que d'un exemple médiéval réel, et quelques représentations de navires négriers approximatives. L'important est d'ailleurs dans l'approche du document plus que dans sa nature: le tableau de Garreau célébrant le 20 décembre est bien une « reconstitution », dans le goût allégorique de l'époque. Il n'en est pas moins un document authentique dont une lecture historique fructueuse peut être faite en classe, pour peu que l'on ait initié les élèves à un décryptage méthodique de l'image. L'apprentissage de la lecture des documents a naturellement pris, dans le temps du cours, une place d'autant plus grande qu'il s'agit de rendre l'élève capable d'en effectuer seul, progressivement, les différentes étapes. C'est donc aussi, et peut être d'abord par les documents que le problème de l'usage pédagogique de l'histoire locale et régionale doit être abordé. Si l'on veut développer celle-ci, il faut mettre à disposition des enseignants ceux-là.

Ceci ne dispense naturellement pas de se demander comment l'histoire locale s'insère dans les objectifs généraux de l'enseignement de notre discipline.

Une tradition française originale

L'histoire et la géographie sont présentes dans les emplois du temps de tous les élèves de notre pays, de la fin du primaire au baccalauréat, y compris ceux de toutes les sections techniques. La tradition française veut en effet que cette double discipline scolaire soit indispensable à la formation du futur citoyen, et que celui-ci ne puisse se former une opinion sur un problème que s'il peut le mettre en perspective, dans la durée comme dans l'espace. Le professeur d'histoire-géographie est aussi pour ces raisons, sauf très rares exceptions, celui d'éducation civique. Doit-on rappeler qu'il n'en est pas partout ainsi, que les enfants américains n'étudient guère, au cours de leurs études secondaires, que l'histoire des États-Unis, que les élèves britanniques ou allemands ont le choix d'étudier ou non, à certains niveaux du

second degré, de l'histoire, de la géographie ou d'autres disciplines, et que d'ailleurs l'histoire et la géographie y sont des disciplines totalement indépendantes? Cet état de fait a naturellement des raisons historiques: la géographie française est née de l'histoire⁶, et des conséquences: la géographie est, en France beaucoup plus qu'ailleurs, une science sociale, comme l'histoire. L'objectif de l'histoire-géographie scolaire n'est donc pas seulement culturel (faire acquérir des connaissances) mais aussi politique, au sens large et noble du terme. Il s'agit de former le citoyen par l'étude du monde dans lequel il vit, et du passé qui l'a constitué. La question se pose donc de savoir comment l'y intéresser, comment lui faire prendre conscience de la place qu'il y occupe.

L'histoire locale, outil pédagogique

Un réflexe pédagogique naturel, du moins devrait-il l'être, consiste pour le professeur qui prépare une leçon ou une série de leçons, à se demander en quoi le sujet de celle-ci concerne ses élèves; pourquoi il peut être, pour eux particulièrement, intéressant de travailler sur le sujet du jour, mis à part le fait qu'il soit au programme, donc à l'examen, et qu'il faudra bien en passer par là de toute manière, qu'il les ennue ou qu'il les passionne. Il est rare que l'on ne trouve pas, en histoire comme en géographie, un lien entre la vie de l'élève et le sujet du cours, d'où l'on pourra partir pour lancer la séance. S'appuyer sur l'histoire locale pour enseigner un thème plus large présente donc toujours un avantage pédagogique: cette histoire est présente dans les paysages familiers, dans la culture quotidienne, dans la vie politique et sociale locale. La cheminée d'usine, le bouquet d'arbres et son allée de palmiers, la « marine », mais aussi la composition des menus du restaurant scolaire, les jours fériés, la vie politique, renvoient à une histoire proche, quasiment palpable, pour peu que l'on se donne la peine de la nourrir de quelques documents évocateurs, d'un peu de récit, voire d'une petite recherche. L'attention acquise, l'intérêt éveillé, on pourra, plus rapidement, faire comprendre le sujet du jour, élargir la vision à ce qui se passait alors ailleurs, en métropole et dans le monde. Sur le plan pédagogique, la question de savoir s'il faut faire de l'histoire locale ne se pose donc pas, en tout cas pas plus à La Réunion qu'en Anjou ou à Lille. On gagnera toujours à aborder la Révolution industrielle à Lille par l'usine textile Alfred Motte, à La Réunion par la machine Watt de M. Desbassayns, plutôt que par la sempiternelle photographie de la maquette exposée au musée des Arts et Métiers; à aborder les grandes heures de la Seconde République, en Anjou par le récit de la plantation de l'arbre de la liberté et du déplacement des électeurs au chef-lieu de canton, par villages entiers, musique et drapeaux tricolores en tête, pour le premier scrutin au suffrage universel; à La Réunion par l'évocation de l'arrivée de Sarda Garriga, des difficultés qu'il affronte, des compromis qu'il consent, et de la scène du 20 décembre. L'histoire locale, dont on peut partir pour « lancer » une leçon, offre aussi de multiples possibilités d'approfondissement, après un cours plus général. Le professeur vérifie alors, sur un exemple précis, la compréhension des notions vues en cours, la mémorisation des principaux événements par rapport auxquels se situent les faits locaux, il montre aussi les écarts entre l'histoire locale et l'histoire nationale et mondiale. Le cas de

[6] Les premiers travaux universitaires de Vidal de la Blache portent sur l'histoire de la géographie (Hérode d'Attique, Ptolémée), puisque la géographie universitaire française n'existe pas encore. Sur l'histoire de la pensée géographique, voir *Qu'est-ce que la géographie* de Jacques Scheibling, collection carré histoire, Hachette 1994.

l'abolition de l'esclavage à La Réunion est, à cet égard, presque un cas d'école. On y peut voir aussi bien les spécificités de l'histoire de La Réunion que son intégration dans une histoire plus large, et plus longue.

2) DU LOCAL À L'UNIVERSEL

Dégager les caractères propres de l'histoire réunionnaise

Enseigner l'histoire de La Réunion se justifie, sur le plan scientifique cette fois, lorsque celle-ci diffère de façon significative de celle du reste du territoire. C'est indiscutablement le cas pour l'esclavage et son abolition. Le schéma classique du trafic négrier triangulaire, alimentant en noirs de la côte ouest de l'Afrique les plantations américaines ne s'applique évidemment pas ici, même si les « termes de l'échange » sont semblables. Les origines des esclaves, les circuits de traite malgaches ou arabes, fort anciens, auxquels ils sont achetés, sont ici différents. La relative proximité des zones d'approvisionnement donne aux planteurs locaux une facilité pour influencer sur le trafic que ne possèdent pas leurs homologues antillais ou américains, clients d'un vaste trafic transatlantique contrôlé par les grands négociants nantais et bordelais. On évitera, par contre, de prendre pour argent comptant l'argument anti-abolitionniste des propriétaires selon lequel les esclaves étaient ici si bien traités qu'aucune réforme ne s'imposait. L'abolition est, elle aussi, sensiblement différente du modèle antillais. La première abolition n'a donné lieu à aucun commencement d'exécution; la seconde est imposée, non sans délais supplémentaires, par la métropole, et se déroule dans le calme, la relève étant prise par un engagisme déjà amorcé avant 1848. On ne peut donc se satisfaire, pour traiter de l'esclavage et de son abolition, du modèle antillais, même si celui-ci fut le plus important, tant sur le plan numérique que sur celui des idées politiques, en particulier grâce à l'action de Schoelcher. La même démarche de caractérisation des écarts avec l'histoire nationale s'applique à la révolution industrielle, marquée ici par sa précocité puis par sa stagnation: au statut politique de l'île, de la colonie au département; à son développement économique et social. Pour chacun de ces points des dates de rupture et des périodes de continuité propres à La Réunion sont repérables. Ceci ne signifie pas pour autant qu'elles doivent être étudiées hors contexte.

Multiplier les échelles de temps et d'espace

L'événement du 20 décembre doit être replacé dans le détail des réactions qui, sur place, l'ont précédé, de l'arrivée de la nouvelle de l'abolition de l'esclavage dans l'île aux mesures prises par Sarda Garriga à partir de son débarquement et de la proclamation du décret; mais il ne prend sens que replacé dans l'ensemble de l'année 1848. Ce sont les barricades de février qui permettent, enfin, la victoire des abolitionnistes conduits par Schoelcher, et sont à l'origine directe de la libération des esclaves réunionnais. Celle-ci n'est donc pas séparable de l'institution du suffrage universel masculin, ni de la proclamation du droit au travail. À une échelle plus vaste⁷

[7] Les historiens n'utilisent pas le terme d'échelle cher aux géographes mais apte à susciter de multiples confusions (l'échelle d'une carte est "grande" si l'objet représenté paraît grand, autrement dit, si la carte couvre peu d'espace). Il s'agit ici d'envisager l'événement dans une période longue.

cette victoire des droits de l'homme est une étape dans un siècle où, après de multiples avancées et reculs, de la Révolution de 1789 aux grandes lois de Ferry⁸, s'installe la République en France. En élargissant un peu plus l'angle de vue, l'abolition à La Réunion s'inscrit dans le prolongement des textes des Lumières, mais aussi des luttes des abolitionnistes protestants britanniques. Ces mises en perspectives sont facilitées, au collège, par le fait que les deux siècles concernés, XVIII^e et XIX^e, sont au programme d'une seule classe, la quatrième.

- La même démarche de changement d'échelle doit être effectuée en ce qui concerne l'espace historique : l'esclavage, son abolition et son remplacement par l'engagisme doivent être appréhendés d'abord dans l'espace réunionnais (opposition entre les bas, lieu du système de plantation et les hauts, plus ou moins abandonnés au marronnage, puis retournement de l'espace insulaire après l'abolition), mais aussi dans l'espace du sud-ouest de l'Océan indien, structuré par la parenté puis la séparation entre les îles de France et de Bourbon, les routes et les ports de traite, puis les mesures de répression du trafic des esclaves. Cet espace s'élargit, au temps de l'engagisme, puis des immigrations libres qui marquent la fin du XIX^e siècle, à l'ensemble de l'Océan indien et de l'Asie de l'est et du sud-est. Les espaces français et européens sont naturellement toujours présents, que la métropole encourage et réglemente le trafic des esclaves et leur condition dans la colonie et achète les produits de l'économie de plantation, puis qu'elle les libère ; que l'Europe pratique longuement la traite puis, que celle du congrès de Vienne l'interdise. Faire de l'histoire, comme de la géographie, c'est précisément multiplier les angles de vue pour saisir la complexité du réel, aller du local à l'universel.

3) L'HISTOIRE LOCALE : DES ENJEUX MULTIPLES

Authenticité et citoyenneté

Toutes deux semblent aller de soi : l'histoire locale repose sur des documents originaux et elle intéresse le futur citoyen à la gestion des affaires publiques au niveau le plus proche de lui. Or les documents ne garantissent rien : leur authenticité ne saurait suffire à construire un discours historique rationnel et équilibré. Il y faut le métier, la culture de l'historien, et le souci de la mise en perspective évoqué plus haut. De même l'évocation du passé local peut fort bien être mise, au prix de quelques simplifications héroïques, au service de la construction du sentiment d'appartenance à une communauté restreinte, et, au sens propre, bornée. Seule, ici encore, la culture du professeur, son souci de développer chez ses élèves l'autonomie et l'esprit critique, font de l'histoire locale un instrument d'ouverture et de citoyenneté.

[8] 1881 : lois sur la liberté de la presse, sur la gratuité et la laïcité de l'enseignement élémentaire ; 1883 : loi sur l'obligation scolaire ; 1884 : loi autorisant les syndicats professionnels. Les lois constitutionnelles organisant le fonctionnement des institutions de la III^{ème} République datent de 1875, la séparation de l'Eglise et de l'Etat de 1905.

Des dangers du panthéon scolaire

Attardons-nous un instant sur le personnage de Sarda Garriga, célèbre à La Réunion, inconnu partout ailleurs.⁹ De ce libérateur de rencontre, inséré dans les contradictions de son temps, il convient de ne faire ni un Roland, ni un Ganelon. Certes il arrive fort tard, il insiste sur l'ordre, le travail, fait signer des contrats aux futurs hommes libres, use avec les esclaves d'un paternalisme qui nous paraît aujourd'hui difficilement compatible avec l'égalité des hommes qu'il proclame, mais il est aussi celui qui refuse de négocier l'abolition, de la retarder, face à une classe de propriétaires dont l'hostilité à la réforme qu'il apporte est évidente. Or la République qu'il représente n'est plus celle de février, qui a décrété, le 27 avril, l'abolition dans l'enthousiasme. Depuis se sont produites les journées de juin, où ont sombré le principe du droit au travail et les espoirs d'une république sociale, et les élections ont porté avec une écrasante majorité, le 10 décembre, à la présidence de la république Louis-Napoléon Bonaparte, candidat du « parti de l'ordre », lequel prête serment, précisément... le 20 décembre ! Commissaire de la République, l'homme qui abolit l'esclavage à La Réunion est bien républicain pour ce qu'est devenu le pouvoir qu'il représente. Il s'agit donc de n'en faire, au panthéon scolaire, ni un héros sans reproche, ni un traître, mais un homme ayant effectué, dans les rapports de force de son époque, des choix politiques essentiels, le temps, somme toutes assez bref, où il eut du pouvoir. Ceux-ci doivent être appréciés à la lumière de ceux-là.

Faire de l'histoire locale ne consiste donc pas à dresser, au prix d'approximations historiques, une galerie de héros (et symétriquement d'anti-héros), auxquels les enfants puissent s'identifier, afin de construire chez eux le sentiment d'unité et de puissance fondateur d'une conscience de groupe, mais à établir ce qui s'est passé, et à chercher à le comprendre, dans le contexte de l'époque.

Acquisition de repères et formation de l'esprit critique

Sur le plan scolaire, deux objectifs sont visés par un enseignement moderne de l'histoire locale, l'éveil de l'intérêt de l'élève mis à part. Tous deux concourent à la formation du citoyen.

Le premier est l'acquisition des « bornes » chronologiques essentielles du passé de l'île (début du peuplement, temps de la Compagnie des Indes, de la colonie royale, cycles du café et du sucre, abolition de l'esclavage, vagues d'immigration, engagements dans les deux conflits mondiaux, départementalisation et modernisation), repères indispensables à la compréhension des caractères propres de La Réunion d'aujourd'hui, par exemple en matière de population et de culture. Ces dates sont naturellement associées à des personnages, à quelques documents « patrimoniaux », comme la proclamation de Sarda Garriga le 20 décembre 1848, à des monuments, le tout constituant des « lieux de mémoire »

Le second objectif est la formation de l'esprit critique, par la lecture méthodique de documents d'histoire locale, leur confrontation avec les informations

[9] Sarda Garriga ne figure ni dans le dictionnaire *Robert 2* des noms propres, ni dans la grande *Encyclopédie Larousse*, ni dans le *Quid*, ni dans le dictionnaire des personnages historiques de J.L. Voisin. On n'y verra aucune mauvaise volonté particulière : ce héros est local.

apportées par le professeur ou découvertes lors de recherches autonomes, leur mise en relation avec le présent.

Savoir savant et savoir enseigné

Choisir les faits et les personnages à présenter en fonction du niveau de la classe et du temps disponible, forcément limité; choisir une problématique pédagogique qui guidera la séance, sélectionner un petit nombre de documents évocateurs; répartir, dans le théâtre de la classe, les rôles et les activités dévolus au professeur et aux élèves; produire le matériel nécessaire à leurs travaux, tout cela est l'art quotidien du professeur. Il ne peut cependant l'exercer que si les connaissances qu'il synthétise, qu'il rend accessibles, donc qu'il réorganise, lui sont aisément accessibles. Or ces dernières ne peuvent être produites que par les universitaires. De nombreux travaux ont été menés sur les thèmes évoqués plus haut, et sont publiés; les recherches en cours enrichiront sans nul doute, grâce en particulier à la Revue d'Histoire des Mascareignes, le corpus disponible. La publication d'un précis d'histoire universitaire, prévue par nos historiens, sera cependant extrêmement précieuse pour les professeurs: faire de l'histoire n'est en effet pas seulement collecter des informations, mais construire, à partir des faits, une organisation globale du temps, y distinguer les ruptures et les continuités.

CONCLUSION : DEVOIR D'HISTOIRE ET LIEUX DE MÉMOIRE

Lors d'une des festivités de célébration du Cent-cinquantième de l'abolition de l'esclavage, à Cilaos, le directeur adjoint de l'Unesco insistait sur la différence entre devoir de mémoire et devoir d'histoire. Le premier, conçu au sens restrictif de la lutte contre l'oubli (des héros, des victimes, des drames) est, disait-il, nécessaire, mais potentiellement dangereux puisqu'il peut être exploité pour appeler à la haine et justifier la violence. On peut en effet fort bien n'avoir rien oublié d'un conflit... et rien appris. Le second, en apportant aux faits le recul du temps et celui de la réflexion, sert seul à faire le deuil des drames et à en tirer des enseignements positifs. C'est évidemment celui-ci que l'école prend en charge. La pierre de touche qui permet de le distinguer sûrement de son faux jumeau est l'appel à la réflexion critique. Le passé n'est pas objet sacré, à vénérer et pérenniser, mais matériau à questionner. En classe ce questionnement doit être celui de l'élève, guidé bien sûr par le professeur. On échappera ainsi à la tentation des stéréotypes, « faciles à retenir », certes, mais dangereux.

Le respect de l'élève consiste d'abord à le considérer comme capable de réfléchir. Il arrivera en effet un jour où, sorti du système scolaire, aucun professeur d'histoire ne lui expliquera plus le monde et une actualité apparemment incohérente. Ce jour là il importera moins que le nouveau citoyen se souvienne précisément du détail des faits qui aboutirent, à La Réunion, à la mémorable journée du 20 décembre 1848, que d'en avoir éprouvé le sens et compris la leçon, afin qu'elle lui serve à considérer, en citoyen, que tout homme en vaut un autre.