

Isabelle HIDAIR

Anthropologue sociale et ethnologue.
MCF, Sciences de l'Éducation
Université des Antilles et de la Guyane
Ecole Interne IUFM Guyane
Laboratoire CRILLASH

Courriel : isabelle.hidair@guyane.univ-ag.fr

Isabelle HIDAIR a spécialisé ses recherches sur la Guyane et ses interactions avec son environnement caribéen et amazonien, mais aussi européen. Elle travaille sur des sujets aussi variés et complémentaires que les constructions identitaires, l'immigration, les relations interculturelles, les représentations et rapports aux savoirs scolaires.

Outre l'Institut Universitaire de Formation des Maîtres, elle enseigne également à l'Institut d'Enseignement Supérieur de la Guyane (IESG) depuis 1998.

Elle est membre de 3 conseils scientifiques : le Musée des Cultures Guyanaises (MCG) ; le Centre de Recherches Interdisciplinaires en Lettres, Langues, Arts et Sciences Humaines (CRILLSH) ; et le Conseil Scientifique Régional du Patrimoine Naturel (CSRPN).

Par ailleurs, elle est membre fondatrice de l'association Centre d'Études Universitaires Pluridisciplinaires (CEUP) dont le principal objectif est la diffusion des travaux scientifiques. De plus, elle anime une chronique radiophonique (Guyane 1^{ère} -Groupe France Télévision), depuis 2009, portant sur la vulgarisation des recherches en sciences humaines.

Quelques Publications

2010

Chapitre d'ouvrage

HIDAIR Isabelle & ÉLIVILLE Fabienne,
2010. « Comment lutter contre le racisme dans nos écoles ? Constats et Perspectives », AILINCAI Rodica & CROUZIER Marie-Françoise (Coords.), *Pratiques de l'école en Guyane. Un exemple d'éducation pour un milieu pluriculturel et plurilingue*. ERTÉ, CRDP Guyane, pp.183-194.

HIDAIR Isabelle,
2010. « Manuels scolaires et Traite Négrière. Quelles places dans nos classes ? AILINCAI Rodica & MENHINTO Théophile (Coord.). ERTÉ, CRDP Guyane, pp.193-204.

2009

Actes de colloque

HIDAIR Isabelle,
2009. « L'École en Guyane ou le défi de l'enseignement en contexte multiculturel : Exemple de la coopération éducative », *Actes du Colloque International transdisciplinaire : Hybridation, multiculturalisme et postcolonialisme*, Presses Universitaires d'Orléans, pp.293-304.

Articles de revues

HIDAIR Isabelle,

2009, « Voyage aux origines du mythe constructeur de l'identité des femmes créoles guyanaises », *Revue du Conseil International des Études Francophones*, Vol. 23.2, pp.129-143.

Disponible sur internet

HIDAIR Isabelle,

2009. « L'espace urbain cayennais : Un champ de construction identitaire », *Marquages territoriaux et reconnaissance communautaire dans l'outre-mer français*, *Revue l'Espace Politique*, 6 (3/2008). [<http://espacepolitique.revues.org>]

2008

Article de revue

HIDAIR Isabelle,

2008. « Exemple de la stigmatisation de l'immigration créole haïtienne dans une école cayennaise », *Diversité, Accueillir les élèves nouveaux arrivants*, Raynal. M., (dir.) 153, Juin, INRP, pp.75-80.

HIDAIR Isabelle,

2008. L'immigration étrangère en Guyane : Entre stigmatisation et stratégie de récupération », *L'observatoire de l'institutionnalisation de la xénophobie Observ.i.x. Revue Asylon(s)*. [<http://observix.lautre.net>]

Disponible sur internet

HIDAIR Isabelle et CHICOT Pierre-Yves,

2008. « Coopération internationale locale et politique éducative en Guyane », *Echogéo*. N°6, [<http://echogeo.revues.org>]

2007

Chapitre d'ouvrage

HIDAIR Isabelle,

2007. « Images fantasmatiques de l'immigration métropolitaine : Regards sur la dialectique des représentations stéréotypées », *L'institution d'un département français dans la région des Guyanes*, S. MAM-LAM-FOUCK (dir.), Matoury, Ibis Rouge Editions, pp.617-42.

Chapitre d'ouvrage

HIDAIR Isabelle,

2007. « Les places de la langue dans la construction identitaire des Créoles de Cayenne », *Pratiques et représentations linguistiques en Guyane*, LÉGLISE, I. et MIGGE, B. (eds.), Paris : Editions de l'IRD, pp.209-24.

“Manuels scolaires et Traite Négrière : Quelles places dans les enseignements en Guyane ?”

Dans le texte ici proposé, l'intention est double.

D'une part, il s'agit de rendre compte du fait que, malgré les récentes prises de conscience du législateur, le sujet de l'esclavage est encore maladroitement et incomplètement traité dans les manuels scolaires français. Ainsi, plusieurs interrogations s'imposent : Quels sont les effets des dispositions ministérielles ? Les contenus sont-ils plus précis aujourd'hui ? Les Domiens doivent inclure dans leurs programmes leur histoire, leur

géographie en plus de celle de la France métropolitaine, ce qui est tout à leur avantage, mais pourquoi n'est-ce pas réciproque ? Laisser peu de place aux Départements d'Outre-mer dans les programmes métropolitains ne renforce-t-il pas l'idée que leur histoire et leurs modes de vie contemporains sont dérisoires ? Pour répondre à ces questions, la méthodologie consiste à savoir quels événements ont été sélectionnés et comment ont-ils été traités par les manuels compte tenu des connaissances scientifiques. L'étude s'attache à analyser les contributions de six éditeurs - dans les manuels d'Histoire-Géographie de 1998 à 2006 - destinés aux classes de 4^e. L'analyse est faite à partir de trois thèmes majeurs qui concernent les événements incontournables de l'esclavage sous l'Ancien Régime que sont le Code Noir, le commerce triangulaire et les abolitions. Dans un premier temps, le contenu des manuels d'Histoire-Géographie sera présenté suivant les trois thématiques retenues. Puis, nous situerons à chaque fois l'éditeur et l'année pour mieux décrire les évolutions afin de mettre en évidence des propositions concrètes de contenus à la lumière des événements propres à l'esclavage en Guyane.

D'autre part, il sera intéressant de dépasser la période historique concernée en vue de s'interroger sur l'image de la Guyane renvoyée par les mêmes manuels. En effet, l'étude s'inscrit dans le cadre d'une recherche plus vaste sur les relations entretenues entre les différents groupes socioculturels en Guyane et les stratégies identitaires élaborées. L'objectif est de contribuer à une réflexion sur les idéologies en général à partir d'entretiens semi-dirigés et d'observations menées dans des classes du primaire et du secondaire. L'argument va à l'encontre de tout parti pris. Il s'agit surtout de montrer que ce sujet, encore sensible, se trouve au cœur de la construction identitaire des élèves, mais aussi des enseignants en Guyane. Que, de ce fait, le rôle de ces derniers est primordial. Ainsi, ils doivent, non seulement, prendre pleinement conscience des sources et de la nature de leur propre ethnocentrisme, mais ils doivent aussi faire montre d'une grande capacité d'objectivité, d'ubiquité et d'équité.

Manuels scolaires et Traite Négrière : Quelles places dans nos enseignements ?

HIDAIR Isabelle, Maître de conférences en sciences de l'éducation à l'IUFM de la Guyane

Introduction

Force est de constater que la question de l'esclavage dans les programmes scolaires soulève, depuis longtemps, de nombreux débats. « Bonne conscience des uns, mauvaise foi des autres : c'est dans cette atmosphère d'autosatisfaction, de déni permanent et d'occultation d'une réalité épouvantable (...) que s'inscrit, dans les écoles, l'enseignement de l'histoire » (Maschino, p.21). Ainsi, de l'école élémentaire au lycée, l'arsenal pédagogique mis en œuvre n'éveille pas l'esprit critique des élèves. Arrivés en terminale, ils "ne sont même pas en état, pour la plupart, d'entendre des propos sensés qu'un enseignant, éventuellement, peut leur tenir : le matraquage idéologique auquel ils ont été soumis les années précédentes les rend souvent insensibles à un contre-discours" (Maschino, p.22).

Malgré les différentes instructions ministérielles et la législation, les observateurs avisés constatent encore de nombreuses lacunes. En effet, l'Arrêté du 10 janvier 1997 organise les enseignements en Histoire et Géographie des classes de 5^e et 4^e. Les contenus sont détaillés, mais il faut souligner qu'aucune mention particulière n'est faite de l'esclavage malgré les périodes traitées¹ alors que l'aide à la mise en œuvre des programmes d'histoire-géographie précise que - parmi les quatre objectifs à évaluer dans le chapitre intitulé « présentation de l'Europe moderne, les contrastes économiques et sociaux de l'Europe aux XVII^e et XVIII^e siècles » - un élève doit « savoir placer sur un planisphère les grands courants commerciaux (Commerce triangulaire du XVIII^e siècle) » (Porte 2007, p.2).

Plus tard, sous l'influence d'associations de parents d'élèves et de syndicats d'enseignants, l'Éducation Nationale fait paraître dans le Bulletin Officiel du 24 février 2000 de nouvelles dispositions effectives à la rentrée scolaire 2000-2001 :

Afin de permettre d'adapter l'enseignement de l'histoire et de la géographie donné dans les départements d'Outre-mer à la situation régionale et à un héritage culturel local, les programmes d'histoire et de géographie nationaux du collège et du lycée général et technologique sont complétés à chaque niveau d'enseignement par des instructions qui s'appliquent à compter de l'année scolaire 2000-2001 dans les académies de la Guadeloupe, de la Guyane, de la Martinique et de la Réunion [...].

Puis, l'article précise que l'Éducation Nationale est consciente de la surcharge de travail que cela représente, tant pour l'enseignant que pour l'élève et, pour surmonter cet obstacle, indique que « dans de nombreux cas il s'agit simplement de choisir des exemples spécifiques. Mais, quand il y a ajouts, des allègements sont indispensables. Certains sont proposés par le texte, d'autres seront choisis par les enseignants en fonction des besoins et des intérêts de leurs élèves ».

Depuis la loi Taubira, du 21 mai 2001, la circulaire n°2005-172 du 2 novembre 2005 souligne que la question de la Traite Négrière doit occuper une place importante dans l'institution scolaire. Cette circulaire « entend ici rappeler que les enseignements d'histoire-géographie mais aussi d'éducation civique, de lettres, de philosophie, de langues étrangères, ou encore d'éducation musicale ou d'arts plastiques permettent par des approches variées et

¹ Les XVII^e et XVIII^e siècles, la période révolutionnaire et l'Europe et son expansion au XIX^e.

complémentaires d'aborder les thèmes de la mémoire de la traite négrière, de l'esclavage et de leurs abolitions » (Porte 2007, p.4)².

Pourtant, le 12 avril 2005, le Comité pour la Mémoire de l'esclavage, officiellement institué par le décret du 5 janvier 2004, remet un rapport dans lequel il fait une analyse des contenus des programmes scolaire et formule quelques préconisations³.

Plusieurs questions s'imposent : Quels sont les effets de ces nouvelles dispositions ? Les contenus vont-ils être plus précis aujourd'hui ? Les Domiens doivent inclure dans leurs programmes leur histoire, leur géographie en plus de celle de la France métropolitaine, ce qui est tout à leur avantage, mais pourquoi n'est-ce pas réciproque ? Laisser peu de place aux Départements d'Outre-mer dans les programmes métropolitains ne renforce-t-il pas l'idée que leur histoire et leurs modes de vie contemporains sont dérisoires ?

Pour répondre à ces questions, l'étude s'attache à analyser les contributions de six éditeurs - dans les manuels d'Histoire-Géographie de 1998 à 2006 - destinés aux classes de 4^e. L'analyse est faite à partir de trois thèmes majeurs qui concernent les événements incontournables de l'esclavage sous l'Ancien Régime que sont le Code Noir, le commerce triangulaire et les abolitions.

L'étude s'inscrit dans le cadre d'une recherche plus vaste sur les relations entretenues entre les différents groupes socioculturels en Guyane et les stratégies identitaires élaborées. Dans le texte ici proposé, l'intention est double. D'une part, il s'agit de rendre compte du fait que, malgré les récentes prises de conscience du législateur, le sujet de l'esclavage est encore maladroitement et incomplètement traité dans les manuels scolaires français. La méthodologie consiste à savoir quels événements ont été sélectionnés et comment ils ont été traités par les auteurs compte tenu des connaissances scientifiques. D'autre part, l'objectif est aussi de contribuer à une réflexion sur les idéologies en général. L'argument va à l'encontre de tout parti pris. Il s'agit surtout de montrer que ce sujet, encore sensible, se trouve au cœur de la construction identitaire des élèves, mais aussi des enseignants en Guyane. Que, de ce fait, le rôle de ces derniers est primordial. Ainsi, ils doivent, non seulement, prendre pleinement conscience des sources et de la nature de leur propre ethnocentrisme, mais ils doivent aussi faire montre d'une grande capacité d'objectivité, d'ubiquité et d'équité.

Dans un premier temps, le contenu des manuels d'Histoire-Géographie sera présenté suivant les trois thématiques retenues. Puis, nous situerons à chaque fois l'éditeur et l'année pour mieux décrire les évolutions afin de mettre en évidence des propositions concrètes de contenus à la lumière des événements propres à l'esclavage en Guyane⁴. Pour finir, il sera intéressant de dépasser la période historique concernée en vue de s'interroger sur l'image de la Guyane renvoyée par les mêmes manuels.

² B.O. n°41, 10 novembre 2005.

³ Entre ces deux périodes, selon la loi du 23 février 2005, il convenait d'enseigner les aspects positifs de la colonisation française. De nombreux historiens se sont insurgés contre de telles dispositions arguant que « L'État qui gouverne n'a pas à présenter la morale de l'histoire dont il a été l'agent ; sanctifiant sa politique comme s'il avait toujours incarné le bien » (Lemire 2005). Le 25 janvier 2006, le Premier ministre, Dominique de Villepin, demanda au Conseil constitutionnel de constater le caractère réglementaire du 2^e alinéa de l'article 4 de la loi du 23 février 2005 afin de permettre sa suppression par décret et d'éviter un débat au Parlement. Le 15 février 2006 le décret n°2006-160 abrogea l'alinéa.

⁴ Les propositions sont volontairement adaptées à un public adulte. Elles permettront à l'enseignant d'élaborer une synthèse sans édulcorer la réalité historique.

Code Noir et commerce transatlantique

Malgré les réformes, plusieurs constats s'imposent. Tout d'abord, le rapport du Comité pour la mémoire de l'esclavage souligne que « l'étude comparée de manuels de 1998 et de 2002 montre qu'il y a eu globalement prise en compte de la traite transatlantique dans l'illustration de la prospérité de l'Europe moderne » (Comité 2005, p.36). Cependant, nous observerons qu'entre 1998 et 2006, qu'il n'y a pas d'améliorations durables car d'une année d'édition à l'autre des sujets, pourtant incontournables, sont supprimés. En effet, le Code Noir est négligé, la première abolition de 1794 et son rétablissement en 1802 sont rarement évoqués, il n'est pas fait non plus mention de la durée de la Traite et des conditions de vie des esclaves, la vocation du commerce triangulaire est rarement expliquée et enfin, la Révolution Française de 1789 et la Déclaration des Droits de l'Homme et du Citoyen sont rarement associées au rétablissement de l'esclavage en 1802.

Le rôle de Colbert dans la rédaction du Code Noir – édit de 1685 publié après sa mort - est souvent oublié même lorsque des biographies sont proposées (Bernier 1998, p.37 & Cote 2006, p.36 ; Démer 2002, p.26 & Adoumié 2006, p.30 ; Bernier, Champigny et Loubes 2002, pp.38 et 44, Chaudron et Knafou 2002, p.40 & Chaudron et Knafou 2006, p.31 ; Casta, Daboval et Guizard 2002, pp.35-36). Autre fait récurrent, ce sont les dossiers consacrés aux aspects mercantiles de la colonisation sans qu'il soit fait mention de la Traite. Ainsi, un éditeur consacre un dossier aux provinces-unies en présentant un texte de Richelieu sur le commerce colonial hollandais. De même, deux pages sont consacrées à Louis XIV et l'absolutisme monarchique, mais aucune mention n'est faite de l'esclavage même dans les pages consacrées aux Lumières et à l'Encyclopédie (Bernier 1998, pp.52-55). En 2002, chez le même éditeur, un dossier porte sur le rôle commercial de la Traite et une carte du commerce triangulaire y figure, mais sans aucune explication détaillée (p.18).

Concernant l'organisation économique au XVIII^e siècle, Ivernel et Ciattoni (1998) attirent l'attention sur le mot « esclave » en l'écrivant d'une autre couleur, mais celui-ci n'est pas inclus dans la catégorie « produits » qui figure dans la légende. Toutefois, la vente d'esclaves est illustrée et l'extrait du texte intitulé « Le Bois d'ébène », de l'historien africain Joseph Ki'Zerbo (1978), raconte les conditions de transport des esclaves. Une carte représente le commerce triangulaire avant 1763 (p.48). De même, Bouvet (1998) surligne l'expression « commerce triangulaire » et une petite carte illustre le propos (p.20). Knafou, Biaggi, Chaudron, Frank et Gay, la même année, ne mentionnent pas le commerce transatlantique. Le dossier présente la remise en cause de l'absolutisme, mais il n'évoque pas l'esclavage en France (p.52). La Traite est mentionnée par rapport aux États-Unis avec cette phrase de la Constitution de 1787 qui indique que « Les esclaves noirs, les indiens et les femmes sont exclus » (pp.50-51), phrase qui figure d'ailleurs dans la plupart des manuels français.

Casta et Doublet (1998) proposent un dossier autour du portrait du banquier Samuel Bernard qui fait fortune en dirigeant la « Compagnie de Guinée qui livre des esclaves à l'Amérique espagnole (...) » (p.16). Il est aussi mentionné l'enrichissement de Bordeaux, Nantes et Amsterdam. Une légende accompagne la carte du commerce triangulaire où sont indiqués les nombreux produits – y compris la population esclave - circulant entre les trois continents. Cependant, dans l'édition de 2002, qui regroupe Histoire-Géographie et Éducation Civique, le dossier sur les abolitions a été supprimé. Idem pour la carte du commerce triangulaire.

En 2002, le dossier est plus fourni chez Chaudron et Knafou par rapport à l'édition de 1998. La carte du commerce triangulaire est plus explicite (p.21). Hugonnie propose la même

année un chapitre consacré à la prospérité de l'Europe (p.18) et met ainsi en évidence l'enrichissement des Européens grâce au commerce triangulaire. D'un point de vue historique, il semble impossible de parler des Lumières sans parler d'esclavage. Pourtant, quelques éditeurs en font l'impasse (Cote 2006, pp.50-53).

L'analyse du contenu de ces manuels permet de constater que quelques difficultés à aborder le sujet de manière rigoureuse et honnête persistent. De plus, l'occasion aurait pu être saisie pour corriger quelques préjugés. Par exemple, à propos de l'organisation de la Traite et du rôle des Africains, il est indispensable de corriger une idée reçue qui se répand dans les discours populaires depuis de nombreuses années. En effet, Deveau (2008) rappelle que « (...) l'essentiel des esclaves provenaient des guerres intérieures (...). Les captifs arrivaient nombreux au lendemain de ces guerres qui ne sont pas faites pour « razzier » des esclaves, mais s'intègrent dans une géopolitique africaine, et répondent à la logique d'impérialismes concurrents. L'esclavage est en quelque sorte un sous-produit de ces conflits et non pas, comme l'a prétendu une interprétation aussi idéologique que perverse, le résultat d'un vulgaire appât du gain » (p.22).

Par ailleurs, il semble qu'en plus des faits marquants de l'histoire de la Traite Négrière pratiquée par la France, l'enseignant devrait faire le parallèle avec la Guyane en évoquant l'impact de cette politique sur la stratification socioraciale. En voici quelques propositions.

La colonisation, la Traite et l'ordre socioracial en Guyane et les formes de résistance

La colonisation et les débuts de la Traite

La Traite Négrière est intrinsèquement liée à la colonisation. Il est donc primordial de rappeler aux élèves que la Guyane était peuplée – donc déjà découverte⁵ - avant l'arrivée des Européens par des Amérindiens qui possédaient des langues, des organisations politiques, économiques, des arts, des religions, des institutions, des systèmes d'éducation des enfants spécifiques et tout aussi complexes que les cultures européennes.

Les Amérindiens Lokono sont originaires d'Amazonie et de l'Orénoque et arrivent en Guyane il y a 2000 ans. Les Kali'na, originaires du bas de l'Amazone, arrivent 1000 ans plus tard. Les Kali'na, et les Lokono, se sont battus pour posséder les régions situées entre le Maroni et l'Oyapock. Ainsi, au début du XVI^e siècle, les Kali'na sont devenus les maîtres des côtes guyanaises et représentent alors la population amérindienne la plus importante. Dans son récit, le capitaine de frégate Bouyer souligne que « la première connaissance sérieuse de la Guyane par les Français date de 1604 » (1867, p.52), mais jusqu'en 1664, les colons français se désintéressent de la Guyane et sont plus attirés par les possessions antillaises.

Dans les colonies françaises, les populations amérindiennes ne sont plus asservies après 1740 et l'administration coloniale les considère comme des hommes libres. Le développement de la colonie ne pouvant se faire à l'aide des Amérindiens, la France fait appel à des

⁵ On entend encore trop souvent que Christophe Colomb a découvert l'Amérique.

populations extérieures au territoire. Ainsi, les Portugais, suivis par les Espagnols, qui puisaient en Afrique depuis le XV^e siècle, seront rejoints par les Français et les Anglais.

En Guyane, parmi les groupes amérindiens installés dans les régions littorales, certains arrivent « à tirer un relatif avantage du nouveau contexte, et à acquérir une place prépondérante dans les structures politiques et économiques indigènes » (Collomb & Tiouka 2000, p.44). Ces Amérindiens, conscients de l'enjeu que symbolisent les alliances avec les colons, aident ceux-ci dans « le contrôle du circuit de la traite, ou la capture d'esclaves recherchés par les traiteurs européens » (p.41). Au cours des siècles suivants, les effets de la colonisation européenne, sur les populations amérindiennes, sont multiples : certaines sont décimées par les guerres coloniales et les maladies importées d'Europe, d'autres vont adopter une attitude passive, hostile ou indifférente (Grenand 1997, pp.57-71).

Le préjugé racial

Le Code Noir instruit sur les conditions de vie des esclaves. On y aborde, entre autres, des sujets comme la religion, l'inhumation, les déplacements quotidiens, l'incapacité juridique des esclaves, les châtiments, mais aussi les règles à observer lors des mariages, des naissances ou en cas de métissage. Le Code Noir n'est pas présenté dans la plupart des manuels, de même pour la durée de la Traite. Pourtant, il informe aussi sur la hiérarchie socioraciale encore bien vivace dans les sociétés créoles.

Les préjugés raciaux ont émergé avec la Traite Nègrière qui est apparue comme la meilleure possibilité de mise en valeur des colonies. L'article 44 réduit les hommes et les femmes esclaves à l'état d'objet :

– Déclarons les esclaves être meubles, et comme tels entrer en la communauté, n'avoir point de suite par hypothèque, se partager également entre les cohéritiers sans préciput ni droit d'aînesse, ni être sujets au douaire coutumier, au retrait féodal et lignager, aux droits féodaux et seigneuriaux, aux formalités des décrets, ni aux retranchements des quatre quints, en cas de disposition à cause de mort ou testamentaire (Sala-Molins [1987] 1998, p.178).

Le racisme de la plupart des colons et des administrateurs ayant servi en Guyane est perceptible. Malouet⁶, ancien Ordonnateur en Guyane, écrit à propos du métissage :

Car sans doute on ne nous fera désirer l'incorporation et le mélange des races ? Mais l'esclavage est nécessaire pour le prévenir : c'est là l'ignominie attachée à l'alliance d'un esclave noir, que la nation doit sa filiation propre. Si ce préjugé est détruit, si l'homme noir est parmi nous assimilé aux Blancs, il est plus que probable que nous verrions incessamment des mulâtres nobles, financiers, négociants, dont les richesses procuroient bientôt des épouses et des mères à tous les ordres de l'état. C'est ainsi que les individus, les familles, les maisons s'altèrent, se dégradent et se dissolvent (1788, p.40).

Ces propos illustrent parfaitement bien une autre partie du programme consacrée à la colonisation européenne au XIX^e siècle et à l'émergence de la notion de race. De plus, la connaissance du Code Noir et de la stratification socioraciale instaurée, permet de mieux comprendre les idéologies de la société guyanaise contemporaine⁷.

Le marronnage

La plupart des manuels n'abordent pas la question des formes de résistances à l'esclavage. Il semble indispensable de les mettre en évidence en Guyane où bon nombre

⁶ Une rue de Cayenne porte actuellement son nom.

⁷ Partie qui est au programme en fin d'année.

d'élèves ont des aïeux esclaves marrons⁸. L'historien Cardoso (1999, pp.398-404) relève cinq formes de résistance :

- Grande complicité des esclaves unis pour réagir contre le travail et la discipline ;
- Défense d'une marge d'autonomie des esclaves qui tentent de tirer profit de la vente de produits ;
- Lutte contre la discipline en semant la discorde entre les maîtres et les commandeurs ;
- Sabotage du travail en exécutant lentement les tâches ou en volant les vivres du maître ;
- Ironie, sarcasmes et récits de contes sont les moyens intellectuels de fuir la pression de l'esclavage mais aussi de se moquer du maître⁹ ;
- D'autres esclaves marronnent durant de courtes périodes afin de fuir les mauvais traitements, les mauvaises conditions de vie, les châtiments ou bien afin d'obtenir l'amélioration des conditions de vie, de travail ou le départ d'un commandeur.

Pour lutter contre les bandes de marrons qui survivent dans la forêt et attaquent les plantations, le gouvernement colonial organise des chasses qui peuvent se transformer en guerre. Ainsi, la police de l'esclave a pour mission de terroriser les affranchis afin de les dissuader d'aider les esclaves marrons. L'ordonnance royale de 1705, enregistrée à Cayenne en 1711, menace les gens de couleur libres d'un retour à l'esclavage, en établissant que, pris sur le fait, ils sont déchus de leur liberté et vendus avec leur famille.

L'article 38 du Code Noir indique le châtiment réservé à l'esclave marron :

L'esclave fugitif qui aura été en fuite pendant un mois à compter du jour que son maître l'aura dénoncé en justice, aura les oreilles coupées et sera marqué d'une fleur de lis sur une épaule ; et s'il récidive une autre fois à compter pareillement du jour de la dénonciation, aura le jarret coupé et il sera marqué d'une fleur de lis sur l'autre épaule ; et la troisième fois il sera puni de mort (Sala-Molins [1987] 1998, p.166).

L'histoire des Marrons est un savoir indispensable en Guyane. Elle permet d'une part, de lutter contre les préjugés raciaux et les idées reçues qui sont associées aux Noirs marrons et, d'autre part, elle favorise la création de liens sociaux entre les habitants de la Guyane directement concernés par cette page de l'histoire de France. En effet, en Guyane, les Créoles (Guyanais, Martiniquais, Guadeloupéens, Sainte-Luciens, Haïtiens, Surinamais, Guyaniens, pour ne citer que ceux-là) sont tous descendants d'esclaves. Pourtant, d'inquiétants stéréotypes alimentent les discours racistes (Laberge 1997¹⁰, Hidair & Éliville 2010).

⁸ Le terme de « marron » vient de l'espagnol cimarrón, mot dérivé de la langue des Indiens Taïnos des Grandes Antilles, et veut dire « sauvage, singe » (Sala-Molins [1987] 1998, p.166). À l'origine, ce terme est utilisé pour désigner le bétail échappé, puis cette qualification péjorative sert aux colons espagnols à nommer les esclaves en fuite. Depuis, un glissement sémantique a accordé à « Marron » le synonyme de « courageux ».

⁹ Les contes permettent de valoriser la ruse comme méthode de réussite. L'animal le plus faible est toujours victorieux puisqu'il est astucieux.

¹⁰ En 1997, Sylvain Laberge mène une étude portant sur « *Le contenu lexico-sémantique de stéréotypes : les Saramacas perçus par les lycéens guyanais* [Dans son acception émique, ce terme désigne les « Créoles guyanais] et français [Désigne les Français originaires de France métropolitaine] de Kourou, Guyane française ». Ainsi, le lexème le plus important, énoncé par les Guyanais, par son nombre d'occurrences, est Noir (11 occurrences). D'autres lexèmes importants n'ayant pas des occurrences simples, c'est à dire apparaissant plus d'une fois dans le corpus, sont (cités par ordre décroissant) « Voleur, Drogue, Boni, Village, Culture, Esclave, Nègre-marron, Surinam, Bois, Ethnie, Pêche, Peuple, Réfugiés » (p.71).

Les abolitions

Au XIX^e, il convient d'aborder la question de l'esclavage par rapport à la Révolution Française et l'Empire afin de mettre en évidence la première abolition de 1794. Puis, il est indispensable de présenter le contexte de son rétablissement en 1802. Pour clore ce chapitre, l'aboutissement à la deuxième abolition doit être présenté avec son lot d'incertitudes.

Force est de constater que les dossiers sont loin d'être complets. Aux côtés d'éditeurs qui font l'impasse de tous ces événements (Bernier 1998), d'autres - qui avaient pourtant proposé un travail intéressant précédemment - suppriment des parties importantes dans l'édition suivante. En effet, Bouvet est le seul à associer la Déclaration des Droits de l'Homme et du Citoyen à la non-abolition de l'esclavage. Les précisions sur la première abolition et le rétablissement sont supprimées dans l'édition de 2002 (Casta et Doublet 1998 & Casta, Daboval et Guizard 2002 ; Bouvet 1998, p.62 & Démier 2002, p.61). D'autres omettent des événements majeurs comme la première abolition et son rétablissement sanglant même en mentionnent la période de la Terreur et du Consulat (Knafou, Biaggi, Chaudron, Frank et Gay 1998 & Chaudron et Knafou 2002 ; Bernier, Champigny, et Loubes 2002 ; Démier 2002, pp.66 et 80 ; Cote 2006, p.86). Cependant, Chaudron et Knafou (2002) proposent un encart intéressant dans la partie consacrée à la Déclaration des Droits de l'Homme et du Citoyen (pp.62-63) en y intégrant l'article de Brissot paru dans le journal « Le Patriote français » (n°24, 24 août 1789), où il propose d'abolir l'esclavage sans accorder la liberté aux Noirs obligeant ainsi les maîtres à mieux traiter leurs esclaves. Il argue que ces derniers ne sont pas prêts pour la liberté.

Les ennemis des Noirs insinuent que l'objet de la Société des Amis des Noirs est de détruire tout d'un coup l'esclavage, ce qui ruinerait les colonies. Mais ce n'est point là l'intention des Amis des Noirs. Ils ne demandent que l'abolition de la Traite des Noirs parce qu'il en résulterait que les planteurs, ne pouvant plus se les procurer en Afrique, traiteront mieux les leurs. La Société des Amis des Noirs, ne sollicite point en ce moment l'abolition de l'esclavage. Les Noirs ne sont pas encore mûrs pour la liberté. Il faut les y préparer.

Mise à part les suppressions d'événements pourtant incontournables, l'édition de 2002 chez Démier (pp.180-181) consacre une double page à l'abolition avec des extraits de « Candide » de Voltaire, les gravures d'une coupe du navire négrier « *Brooks* » (XVIII^e siècle-BN, Paris), d'un marché aux esclaves en Inde occidentale (gravure anonyme de 1835) et la mention du Code Noir mais en omettant le rôle de Colbert à la rédaction initiée avant sa mort.

La difficile abolition de l'esclavage

Il s'agit ici de mettre en évidence le fait que l'abolition de l'esclavage n'a pas été appliquée aussitôt et qu'elle n'est pas le fait d'un héros solitaire (Hidair 2009). Victor Schœlcher est souvent présenté comme le seul défenseur de la liberté masquant ainsi le rôle des révoltes d'esclaves, les raisons économiques de l'abolition et le fait que ce fut un processus qui dura 33 ans en France. En résumé, l'intérêt de la question des abolitions est de s'interroger sur le fait que, malgré l'évidente injustice de la Traite, certains se sont pourtant opposés à la Liberté. Cet esprit critique s'inscrit dans la droite ligne des objectifs visés par les programmes d'instruction civique en classe de 4^e notamment avec la Déclaration des Droits de l'Homme et du Citoyen (1789) et la Déclaration Universelle des Droits de l'Homme (1948).

Avec la vague révolutionnaire arrive la première abolition de l'esclavage le 11 avril 1793. La Constitution du 24 juin 1793 l'interdit. Le 4 Février 1794, la Convention publie le 1er décret d'abolition. Mais, en 1796, c'est son rétablissement officieux et progressif par Cointet et Jeanet-Oudin (Gouverneur de la Guyane). Le 20 mai 1802, l'esclavage est rétabli officiellement dans les colonies françaises par Napoléon Bonaparte. Ce fut le Gouverneur Victor Hugues qui remplit cette mission en Guyane.

À la fin du XVIII^e siècle, la société anglaise est l'instigatrice de la question de l'abolition de l'esclavage. Des esclaves noirs ayant accompagné leur maître en Angleterre bénéficient du baptême et obtiennent aussi juridiquement leur libération. En 1769, un jugement va aboutir à la libération des Noirs arrivant sur le sol anglais, puis le procès Somerset confirme en 1772 cette liberté de plein droit (Alibert et Théliet 1998, pp.124-127).

En France, vers la fin de l'Ancien Régime, les partisans français de l'esclavage reconnaissent que la traite et l'esclavage sont mauvais, mais tendent à « prouver que l'on ne [peut] pas faire autrement » (Cardoso 1999, p.389). C'est dans ce contexte que Malouet, ardent défenseur de l'esclavage, publie « Mémoire sur l'esclavage des nègres » en 1788 où il avance les arguments suivants :

- Les Blancs, en abandonnant les colonies, nécessaires à la France, les livrent aux étrangers.
- Les Blancs, en achetant les prisonniers des guerres africaines, permettent aux Noirs de bénéficier d'un meilleur traitement, même si le fait d'abolir la traite ne met pas fin à la servitude qui existe en Afrique.
- Des colons abusent de la situation, ces excès n'expliquent pas l'affranchissement des esclaves et peuvent être corrigés car l'abolition de l'esclavage mettrait en péril les Blancs des colonies, provoquerait un mélange racial qu'il faut éviter (cité par Cardoso 1999, p.390).

À la suite d'un débat parlementaire, qui dure plusieurs années, la suppression de la traite est proclamée en 1807. L'Angleterre fait adopter sa position par les nations européennes au Congrès de Vienne en 1815. C'est à partir de ce Congrès que les Nations renoncent graduellement à la Traite, puis affranchissent les esclaves dans leurs colonies sans précipitation (Alibert et Théliet 1998, pp.124 -127). Ainsi, en arraisonnant les négriers entre 1817-1831 (période abolitionniste) et en détournant régulièrement les vaisseaux vers Cayenne, c'est une forme de traite clandestine qu'organise la France.

En 1834, est fondée en France la « Société pour l'abolition de l'esclavage ». Les avis des abolitionnistes français sont partagés sur les délais et les modalités de mise en œuvre. À l'instar de Lescallier, ancien ordonnateur à Cayenne, certains veulent des étapes transitoires, d'autres, comme Schœlcher, n'acceptent pas de compromis.

La Révolution de 1848 porte au pouvoir le gouvernement provisoire qui décrète définitivement la suppression de l'esclavage le 4 mars 1848 et l'inscrit dans l'article 6 de la Constitution. Le 10 juin 1848, l'esclavage est aboli en Guyane. Le décret arrive le 10 juin 1848, le gouverneur Pariset proclame l'abolition immédiatement, mais elle n'est effective que le 10 août 1848.

La Grande-Bretagne impose peu à peu son contrôle maritime auquel les nations acceptent progressivement de se plier. Ainsi, l'abolition votée en 1833 est effective dans toutes les colonies anglaises en 1838 ; les Pays-Bas suivent en 1863 aux Indes néerlandaises ; en 1880 l'Espagne vote une loi d'abolition graduelle qui est définitive en 1886 et le Brésil abolit l'esclavage en 1888.

Le travail est loin de s'achever ici. En effet, le programme de l'année scolaire se conclut sur le chapitre consacré à la France et ses grands ensembles régionaux dont font partie les départements et territoires d'outre-mer. Force est de constater que les stéréotypes et les préjugés sont véhiculés par le biais de dossiers largement incomplets dont les sources sont souvent médiocres voire erronées.

Les Départements d'Outre-mer dans les manuels : cas de la Guyane

Concernant les cours sur l'Outre-mer, on relève quelques thèmes récurrents qui servent à structurer la leçon :

-Tout d'abord, ces pays sont présentés comme étant un « héritage du passé colonial de la France ». Le vocabulaire employé ôte l'aspect dramatique de l'histoire coloniale et ne relie pas cette dernière partie aux leçons précédentes sur la colonisation et l'esclavage ;

-Un paragraphe est consacré au « taux de natalité élevé ». La natalité est présentée comme un handicap alors que, d'un point de vue économique, c'est un atout puisque les pays industrialisés ne peuvent se passer d'une main-d'œuvre jeune¹¹ (Centre d'analyse stratégique 2006).

-Il est précisé que « nombreux sont les habitants qui émigrent vers la Métropole » à cause du chômage. Ceci renforce une image de Domiens qui prennent l'emploi des Français, mais ne rend pas compte de la réalité d'une « Métropole »¹² qui fait aussi appel à une main-d'œuvre peu qualifiée. Ainsi, 64% des personnes en provenance des Dom-Tom, s'installant en France, sont titulaires d'aucun diplôme ou ont un niveau de formation inférieur au baccalauréat (Tableaux Économiques Régionaux 2007, p.49) ;

-Il est indiqué que leur économie est limitée et « peu productive ». La Guyane vit de l'activité spatiale et les Antilles et la Polynésie du tourisme. Ils vivent des aides financières de la France. Il est fait mention de « l'assistance massive métropolitaine » (Objectif collègue 1998, pp.252-253) et des « transferts sociaux en provenance de la métropole [qui] sont donc vitaux pour maintenir un niveau de vie (...) » (Piercy 2005, cité par Adoumié 2006, p.370). « Les régions d'outre-mer sont dépendantes de la métropole et de l'Union européenne, qui les subventionnent » (Cote 2006, p.362). Tous les manuels insistent largement sur les coûts sans jamais présenter les bénéfices géopolitiques, écologiques ou industriels rapportés par ces pays.

Par ailleurs, sur la carte de la Guyane, très souvent, seules les villes de Cayenne et Kourou sont indiquées ainsi que la route Nationale 1 et les illustrations retenues représentent le plus souvent la fusée Ariane (Adoumié 2006, p.372 ; Cote 2006, p.370 ; Chaudron et Knafou 2006, p.354). Résumer la géographie guyanaise à ces deux villes et à cette route renforce le préjugé du pays sous-peuplé où « tout reste à faire » sous-entendant l'inactivité, voire l'incompétence, des autochtones.

¹¹ Bien que le taux de fécondité soit en France un des plus élevés d'Europe, le vieillissement de la population se fait ressentir et induira, à moyen terme des besoins de main d'œuvre "ciblés". Le problème du vieillissement démographique risque d'accroître les difficultés de recrutement dans certains secteurs d'activité (Centre d'analyse stratégique 2006).

¹² Adoumié (2006) est le seul à proposer une définition de « Métropole ». Un terme abondamment utilisé en France depuis une quinzaine d'années sans jamais être défini : « Métropole (une) : pays qui possède une colonie » (p.176).

Le plus surprenant reste le choix de Chaudron et Knafou (2006) qui réservent un encart à « la diversité des populations de la Guyane ». La source indiquée est « Trésor de la langue française au Québec, Presses de l'Université de Laval ». Au lieu d'informer et d'éclairer sur cette épineuse question, les parties sélectionnées proposent un inventaire à la Prévert de clichés sur la société guyanaise. Ainsi, « les Blancs sont de Hauts fonctionnaires, les Créoles sont dans l'administration, les Amérindiens chasseurs et piroguiers, les Chinois sont commerçants, les Laotiens font pousser des légumes, les Surinamiens et les Brésiliens travaillent sur les chantiers, « les Haïtiens débroussaillent les jardins et ramassent les ordures, etc., sans parler des femmes haïtiennes qui font le ménage (au noir) » (p.353). Plus surprenant encore, les auteurs de cette sélection cautionnent la xénophobie en expliquant qu'« avec un chômage de 40% on peut comprendre pourquoi les immigrants sont devenus des « indésirables » » (p.353).

Pourquoi retrouve-t-on cet extrait dans un manuel scolaire ? Le sujet est beaucoup trop complexe pour être abordé tel quel en classe et la situation est bien plus emmêlée que les apparences. D'une part, les enseignants ne possèdent pas les outils scientifiques nécessaires à la mise en perspective de tels discours populaires et, d'autre part, le texte d'origine (Leclerc, 2006), même s'il comporte quelques erreurs, est plus nuancé car l'auteur utilise un ton ironique. Cependant, il ne rend pas compte de la dynamique interne des groupes socioculturels qui vivent en Guyane car sous le vocable « Blancs », « créolophones » ou « Laotiens » se négocient des identités multiples. Ainsi, un Blanc de peau peut aussi être de nationalité brésilienne ou appartenir au groupe créolophone. Les Laotiens décrits sont avant tout Hmong et la plupart d'entre eux sont de nationalité française. Quant aux Surinamiens, la nationalité ne définit pas à elle seule leur identité culturelle. En effet, ils peuvent être de culture chinoise, indonésienne, créole du Suriname ou noire maronne. Pour finir, la description des Amérindiens chasseurs et piroguiers ne concerne qu'une minorité et nombreux sont les Brésiliens d'origine amérindienne.

Ces portraits déformés et inexacts de la Guyane ne font que renforcer les préjugés négatifs qui l'entourent. Difficile ensuite de revaloriser des élèves natifs qui ont intériorisé ces stéréotypes négatifs de leur région et qui développent une faible estime de soi (Hidair 2003). Ces idées préconçues (« ils font beaucoup d'enfants », « ils coûtent cher », « ils prennent le travail des Français ») sont à considérer avec une grande attention car elles rappellent les arguments récurrents des discours xénophobes et racistes (Taguieff 1991 ; Hidair & Éliville 2010).

Conclusion

L'enseignement de l'histoire et la géographie est indispensable à rendre intelligible le présent, mais reste à poser la question de la formation de l'enseignant. En effet, les instructions officielles rappellent qu'ils sont libres de construire leurs cours comme ils l'entendent, mais « bien des enseignants ne sont pas outillés intellectuellement pour construire un contre-discours. Formés comme tout le monde par l'école républicaine, ils manquent souvent d'éléments pour s'écarter des chemins balisés » (Maschino, p.26). N'oublions pas que même les manuels - retraçant les événements majeurs et s'accompagnant de la rédaction de dossiers précis - ne remplacent pas les convictions et la volonté d'un professeur. Rappelons que les Droits de l'Homme sont au cœur du programme de 4^e et que l'esclavage est impliqué dans l'article 1 de la Déclaration des Droits de l'Homme et du Citoyen du 26 août 1789. Il est

donc indispensable d'éclairer les élèves sur l'injustice, les discriminations et le racisme (Hidair & Éliville 2010). À ce sujet, en 2004, la direction de l'enseignement scolaire publie les programmes et accompagnements des enseignements d'histoire-géographie et d'éducation civique en classes de 5^e et 4^e. Notons, à propos de l'éducation civique, un passage dont certaines phrases sont surlignées en caractère gras par les auteurs :

« Lorsqu'elle est prise au dépourvu par des situations imprévisibles, face à des événements graves, voire délictueux, l'institution scolaire **adopte parfois la loi du silence**, par crainte, entre autres choses, de compromettre « l'image de l'établissement ». (...) Le silence est **illusoire** quand il n'opère qu'une accalmie provisoire. (...) Il n'existe pas d'apprentissage aseptisé, fondé sur la seule mise en œuvre de compétences intellectuelles, à l'exclusion des autres dimensions de l'être et des préoccupations qui s'y rattachent. Informer les élèves sur les risques qui les menacent **est une démarche civique** » (p.107).

Ainsi, revenir sur les idéologies qui ont conduit à la Traite, sur les conditions de vie des esclaves, sur la durée de l'asservissement et le long processus d'abolition c'est aussi revenir aux sources du racisme contemporain. S'exprimer, échanger sur ces faits est lié à l'acceptation de l'Autre. C'est mettre en évidence que le racisme, le négationnisme sont des délits. Mais débattre doit se faire en-dehors de tout cadre passionnel et c'est pour cela que l'enseignant occupe une place centrale. Il doit, avant tout, avoir répondu à ses propres questionnements et angoisses puis, il pourra construire un cadre d'échange favorable dont la direction de l'enseignement scolaire en rappelle quelques règles fondamentales car « organiser un débat est l'objet d'un apprentissage qui a pour but de montrer aux élèves qu'il est un élément constitutif de la démocratie ». Les élèves doivent donc pouvoir se voir pour s'écouter, les principes du droit à la parole doivent être respectés, les interventions ne doivent pas être personnalisées et les conclusions hâtives doivent être corrigées. De plus, afin de faciliter les échanges, un président de séance et des rapporteurs peuvent être désignés par les élèves. « C'est donc l'occasion d'un travail sur l'identité : il faut apprendre à s'exprimer, à écouter l'autre et consentir à changer d'avis, sans craindre de « perdre la face » » (p.108-109).

Les faits, l'objectivité, la distance nécessaire à toute réflexion scientifique aideront l'enseignant à apporter un savoir productif. Pour ce faire, il peut avoir recours à de nombreuses publications d'auteurs guyanais accessibles aux élèves de collège (Mam-Lam-Fouck 1998, Patient 2001, Prost & Zonzon 2002, Montabo 2002).

Bibliographie

ADOUMIÉ Vincent (dir.), 2006, *Histoire-géographie 4^{ème}*, Hachette éducation.

ALIBERT Pierre et THÉLIER Gérard, 1998. *Le grand livre de l'esclavage, des résistances et de l'abolition*, Paris, Éditions Orphie.

BERNIER Michel, 1998, *Histoire-géographie 4^{ème}*, Nathan.

BERNIER Michel, CHAMPIGNY Danielle et LOUBES Olivier (dir.), 2002, *Histoire-géographie 4^{ème}*, Nathan.

BOUVET Christian (dir.), 1998, *Histoire-géographie 4^{ème}*, Hachette.

BOUYER Frédéric, [1867] réédition 1979, *La Guyane Française, notes et souvenirs d'un voyage exécuté en 1862-1863*, Cayenne, Éditions Guy Delabergerie.

CARDOSO Ciro Flammarion, 1999, *La Guyane française (1715-1817). Aspects économiques et sociaux. Contribution à l'étude des sociétés esclavagistes d'Amérique*, Guadeloupe, Ibis Rouge Éditions.

CASTA Michel et DOUBLET Frédéric (dir.), 1998, *Histoire-géographie 4^{ème}*, Magnard.

CASTA Michel, DABOVAL Nadine et GUIZARD Philippe (dir.), 2002, *Histoire-Géographie-Éducation civique 4^{ème}*, Magnard.

CENTRE D'ANALYSE STRATÉGIQUE, Besoins de main-d'œuvre et politique migratoire, Rapport remis au Premier Ministre, mai 2006.

CHAMPIGNY Danielle (dir.),
2002, *Histoire-géographie 4^{ème}*, Nathan.

CHAUDRON Eric et KNAFOU Rémy,
2002, *Histoire-géographie 4^{ème}*, Belin.
2006, *Histoire-géographie 4^{ème}*, Belin.

COLLOMB Gérard et TIOUKA Félix, 2000, *Na'na Kali'na. Une histoire des Kali'na en Guyane*, Guadeloupe, Ibis Rouge Éditions.

COMITÉ POUR LA MÉMOIRE DE L'ESCLAVAGE, 2005, *Mémoires de la traite négrière, de l'esclavage et de leurs abolitions*, Ministère de l'Outre-mer, Retrieved february 11, 2006, from <http://www.outre-mer.gouv.fr/?-le-comite-pour-la-memoire-de-l-esclavage-.html>

COTE Sébastien (dir.), 2006, *Histoire-géographie 4^{ème}*, Nathan.

DÉMIER Francis (dir.), 2002, *Histoire-géographie 4^{ème}*, Hachette éducation.

DEVEAU Jean-Michel, Enseigner la traite au collège et au lycée, *Quel enseignement de la traite négrière, de l'esclavage et des abolitions ?*, Séminaire du réseau national des écoles associées à l'UNESCO, CRDP Académie de Créteil, p.19-25.

DIRECTION DE L'ENSEIGNEMENT SCOLAIRE, 2004, *Enseigner au collège. Histoire-Géographie et Éducation Civique*, Paris, CNDP.

GRENAND Pierre et Françoise, 1997, L'occupation amérindienne, ethnoarchéologie, ethnohistoire, *L'archéologie en Guyane*, Cayenne, Direction Régionale des Affaires Culturelles, pp. 57-71.

OBJECTIF COLLÈGE 4e. *Tout pour réussir ton année !*, 1998, Hachette Education, pp.252-253.

HIDAIR Isabelle,
2003, *La construction identitaire des Créoles guyanais de Cayenne. De la gestion d'un héritage pluriel à l'insertion dans un contexte multiculturel*, Thèse de doctorat, EHESS, Paris.
2009, « L'espace urbain cayennais : Un champ de construction identitaire », *Marquages territoriaux et reconnaissance communautaire dans l'outre-mer français*, *Revue l'Espace Politique*, 6 (3/2008).
[<http://espacepolitique.revues.org>]

HIDAIR Isabelle et ÉLIVILLE Fabienne,
2010, « Comment lutter contre le racisme dans nos écoles ? Constats et Perspectives », ALINCAI Rodica et ALBY Sophie (Coord.), *Pratiques de l'école en Guyane. Un exemple d'éducation pour un milieu pluriculturel et plurilingue*. ERTÉ, CRDP Guyane, pp. 183-194.

HUGONIE Gérard (dir.), 2002, *Histoire-géographie 4^{ème}*, Bordas.

IVERNEL Martin et CIATTONI Annette (dir.), 1998, *Histoire-géographie 4^{ème}*, Hatier.

KI'ZERBO Joseph, 1978, *Histoire de l'Afrique Noire*, Hatier.

KNAFOU Rémy, BIAGGI Catherine, CHAUDRON Éric, FRANK Maïte et GAY Jean-Christophe, 1998, *Histoire-géographie 4^{ème}*, Belin.

LABERGE Sylvain, 1997, *Le contenu lexico-sémantique de stéréotypes: les Saramacas perçus par les lycéens guyanais et français de Kourou, Guyane française*, Mémoire présenté à la Faculté des études supérieures de l'Université Laval pour l'obtention du grade & maître ès art (M.A.), Sous la direction de Jean-Jacques Chalifoux.

LECLERC Jacques, 2006, *Guyane française : politique linguistique*, Retrieved November 9, 2008, from <http://www.tlfq.ulaval.ca/AXL/amsudant/guyanefr2.htm>

LEMIRE Laurent, décembre 2005, « Marc Ferro : un bilan globalement négatif », *Nouvel Obs*, Paris, N°2144, Retrieved 11 juillet, 2006, from Retrieved November 9, 2008, from http://hebdo.nouvelobs.com/hebdo/obs/p2144/dossier/a289624un_bilan_globalement_n%C3%A9gatif.html

MALOUET Pierre-Victor, 1788, *Mémoire sur l'esclavage des nègres*, Neuchâtel.

MAM-LAM-FOUCK Serge, 1998, *L'esclavage en Guyane : Entre l'occultation et la revendication*, Matoury, Ibis Rouge.

MASCHINO Maurice T., 2001, « La mémoire expurgée des manuels scolaires », *Polémique sur l'histoire coloniale*, Le monde diplomatique, N°58, juillet-août, pp.20-27.

MINISTÈRE DE L'ENSEIGNEMENT SUPÉRIEUR ET DE LA RECHERCHE,
Arrêté du 10 janvier 1997. JO du 21 janvier 1997 - BO hors série n° 1 du 13 février 1997, p.13. November 9, 2008, from <http://www.education.gouv.fr/bo/1997>.

Circulaire n° 2005-172 du 2-11-2005, BO n°41 du 10.11.2005, Retrieved November 9, 2008, from <http://www.education.gouv.fr/bo/2005/41/MENE0502383C.htm>

Bulletin Officiel du 24 février 2000, Retrieved May 9, 2002, <http://www.education.gouv.fr/bo/2000/8/default.htm>

MONTABO Bernard, 2002, *Le palais des jésuites*, Matoury, Ibis rouge.

PATIENT Serge, 2001, *Le Nègre du Gouverneur*, Matoury, Ibis rouge.

PORTE Anne-Catherine (coord.), *L'esclavage dans les programmes scolaires*, Retrieved December 10, 2009, from <http://ecehg.inrp.fr/ECEHG/enjeux-de-memoire/histoire-de-l-esclavage/etat-de-la-reflexion/l-esclavage-dans-les-programmes>.

PROST Gérard et ZONZON Jacqueline, 2002, *La Guyane : une colonie esclavagiste du XVIII^e siècle à 1848*, Cayenne, CRDP Guyane.

SALA-MOLINS Louis, [1987] réédition 1998, *Le Code Noir ou le calvaire de Canaan*, Paris, PUF.

TABLEAUX ÉCONOMIQUES RÉGIONAUX, *Population*, Insee Guyane, p.49.

TAGUIEFF Pierre-André, 1991, *Face au racisme*, Paris, La Découverte.