

HISTOIRE(S) DÉCOLONIALE(S)



Dossier pédagogique
Histoire(s) Décoloniale(s) #Mulunesh

Sommaire

Introduction	p.3
1. Avant de voir le spectacle : se mettre en appétit !	p.4
Histoire(s) Décoloniale(s) ça veut dire quoi ?	
• Fabrique de portraits	
• Propositions de mise en pratique	
• Quelques listes à scander ensemble pour rêver autour du spectacle !	
2. Après la représentation	p.18
• Je me souviens	
• Analyse chorale	
3. <u>Glossaire</u>	p.22

Introduction

« En 2007 à l'âge de 18 ans, a lieu mon premier voyage au Cameroun. J'y rencontre pour la première fois ma famille paternelle et y découvre une partie de moi-même. Depuis ce jour, je n'aurais de cesse d'aller chercher les récits, les histoires qui lient l'Occident à l'Afrique. Les récits qui m'intéressent et qui me touchent ont souvent à voir avec la violence, la colère. Ils se trouvent dans des représentations, des images, des corps, des voix, des sons, des rythmes. Ils apportent une forme d'ambivalence. Ce sont des récits qui troublent.

C'est dans cette quête d'histoires que s'inscrivent mes deux précédentes pièces *Mascarades* et *Leçons de Ténèbres*.

Comment les corps, porteurs de mémoires, relient petite et grande histoire ? Comment les corps par la danse parviennent à transformer la colère, la violence en puissance d'agir ou de dire ?

Comment raconter des histoires troubles, dans lesquelles il n'y a pas de morale mais une invitation à penser par empathie ? »

Betty Tchomanga, octobre 2022

Histoire(s) Décoloniale(s) est une série chorégraphique de pièces courtes d'une durée d'environ 30 min chacune présentées dans une salle de classe (ou un lieu pouvant s'y apparenter). Chaque épisode est autonome, il s'agit d'un portrait qui constitue une sorte de cours spectaculaire. À l'issue de chaque représentation un temps d'échange guidé par l'équipe artistique d'environ 30 minutes est proposé à l'ensemble de la classe (élèves et enseignant·es).

NB : La série *Histoire(s) Décoloniale(s)* travaille autour de sujets en lien avec les programmes d'Histoire. Il peut être intéressant d'associer des enseignant·es de cette matière désireux·ses de s'impliquer dans le projet et de créer des liens avec leur cours.

1. Avant de voir le spectacle : se mettre en appétit !

Histoire(s) Décoloniale(s) ça veut dire quoi ?

- Proposer à la classe un brainstorming collectif autour des deux mots qui composent le titre de la série.
- Proposer à la classe de trouver des exemples de lien entre petite histoire (histoire personnelle) et grande histoire (histoire collective que l'on retrouve notamment dans les livres d'Histoire)

Quelques éléments sur lesquels s'appuyer pour mener la conversation :

Histoire(s) :

Petite histoire vs grande Histoire ; personnel vs collectif ; présent vs passé ; oubli vs mémoire ; réalité vs fiction ; visible vs invisible.

Éléments de Définition du mot [Histoire](#) (CNTRL) :

« Recherche, connaissance, reconstruction du passé de l'humanité sous son aspect général ou sous des aspects particuliers, selon le lieu, l'époque, le point de vue choisi ; ensemble des faits, déroulement de ce passé. »

« Récit concernant un fait historique ou ordinaire ; narration d'événements fictifs ou non. »

Histoire c'est aussi le récit, la fiction.

Décoloniale(s) :

On pense à décolonisation, période de l'histoire au programme des 3ème par exemple. Après 1945, période des indépendances.



Mais la pensée décoloniale c'est quoi?



Éléments de définition :

« Le fait que les pouvoirs modernes restent marqués par des pratiques politiques, économiques et surtout par un certain régime occidental de hiérarchisation des connaissances, qui se sont mis en place avec les colonisations successives et n'ont pas disparu avec les décolonisations. »

C'est donc une pensée qui considère que les rapports de force et de domination persistent entre anciennes colonies et pays colonisateurs. Rapport colonial qui ne disparaît pas avec les décolonisations.

Il s'agit de sortir du système colonial qui est aussi un système de pensée, une façon de voir le monde. Cela amène une réflexion sur la notion de point de vue et de perspective.

Notion de point de vue et de perspective :

Changer de point de vue, ne pas toujours voir le monde depuis le point de vue de l'Europe, regarder autrement l'histoire, parler de l'histoire de la colonisation depuis le point de vue du Bénin par exemple.



***Comment on parle de l'histoire ? Comment on la transmet ?
Surtout quand elle est violente et pas à la gloire du pays dans
lequel on vit ?***



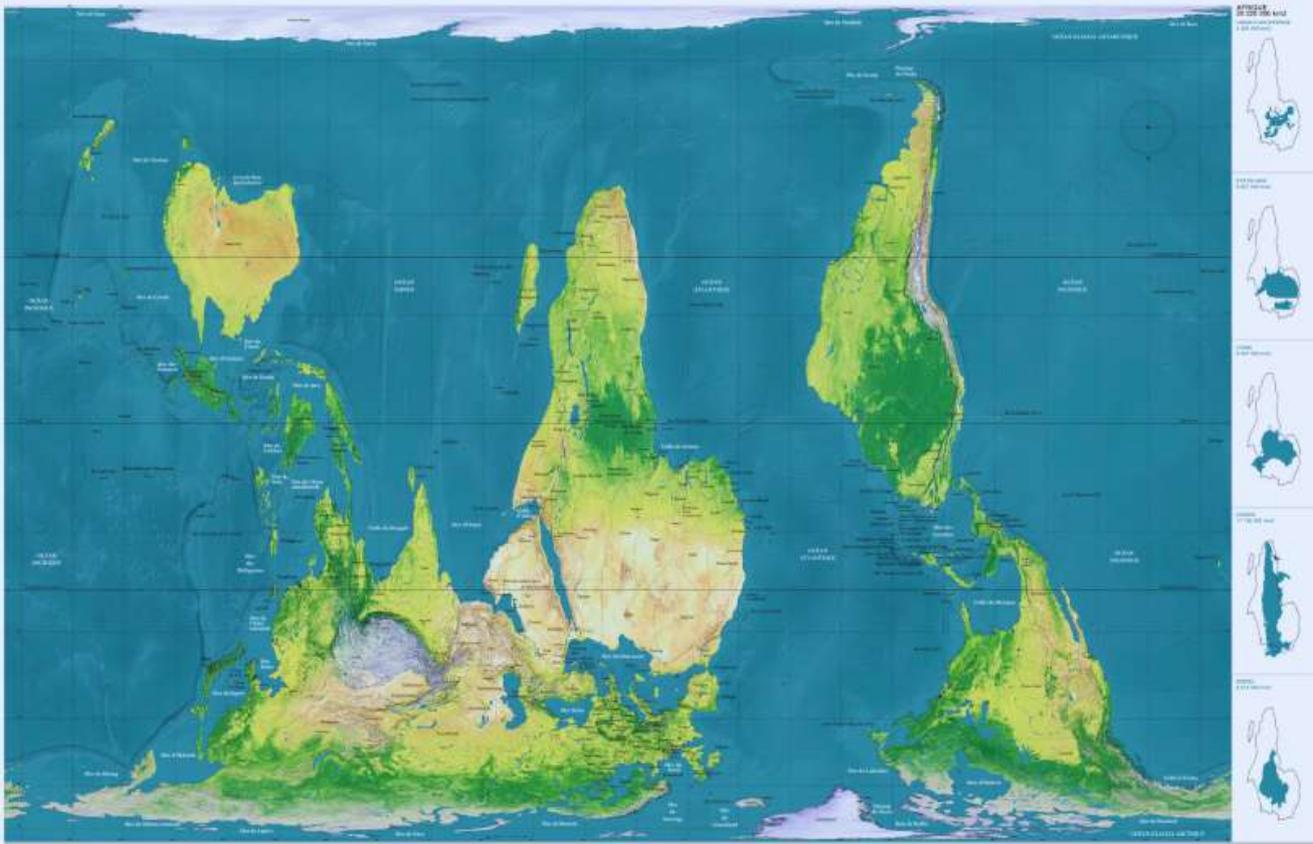
“A travers cette série chorégraphique, il s'agit d'interroger la transmission du savoir et la hiérarchie des places, des contenus. Se demander d'où l'on regarde, de quelle place on raconte, depuis quel point de vue.

Chaque épisode aborde l'histoire coloniale et son héritage par le prisme d'une histoire singulière, d'un vécu.

Comment les corps, par la danse, parviennent à raconter des histoires qui font l'Histoire ?”

Extrait du dossier artistique d'*Histoire(s) Décoloniale(s)*.

Vous pouvez proposer une réflexion sur la notion de point de vue aux élèves à partir de cette carte « l'Afrique au Centre» que l'on trouve sur le site de la Fondation Lilian Thuram Éducation contre le racisme.



L'AFRIQUE AU CENTRE, CHANGEONS NOS IMAGINAIRES

Projection équivalente de Peters, fidèle aux surfaces réelles des pays

La terre étant une sphère, nous pouvons la regarder dans n'importe quel sens.
L'Afrique au centre rappelle avec force que nos ancêtres sont nés là il y a plus de 3 millions d'années.
Nous devons intégrer que tout peut et doit être regardé de différentes façons. Multiplions nos points de vue.

BARCA FOUNDATION
INGON
EASDEN

Fondation Lilian Thuram
Éducation contre le racisme
www.thuram.org



Questions possibles :



***Comment représenter le monde ?
Comment je me représente le monde ?
C'est quoi le monde ?***



« Les cartes du monde que nous utilisons généralement ne respectent jamais les surfaces réelles des continents.

L'Afrique au centre en revanche est une carte qui résulte des travaux de l'Allemand Arno Peters qui, en 1974, a choisi de respecter les superficies de chaque continent.

Positionner l'Europe en haut et au centre, est-ce anodin ? Cette représentation est tellement ancrée dans nos imaginaires que l'on finirait presque par oublier que la Terre étant une sphère, nous pouvons la regarder dans n'importe quel sens : le haut peut devenir le bas, la droite peut devenir la gauche et inversement.

Nous devons éduquer nos enfants pour qu'ils intègrent que toutes choses doivent et peuvent être regardées de différentes façons. Multiplions nos points de vue, car à force d'adopter un seul point de vue, nous courons le danger de croire que seul celui-ci est vrai.

L'Afrique est ici au centre pour rappeler une chose que l'on oublie trop souvent : nos ancêtres sont nés là il y a plus de trois millions d'années. Que nous le voulions ou non, et quelle que soit notre couleur de peau, notre religion ou notre sexualité, nous sommes tous d'origine africaine. »

Lilian Thuram

Fabrique de portraits

« Nous sommes tous des sujets de l'histoire. Il nous faut nous réincarner afin de déconstruire la manière dont le pouvoir a été traditionnellement orchestré en classe, niant la subjectivité de certains groupes et l'accordant aux autres. »

Bell books, Apprendre à transgresser, 1994

« Dans la continuité de ma précédente pièce *Leçons de Ténèbres*, la rencontre avec la danseuse Adélaïde Desseauve alias Mulunesh m'amène à poursuivre mon dialogue avec la danse Krump, son histoire, son énergie et sa capacité à faire de la danse un discours, à transformer la violence.

Ce portrait aborde l'histoire à partir du trou, de la perte. Comment à travers un parcours d'adoption internationale, se rejoue des rapports de dominations et de discrimination ? Comment l'expérience de la discrimination marque-t-elle l'histoire de certains corps ? Comment on se construit lorsque les souvenirs s'effacent ? Comment reconstruire une histoire à partir du silence et de l'oubli ?

La chorégraphie de ce portrait s'appuie sur une danse populaire éthiopienne appelée Eskista. C'est une danse qui mobilise principalement le haut du corps : épaules, tête et cou dans des mouvements rapides et saccadés. C'est à partir de cette danse, ce souvenir qui ne s'efface pas que se déploient les identités multiples d'Adélaïde-Mulunesh... »

Note d'intention extraite du dossier artistique



Qu'est-ce qu'un portrait ?

Qu'est-ce que l'identité ?

Qu'est-ce qui nous définit ?

Qu'est qu'on dit ?

Qu'est-ce qu'on cache ?

Réalité ou fiction ?



- Le portrait existe comme une forme artistique, en peinture notamment.
- S'interroger sur ce qui peut être un portrait en danse

Voici quelques exemples et références d'autres chorégraphes ayant travaillé sur la forme du portrait en danse :

- Jérôme Bel qui a réalisé plusieurs pièces portrait : Véronique Doisneau, Cédric Andrieu.
- Michaël Phelippeau qui a toute une série de pièces intitulées Bi-Portrait.

Proposition de mise en pratique

Entrons dans la danse par le théâtre images ! Nous allons rêver autour de quelques images qui ont inspiré Betty Tchomanga dans la création de cet épisode d'Histoire(s) Décoloniale(s).

Chaque groupe devra reproduire une image et la présenter à ses camarades.

Matériel : tables, chaises, musique. Si possible à faire dans une salle de classe.

IMPORTANT : laisser la liberté aux élèves d'utiliser tous les espaces de la salle !

Déroulement :

- Constituer des groupes de quatre / cinq élèves et distribuer à chacun, une des images ci- dessous.
- Leur laisser dix minutes pour «reproduire » l'image, à l'aide des quelques accessoires préparés en amont de la séance. Les images sont fixes.

Ensuite :

- Chaque groupe désigne un metteur en scène/chorégraphe (qui pourra faire partie du tableau).
- Sculpez les corps et les expressions comme s'il s'agissait d'une peinture ou d'une photographie.
- Par vos corps et les expressions de votre visage, vous devez rendre compte de l'atmosphère de l'image.
- Pendant ce temps, l'enseignant prépare les musiques, qui illustreront les tableaux vivants des élèves.

Ces musiques ont accompagné Betty Tchomanga dans son processus de création et certaines musiques font partie du spectacle :

1. *Minus*, Robert Hood
2. *Lucy*, Blove
3. *Borquekka, Ox Song (Gernu Tribe)*, Ritual Music of Ethiopia
4. *Tezeta*, Menelik Wesnatchew
5. *Ade Dorze*, Rophnan
Kill Krump World, MOZARF

Les élèves viennent présenter leurs tableaux devant leurs camarades. Une fois l'image « installée », leur demander de la faire « vibrer ». Rassembler les morceaux du puzzle, faire des hypothèses.



Quels récits ou histoires pourraient se dégager de ces tableaux ?



Images

La classe morte Tadeusz Kantor, 1976

Image 1



Still Mourning 5, Zanele Muholi.

Image 2



European buck Champion ship. Battle intenational de Krump.

Image 3



La visite de la reine de Saba au roi Salomon, Lavinia Fontana, 1599.

Image 4



« **Le Ris** », « **L'Effroy** », « **Le Désir** », « **Le Pleurer** » Jean Audran (graveur), *Les expressions des passions de l'âme, représentées en plusieurs têtes gravées d'après les dessins de feu monsieur Le Brun, premier peintre du Roy, Paris, 1727, pl.9,17,7,13. BnF, département de la Réserve des livres rares.*

Image 5



Quelques pistes pour alimenter les échanges :

- **Image 1 : *La classe morte*, Tadeusz Kantor, 1976**

Tadeusz Kantor, né à Wielopole (Pologne) en 1915, peintre, décorateur de théâtre, metteur en scène, créateur d'emballages, a fondé le Théâtre Cricot 2 en 1955. Né dans le refus des institutions et de la volonté d'être un organisme de création vivant, ce théâtre n'a cessé de s'affirmer en tant que tel à travers la Pologne, Edimbourg, Londres, Nancy, Pals (Chaillot en 1974)...

Dans *La classe morte*, se côtoient et s'opposent en une tension permanente l'horreur et le grotesque, la tendresse, l'angoisse et l'humour. Sur les bancs, des vieillards dont seuls les regards, puis des gestes d'automates peuvent dire qu'ils sont encore en vie, et bientôt leurs doubles, les mannequins des enfants qu'ils furent.. Valse du souvenir, dialogue entre la vie et la mort, danse macabre.

Pistes de réflexion :

mémoire/souvenir, oubli, passé, répétition de l'histoire. Question du savoir et de la transmission, hiérarchie des places... Rapport entre les générations.

- **Image 2 : *Still Mourning 5*, Zanele Muholi**

Zanele Muholi a grandi dans un township, un quartier pauvre et sous-équipé réservé aux non-Blancs en Afrique du Sud. Iel se définit comme « activiste visuelle ». Son travail vise à donner une visibilité à une communauté lesbienne marginalisée, souvent victime de violences, notamment par la pratique de viols punitifs. Son œuvre dépasse largement le documentaire social pour aborder frontalement la question de l'identité.

Par le biais de la photographie, l'artiste se met en scène dans des autoportraits où iel arbore de manière outrancière des coiffures et des accessoires qui renvoient aux stéréotypes de la féminité et de l'Afrique.

Les photographies de Zanele Muholi encouragent le spectateur à interroger les idées reçues. Elles créent un nouveau lexique d'images positives pour des communautés sous- et mal représentées en vue de promouvoir le respect mutuel.

Pistes de réflexion :

Lien entre portrait et identité. Comment le détournement d'images ou d'objet peut-il être subversif ? Quelle est la place du regard dans cette image ? Comment le regard constitue une adresse directe qui implique le « spectateur » ? Est-ce que le regard peut-être un élément chorégraphique ? Si oui, comment ?

- **Image 3: European buck Champion ship. Battle international de Krump.**

« Né dans les ghettos californiens il y a une vingtaine d'années, le krump est connu pour sa gestuelle explosive et saccadée, entre lâcher-prise et contrôle des émotions [...] Los Angeles, années 1990. Sur fond de guerre de gangs et d'émeutes raciales qui rythment le quotidien de ces quartiers périphériques, Thomas Johnson, mieux connu sous le nom de « Tommy le Clown », décide d'insuffler un peu de joie aux gamins du coin en leur transmettant des modes d'expression corporelle libérateurs et non-violents. Ce « *clown dancing* » deviendra le *krump*, langage urbain tendu et brut. Une danse de transformation de la rage, qui vise un perpétuel retour à soi pour pouvoir se dépasser, dans un concentré de puissance et d'émotion.

En 2005, le photographe et réalisateur David LaChapelle en retrace les débuts dans le documentaire *Rize*, dont le succès contribue à diffuser le *krump* à l'international. C'est d'une chanson des années 1990 que le mot « *krump* » proviendrait initialement. Les jeunes danseurs en feront ensuite un acronyme : « *Kingdom Radically Uplifted Mighty Praise* », que l'on peut traduire en français par « l'élévation radicale du royaume par le puissant éloge ». extrait de l'article *Le Krump une danse explosive qui a conquis la scène*, Copelia Mainardi, CND Magazine, juin 2023.

Pistes de réflexion :

Quelles émotions se dégagent de ces images ? Comment par le mouvement, la danse peut transformer la violence ou la colère ? Est-ce que la danse peut-être politique ?

- **Image 4: La visite de la reine de Saba au roi Salomon, Lavinia Fontana, 1599.**

Liée à l'école maniériste, Lavinia Fontana fut l'une des plus importantes portraitistes de Bologne à la fin du XVIe siècle. Elle fut aussi l'une des premières femmes à exécuter de grandes commandes publiques.

Née à Bologne en 1552, Lavinia Fontana étudie la peinture maniériste auprès de son père, Prospero Fontana (1512 env.-1597), représentant mineur de l'école bolognaise. Vers la fin des années 1570, la jeune fille se fait connaître dans la ville par ses portraits, notamment *l'Autoportrait au clavecin* (1577, académie de Saint-Luc à Rome) et le très formaliste *Famille Gozzadini* (1584, pinacothèque de Bologne). Les toiles de Lavinia Fontana sont admirées pour leurs couleurs éclatantes et la précision des vêtements et des bijoux que portent ses modèles.

La Visite de la reine de Saba à Salomon (1600 env., Galerie nationale de Londres, à Dublin) demeure sa toile à caractère narratif la plus ambitieuse. Lavinia Fontana voit son talent récompensé par son élection à l'Académie romaine, distinction rare pour une femme à cette époque.

Pistes de réflexion :

Rapport entre mythe et histoire. Histoire comme sujet pour une œuvre d'art. Quels sont les personnages représentés par le tableau ? Par qui sont-ils représentés ? Pourquoi ? Pourquoi la reine de Saba n'est-elle pas représentée par une femme noire ? Comment les représentations évoluent en fonction des époques ? Qu'est-ce que cela raconte de l'histoire ?

Image 5: « Le Ris », « L'Effroy », « Le Désir », « Le Pleurer » Jean Audran (graveur), Les expressions des passions de l'âme, représentées en plusieurs têtes gravées d'après les dessins de feu monsieur Le Brun, premier peintre du Roy, Paris, 1727, pl.9,17,7,13. BnF, département de la Réserve des livres rares.

« Le visage serait le miroir de l'âme. Cette métaphore, qui remonte à l'Antiquité, fait du visage le lieu privilégié où se reflètent les passions. Mais les mimiques faciales entretiennent le doute. Le sourire est-il sincère ou est-il feint ? Le miroir de chair est bien trouble. »

« Quand je vois d'abord en l'autre l'Étranger, la Femme, le Fonctionnaire, etc..., je n'aperçois pas son unicité. J'en fais le représentant, ou l'exemplaire, d'une catégorie, d'un groupe, d'un genre dont je crois connaître les caractéristiques. Autant de masques qui s'interposent et nous empêchent de considérer autrui dans son humanité. Voir un visage, c'est au contraire rencontrer chez l'autre quelque chose d'irréductible à ce qu'il montre, et qui se tient au-delà de sa figure sociale, de sa fonction, de toutes les identités auxquelles il participe peut-être, mais sans se résumer à aucune. »

Extraits de *MASQUES*, sous la direction de Patrick Le Bœuf, Bibliothèque nationale de France, 2022.

Pistes de réflexion :

Est-ce que le visage peut constituer un masque ? Est-ce que le visage peut faire l'objet d'une chorégraphie ? Réfléchir sur le rapport entre masques, visages et identités...

Quelques listes à scander ensemble pour rêver autour du spectacle !!

- **Distribuer une réplique à chaque élève. Leur laisser 5 minutes pour l'apprendre.**
- **Se mettre en cercle. Chaque élève profère sa réplique pour le groupe.**

1. Je suis Mulunesh
2. Je suis Mulunesh Tebabu
3. Je suis née à une date inconnue
4. Je suis orpheline, je n'ai pas d'âge
5. Je suis née en Éthiopie,
6. Je suis née dans le berceau de l'humanité
7. Je suis née dans l'un des seuls pays du continent africain à ne pas avoir été colonisé par les occidentaux
8. Je suis née en Abyssinie
9. Je suis née à Godjam
10. Je suis la fille de Mimi et Tebabu
11. Je suis Abyssinia
12. Je suis l'abysse
13. Je suis le trou
14. Je suis le trou de mémoire
15. Je suis le silence
16. Je suis l'inconnu
17. Je suis l'oubli
18. Je suis Mulunesh, Mulunesh Tebabu

19. Je suis face à la Lune
20. Je suis face au Soleil
21. Je suis face à la Nuit
22. Je suis l'amharique, je suis une langue
23. Je suis Eskista, je suis une danse
24. Je suis la femme qui hypnotise le serpent
25. Je suis le souvenir qui ne s'efface pas
26. Je suis une diaspora
27. Je suis une victoire
28. Je suis la victoire de l'Empire éthiopien sur l'armée italienne.
29. Je suis la victoire d'Adoua
30. Je suis là en face de toi

NB : Ce moment peut être aussi l'occasion d'éclaircir certaines références historiques présentes dans le spectacle. cf Références historiques en fin de dossier)

2. Après la représentation

« Les questions libèrent des erreurs » **Mère Stella de Oxossi citée par Rodney William dans *L'appropriation culturelle*.**

« Les questions nous emmènent plus loin parce qu'elles nous conduisent jusqu'à autrui », **dans *L'appropriation culturelle* de Rodney William**

Les activités à proposer :

« Je me souviens »

- Demander à chaque élève de noter par écrit deux réactions :

Une phrase commençant par « Je me souviens » et signalant un élément concret de la représentation, visuel ou sonore, qui a particulièrement marqué, qu'il soit apprécié ou pas ;

Une question portant sur un élément difficile à interpréter.

- Organiser deux tours de parole pour que chacun s'exprime.
- Faire un bilan collectif sur ces premières réactions : les points communs, les divergences... Ce bilan permettra de sélectionner, parmi les propositions du dossier, les angles de travail les plus pertinents pour la classe.
- Possibilité de repartir des mots et questions écrits sur des post-it à la fin de la représentation. L'enseignant peut sélectionner celles qui lui ont semblé les plus pertinentes et qui n'ont peut-être pas eu le temps d'être débattues pendant le temps de médiation après spectacle.

« Analyse chorale »

Matériel : Post-it + stylos et grande feuille

- Assis en cercle après avoir fait le vide mental et corporel, demander aux élèves de noter sur des post-it les différents moments de spectacle dont ils se souviennent le plus. Essayer d'être le plus précis possible dans la description (espace, son, costumes, actions, mouvement). Puis ensemble, remettre dans la chronologie les différents moments qui ont été notés par chacun·es.
- Observer quel spectacle apparaît, est-ce que certains moments sont absents ? Pourquoi ? Est-ce que certains moments ont été cités plus que d'autres ? Qu'est-ce que cela nous dit ?
- Essayer de se remémorer collectivement et par la description ce qui aurait été oublié.
- Conclure ce moment d'analyse chorale par l'écoute du podcast *What You See Histoire(s) Décoloniale(s)#Mulunesh* réalisé par Charlotte Imbault. Chaque épisode d'une dizaine des minutes se compose d'une polyphonie de voix qui racontent ce qu'elles ont vu des spectacles. Les récits permettent de donner un écho ou de revivre le spectacle à partir des éléments descriptifs. Le montage joue sur les points communs et les différences entre les différentes voix et donne à entendre la subjectivité de chaque regard en contribuant à démontrer que personne ne voit et perçoit la même chose. Les différents épisodes de **WHAT YOU SEE** sont accessibles sur toutes les plateformes de podcasts et peuvent également s'écouter sur le site : <https://whatyousee.fr/>



***Y-a t'il des points communs, des divergences avec ce qui a été évoqué par la classe ?
Si oui lesquelles ?***



Pistes de réflexions à proposer aux élèves en fonction de leurs interrogations et observations.

- Mettre le spectateur en mouvement : comment le spectateur est-il impliqué dans le spectacle ?
- Réflexion sur le fait de faire un spectacle dans une salle de classe.



Qu'est-ce que ça change de ne pas être au théâtre ? Pourquoi des artistes décident de sortir du théâtre ?



- Interroger les rapports de transmission à travers une utilisation différente de l'espace de la salle de classe.
- Faire observer aux élèves l'utilisation de l'espace de la salle de classe, la disposition du public (utilisation classique de l'espace, transgression, transformation, renversement du point de vue...). Qu'est-ce que cela produit ?
- Est-ce que le spectacle transforme les rapports hiérarchiques normalement inscrits dans la salle de classe ?
- Ce dispositif permet-il d'impliquer le spectateur ? Si oui, comment ? Si non, pourquoi ?

Pour aller plus loin...

Portrait choral de la classe

Texte "Je suis ..."

- Proposer à chaque élèves d'écrire 5 phrases différentes commençant par « Je suis...» à la manière du texte « Je suis Mulunesh » présent un peu plus haut dans le dossier.
- Commencer du plus simple : le nom et le prénom puis aller vers des phrases plus complexes pouvant intégrer, des personnes de la famille (lignées), des lieux (pays, villes, espaces géographiques), des moments de l'histoire collective (dates, évènements, loi...).
- Réunir tout le monde en cercle et proposer à chaque élève de dire sa première phrase les un·es après les autres... jusqu'à faire le tour du cercle. Puis faire la même chose avec la deuxième et la troisième phrase etc. jusqu'à la cinquième phrase.

Si les élèves le souhaitent, possibilité de travailler une composition de leurs textes par petit groupe et d'enregistrer ce chœur de « Je suis » afin de créer une ou des bandes sonores à réaliser en live ou à enregistrer. Cela pourrait ensuite servir d'appui pour créer une chorégraphie sur le thème du portrait de classe.

3. Glossaire

LUCY

Lucy est le surnom d'un spécimen fossile de l'espèce éteinte *Australopithecus afarensis*, dont le nom de catalogue est AL 288-1. Ce spécimen appartenant à la lignée humaine a été découvert en 1974 sur le site de Hadar, en Éthiopie, par une équipe de recherche internationale. Il date de 3,18 millions d'années.

Lucy constitue le premier fossile relativement complet (conservé à 40 %, avec 52 fragments osseux qui ait été découvert pour une période aussi ancienne, et a révolutionné notre perception des origines humaines, en démontrant que l'acquisition de la bipèdisme datait d'au moins 3,2 millions d'année, et avait largement précédé le processus d'accroissement du volume endocrinien.

Victoire d'Adoua

Commémorée, chaque 2 mars, par l'Éthiopie, cette bataille a eu un retentissement mondial et a mis un coup d'arrêt aux ambitions coloniales italiennes. Elle a aussi fait passer à la postérité le roi Ménélik II, symbole de bravoure.

« Depuis l'ouverture du canal de Suez en 1869, la région de la mer Rouge attire toutes les convoitises. La Grande-Bretagne, implantée en Égypte, ambitionne de contrôler tout le bassin du Nil. Hostile à une présence française, elle s'appuie sur l'Italie qui s'installe à Massaoua dès 1885. De ce port sur la mer Rouge, les Italiens pénètrent en Éthiopie et poussent jusqu'à la rivière Mareb. En 1889, le nouveau roi éthiopien, Ménélik II, signe un traité avec l'Italie. Mais l'interprétation contradictoire de l'un de ses articles, présentant l'Éthiopie comme un protectorat italien, met le feu aux poudres. Au soir du 1^{er} mars 1896, les troupes italiennes installées au Tigré (nord de l'Éthiopie) marchent contre des positions éthiopiennes. À Adoua, Ménélik triomphe face aux armées italiennes. Cette victoire affirme l'indépendance de l'Éthiopie, qui célèbre une unité retrouvée. Elle donne aussi un coup d'arrêt, jusqu'en 1935, à la conquête coloniale menée par l'Italie, qui obtient cependant la reconnaissance de sa colonie érythréenne. La Grande-Bretagne, quant à elle, se tourne vers le Soudan pour empêcher la création d'un empire français transafricain. »

— Marie-Laure DERAT, Encyclopédie Universalis.

Reine de Saba

La reine de Saba (hébreu : « מַלְכַּת שְׁבָא », *malkat Sheva* ; guèze : « ነገሥተ ሳባ », *nəgəstā Saba* ; arabe : « ملكة سبأ », *malika-t Saba*) est mentionnée dans divers passages de la Bible hébraïque, du Nouveau Testament et du Coran comme ayant régné sur le royaume de Saba, qui s'étendrait du Yémen au nord de l'Éthiopie et en Érythrée.

Les détails de la rencontre entre la reine et le roi Salomon à Jérusalem varient selon les sources.

La Légende de la Reine de Saba

« Il était une fois une reine belle et sage au pays des Sabéens, qui régnait sur un vaste territoire s'étendant de la mer Rouge à l'océan Indien. Elle se rendit un jour en pèlerinage au pays de Judée, que son père lui avait tant vanté et que gouvernait alors le roi Salomon.

Fasciné par la beauté de sa visiteuse, le roi lui offrit bientôt la charge de lui donner un fils. Mais la sage reine ne sachant que lui opposer un refus obstiné, le roi conçut un petit stratagème : il lui demanda la promesse de devenir sienne immédiatement s'il lui advenait d'emporter du palais quoi que ce soit qui ne lui appartienne pas.

Et survint le soir où, après un repas particulièrement épicé, la reine, torturée par la soif ne put résister à la tentation d'une coupe de cristal emplie d'une eau limpide qui se trouvait non loin de sa couche. A peine en eut-elle absorbé quelques gorgées que le roi Salomon, aux aguets, s'empressa de lui rappeler son serment...

Retour au pays, la reine devait accoucher d'un fils neuf mois plus tard. Parvenu à l'âge d'homme, il se rendit à son tour au royaume de Salomon, qui l'accueillit avec grande joie et lui transmit les précieuses Tables de la loi de Moïse. C'est ce fils qui devait ensuite succéder à la reine de Saba, sous le nom de Ménélik Ier. Depuis lors, les souverains éthiopiens revendiquent la descendance directe du roi Salomon de Judée, c'est pourquoi la croix et le lion de Juda s'entremêlent sur les armoiries royales. » Monde diplomatique, novembre 1964.

KRUMP

« Né dans les ghettos californiens il y a une vingtaine d'années, le krump est connu pour sa gestuelle explosive et saccadée, entre lâcher-prise et contrôle des émotions. [...] Los Angeles, années 1990. Sur fond de guerre de gangs et d'émeutes raciales qui rythment le quotidien de ces quartiers périphériques, Thomas Johnson, mieux connu sous le nom de « Tommy le Clown », décide d'insuffler un peu de joie aux gamins du coin en leur transmettant des modes d'expression corporelle libérateurs et non-violents. Ce « *clown dancing* » deviendra le *krump*, langage urbain tendu et brut. Une danse de transformation de la rage, qui vise un perpétuel retour à soi pour pouvoir se dépasser, dans un concentré de puissance et d'émotion.

En 2005, le photographe et réalisateur David LaChapelle en retrace les débuts dans le documentaire *Rize*, dont le succès contribue à diffuser le *krump* à l'international. C'est d'une chanson des années 1990 que le mot « *krump* » proviendrait initialement. Les jeunes danseurs en feront ensuite un acronyme : « *Kingdom Radically Uplifted Mighty Praise* », que l'on peut traduire en français par « l'élévation radicale du royaume par le puissant éloge ». extrait de l'article *Le Krump une danse explosive qui a conquis la scène*, Copelia Mainardi, CND Magazine, juin 20.

Sources et références

Livres et articles :

- *Entrer en pédagogie antiraciste*, SUD Éducation 93, Shed publishing, 2023.
- *Apprendre à transgresser*, bell hooks, 1994.
- <https://magazine.cnd.fr/fr/posts/72-le-krump-une-danse-explosive-qui-a-conquis-la-scene>

Films :

- *Colonisation une histoire française*, Hugues Nancy. Série documentaire en 3 épisodes.
- *Une Histoire à soi*, Amandine Gay, 2021.
- *RIZE*, David La Chapelle, 2005.