



HAL
open science

Les préjugés raciaux dans les familles et l'école aux Antilles des années 1950 aux années 1970

Karine Sitcharn

► **To cite this version:**

Karine Sitcharn. Les préjugés raciaux dans les familles et l'école aux Antilles des années 1950 aux années 1970. *Revue internationale de l'éducation familiale*, 2024, 52 (2), pp.111-130. 10.3917/rief.052.0111 . hal-04726823

HAL Id: hal-04726823

<https://hal.science/hal-04726823v1>

Submitted on 8 Oct 2024

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.

Les préjugés raciaux dans les familles et l'école aux Antilles des années 1950 aux années 1970

Karine Sitcharn¹

Le thème des préjugés raciaux est peu traité en science de l'éducation et dans l'histoire de l'éducation en France (Dubet, 1993), tel n'est pas le cas dans la recherche antillaise. Celle-ci souligne le fait que de l'abolition de l'esclavage à 1946 aux Antilles, l'école au service de la domination des élites n'éradique pas les discriminations raciales, mais contribue à les renforcer. Cet article entend poursuivre la réflexion sur l'étude des préjugés raciaux dans l'école et les familles en se focalisant sur la période des années 1950-1970. Il repose sur l'analyse de quatre enquêtes dans les familles antillaises, mais également sur des tests sociométriques et une observation participante dans deux collèges en Martinique. Il montre les effets de la longue durée sur la construction des préjugés raciaux, il met en évidence les rapports de pouvoir qui les sous-tendent, et donne à voir une perpétuation des stéréotypes raciaux dans la sphère familiale et scolaire dans la période 1950-1970.

Mots-clés : préjugés raciaux, école, famille, Antilles, histoire de l'éducation.

Racial prejudice in families and schools in the West Indies from the 1950s to the 1970s

The subject of racial prejudice has received little attention in educational science and in the history of education in France (Dubet, 1993), but this is not the case in research on the West Indies. This research highlights the fact that, from the abolition of slavery in the West Indies in 1946, schools serving the domination of the elite did

¹ Karine Sitcharn, CMH (UMR 8097) École normale supérieure, 48 Boulevard Jourdan, 75014 Paris, France
Contact : sitcharn.karine@orange.fr

not eradicate racial discrimination, but helped to reinforce it. The aim of this article is to pursue the study of racial prejudice in schools and families by focusing on the period from 1950 to 1970. It is based on an analysis of four surveys of West Indian families, as well as sociometric tests and participant observation in two secondary schools in Martinique. It shows the effects of the long term on the construction of racial prejudices, highlights the power relations that underlie them, and reveals the perpetuation of racial stereotypes in the family and school sphere in the period 1950-1970.

Keywords : racial prejudice, school, family, West Indies, history of education.

Prejuicios raciales en las familias y escuelas de las Antillas entre los años 50 y 70

El tema de los prejuicios raciales ha recibido poca atención en la ciencia de la educación y en la historia de la educación en Francia (Dubet, 1993), pero no es el caso de la investigación sobre las Antillas. Esta investigación pone de relieve el hecho de que, desde la abolición de la esclavitud en las Antillas en 1946, las escuelas al servicio de la dominación de la élite no erradicaron la discriminación racial, sino que contribuyeron a reforzarla. El objetivo de este artículo es proseguir el estudio de los prejuicios raciales en las escuelas y las familias centrándose en el periodo comprendido entre 1950 y 1970. Se basa en el análisis de cuatro encuestas realizadas a familias antillanas, así como en pruebas sociométricas y en la observación participante en dos centros de enseñanza secundaria de Martinica. Muestra los efectos del largo plazo en la construcción de los prejuicios raciales, pone de relieve las relaciones de poder que los sustentan y revela la perpetuación de los estereotipos raciales en el ámbito familiar y escolar en el periodo 1950-1970.

Palabras clave: prejuicios raciales, escuela, familia, Antillas, historia de la educación

Introduction

L'abolitionniste Victor Schœlcher insiste sur le rôle de l'école pour en finir avec une certaine aristocratie de l'épiderme (Schœlcher, 1979) qui persiste encore après l'abolition de l'esclavage dans les sociétés antillaises. Il écrivait ainsi :

Le préjugé de couleur c'est l'hydre aux cent têtes [...]. Pour mieux le combattre, continuer à demander des écoles, encore des écoles, toujours des écoles au nom de l'intérêt de tous, des grands comme des petits, des riches comme des pauvres. L'école est le berceau de l'égalité, mère de la Concorde ; il ne doit pas y avoir un coin de l'île où l'enfant qui l'habite ne trouve pas à sa portée instruction gratuite, laïque et obligatoire (Schœlcher, 1979, t.1, p.313).

Mais, Sylvère Farraudière en s'intéressant à l'histoire de l'éducation aux Antilles de l'abolition de l'esclavage jusqu'à 1946, démontre que l'école conforte une vision fixiste de la société associant les différences sociales à des considérations liées à la couleur de la peau (Farraudière, 2007). Mais, qu'en est-il dans la période plus contemporaine et plus spécifiquement entre les années 1950 et 1970 ? Peut-on dire que les stéréotypes associés à la couleur de peau ont disparu dans la sphère familiale et scolaire aux Antilles ? Cette étude qui s'inscrit dans l'histoire de l'éducation aux Antilles dans la période allant des années 1950 aux années 1970 montre qu'il n'en est rien, les préjugés associés à la couleur de la peau dans les familles et l'école persistent. Si d'un point de vue scientifique la notion de race n'existe pas, on ne peut nier l'existence de représentations sociales de la race et celles-ci deviennent un objet de recherche puisqu'elles interviennent subjectivement et objectivement, dans les pratiques sociales des individus (Cunin, 2001). Pourtant, de manière plus générale, les discriminations raciales à l'école sont un objet d'étude peu exploré en France. Par discriminations raciales, on entend toute opération de catégorisation établissant une hiérarchie entre individus basée sur la couleur de la peau. François Dubet écrivait ainsi que les représentations de l'école, en référence à l'idéal républicain d'égalité, donnent à penser que l'institution scolaire est aveugle aux discriminations raciales (Dubet, 1993). La recherche en sciences de l'éducation et les historiens de l'éducation en France ont davantage mis l'accent sur les inégalités sociales contrairement à la Grande-Bretagne ou aux États-Unis (Dhume et Cognet, 2020). De fait, il faut replacer l'invisibilité du facteur ethnoraciale dans un débat plus large

qui divise les chercheurs en sciences sociales en France sur la prévalence de la classe par rapport à la race pour analyser les rapports sociaux (Beaud et Noiriel, 2021 ; Dorlin, 2009 ; Fassin et Fassin, 2006). Cet article ouvre une troisième voie en invitant à associer les critères d'analyse au lieu de les opposer. Il apporte une contribution à l'histoire de l'éducation aux Antilles dans la période 1950-1970 en mettant en exergue le croisement de représentations sociales de la classe et de la race dans les stéréotypes qui se manifestent dans les familles et l'école. L'étude s'appuie sur une enquête orale réalisée entre 2016 et 2022 en Guadeloupe et en Martinique dans le cadre d'une recherche sur la jeunesse antillaise des années 1950 aux années 70¹. Elle revisite également les enquêtes ethnographiques réalisées par Michel Leiris², Édith Kovats-Beaudoux et Michel Girault en Martinique et en Guadeloupe, respectivement en 1952, 1963-1966 et 1970-1971. L'article met d'abord en évidence la construction, sur la longue durée, des représentations sociales de la race aux Antilles, puis il présente la méthodologie de cette étude, enfin en exposant les résultats de quatre enquêtes, il donne à voir la persistance de stéréotypes qui associent des représentations sociales de la classe et de la race dans l'école et les familles antillaises des années 50 aux années 70.

Des représentations sociales de la race en héritage

Les rapports sociaux qui s'établissent dans les sociétés antillaises esclavagistes et post-esclavagistes restent marqués par une constante : la croyance en la supériorité de la race blanche, partagée par les descendants de colons appelés blancs créoles ou békés, ainsi que par tous les groupes de couleur. C'est à l'évidence un stigmate de la période esclavagiste et le signe d'une intériorisation du préjugé de couleur. Ainsi, de bas en haut de cette pyramide ethnoraciale, le blanc créole discrimine le mulâtre [métis], qui discrimine le nègre, qui discrimine le noir qui discrimine l'Indien (Fallope, 1992). Cette cascade de mépris qui dévale du plus clair au plus foncé peut être définie comme du colorisme (Bonniol, 1992). On peut définir le colorisme comme des préjugés de couleur au sein des populations

¹ Recherche menée dans le cadre d'une thèse de doctorat soutenue en 2022 à l'École normale supérieure, école doctorale sciences de la société de l'EHESS.

² En 1952, l'Unesco confie à Michel Leiris le soin de mener une enquête en vertu de la résolution 3.22 du programme de l'Unesco sur la solution au problème racial. Il choisit les Antilles françaises comme terrain de recherche.

noires, qui se traduisent par des traitements différenciés visant les sous-groupes caractérisés par des peaux plus ou moins foncées (Ndiaye, 2009). En analysant les relations de travail dans la société esclavagiste de la Guadeloupe et de la Martinique entre XVII^e et le XIX^e siècle, on constate que ce sont les maîtres qui sont à l'origine du colorisme puisque la division du travail repose sur le préjugé de couleur (Oudin-Bastide, 2008). Plus l'esclave est sang-mêlé, c'est-à-dire métissé, plus il a des chances d'avoir un travail moins pénible, et inversement plus il est fraîchement arrivé d'Afrique et donc foncé de peau, plus il aura des tâches difficiles. Ainsi, les esclaves de la maison regardaient parfois d'un œil méprisant ceux des champs et se targuaient de meilleures manières. Ils avaient pris à leur compte les représentations des maîtres (Oudin-Bastide, 2008). Les préjugés survivent au système qui les a générés parce qu'ils sont intériorisés par les esclaves et leurs descendants et qu'ils sont véhiculés également de génération en génération chez les blancs créoles. De fait, avec l'abolition de l'esclavage, les nouveaux libres¹ ont accédé à l'égalité politique, mais pas à l'égalité sociale. La hiérarchie sociale reste ainsi basée sur le marqueur de couleur puisque la domination économique des planteurs blancs à l'égard des anciens esclaves perdure. Dans ces conditions, comment gravir la pyramide sociale ? Pour les populations de couleur, l'école et le colorisme deviennent les instruments de cette conquête de l'égalité sociale. Le blanchiment de la peau, c'est-à-dire l'intériorisation du préjugé de couleur qui pousse les populations de couleur à choisir des unions qui rapprochent leur descendance du phénotype blanc ou mulâtre [métis], est intimement lié à la hiérarchie sociale (Sméralda, 2008). En l'occurrence, il faudrait voir le blanchiment comme une stratégie de mobilité sociale, la couleur devenant un ascenseur social.

Mais, paradoxalement, la hiérarchie socioraciale ne se rigidifie pas durant la période de l'esclavage, mais sous la Troisième République. La diffusion de l'enseignement par la Troisième République en permettant l'ascension sociale de la bourgeoisie de couleur, inquiète particulièrement les blancs créoles qui se sentent en danger, concurrencés sur le plan politique par cette élite de couleur. Dès lors, par réflexe défensif, les blancs créoles vont édifier une idéologie pour se protéger de « la bourgeoisie-mulâtre qui menace l'ordre colonial établi depuis le début de l'esclavage » (Fallope, 1992, p.471). Les pratiques d'exclusion du système scolaire des nouveaux affranchis de

¹ On désigne les anciens esclaves par le terme « nouveaux libres » à partir de l'abolition de l'esclavage en 1848.

1848 participent de cet arsenal stratégique pour rigidifier la hiérarchie sociale et s'assurer d'un volant suffisant de main-d'œuvre. En 1848, les blancs créoles de la Martinique en s'appuyant sur les autorités coloniales s'opposent ainsi à la mise en place de l'obligation de l'enseignement primaire gratuit (Larcher, 2013). Les propos d'un membre de la congrégation des Frères de Ploërmel ayant la responsabilité de l'instruction scolaire en témoignent :

Les jeunes nouveaux libres fréquentent nos écoles avec goût, mais j'ai remarqué que dans certains endroits, les autorités locales n'avaient guère à cœur leur instruction et que, au lieu de la favoriser, elles voulaient la paralyser en quelque sorte, en fixant un âge au-dessus duquel les nouveaux libres ne pourraient plus fréquenter les écoles (Larcher, 2013, p.377).

La disparition de la République au profit du Second Empire en 1852 consacre la restauration des pouvoirs des blancs créoles et ruine les espoirs d'ascension sociale des nouveaux libres fondés sur l'instruction. L'instruction primaire qui était gratuite et obligatoire en 1848 devient payante en 1854. Dans les bourgs, les écoles sont supprimées. Entre 1850 et 1857, dans les deux villes de Guadeloupe, Basse-Terre et Pointe-à-Pitre, le nombre d'élèves des écoles passe respectivement de 452 à 252 et de 524 à 257 (Larcher, 2013). La méthode de rigidification socioraciale des blancs créoles soutenue par le gouverneur de Guadeloupe est payante, comme le souligne ce dernier en janvier 1855 :

Avant mon arrêté sur la rétribution scolaire, les écoles étaient encombrées de jeunes garçons dont les parents travaillaient sur les habitations. Les pensionnats de filles recevaient un grand nombre de petites négresses dont le vêtement seul absorbait le salaire acquis par leur mère après plusieurs semaines de rude labeur... J'ai besoin de conserver les enfants sur les habitations¹.

La collusion entre les congrégations religieuses et les blancs créoles ferme l'accès des établissements secondaires aux enfants de travailleurs qui sont confinés au travail de la terre, tandis qu'une infime minorité d'enfants de la bourgeoisie de couleur y accèdent.

¹ Arch. Nat. S.O.M., Guad. Cart.134, dos.898, Rapports du ministre au gouverneur, 1855-1869, (Larcher, 2014, p.377).

Pour restreindre l'accès à la scolarité des enfants de couleur, les sœurs décident que seuls, sont admis, les enfants légitimes. En 1877, en Guadeloupe, dans la congrégation des Sœurs de Saint-Joseph, les filles de couleur ne comptent encore que pour un tiers de l'effectif total (Larcher, 2013). On peut parler d'hégémonie des blancs créoles. Pour Antonio Gramsci, l'hégémonie d'une classe dirigeante repose sur une stratégie qui consiste à conclure des alliances avec certaines couches subalternes en leur accordant des concessions et en établissant des compromis spécifiques (Gramsci, 1996). Cette entente entre les élites blanches créoles et de couleur s'est instaurée dès le XIX^e siècle autour de l'école. On assiste à une collusion entre les élites de couleur et les blancs créoles pour maintenir leur position sociale et écarter les populations de couleur des campagnes de la mobilité sociale par l'école. Les élites de couleur, dans leurs prérogatives politiques en tant que membres du Conseil Départemental, se sont mobilisées pour faire en sorte que leurs enfants puissent avoir accès à l'école du primaire au baccalauréat dans les centres urbains où ils résident, mais qu'ils se sont désintéressés du sort des populations de couleur dans les campagnes. L'insuffisance dramatique du nombre d'écoles dans les campagnes en 1889 au moment où se mettent en place les lois Jules Ferry sur l'école gratuite et obligatoire a contribué à faire perdurer un développement séparé des groupes raciaux par l'utilisation discriminatoire de l'instruction scolaire. Les différences de positions sociales deviennent ainsi des limitations imputées à la race (Farraudière, 2007).

Pour maintenir leur hégémonie, les blancs créoles ont également recours à partir de 1854, à l'immigration d'engagés pour briser les revendications salariales des nouveaux libres qui sont essentiellement des travailleurs agricoles. Une convention entre la France et l'Angleterre est signée le 1^{er} juillet 1861 qui officialise la mise en place de l'immigration indienne vers la Martinique et la Guadeloupe (Schnakenbourg, 2005). Cette concurrence des bras entre travailleurs créoles et engagés indiens¹ se traduit par de multiples actes de racisme. Celui-ci va être renforcé par la mise en exergue par l'Église catholique de leur altérité culturelle et spécialement de leur différence religieuse en tant qu'hindouiste (Schnakenbourg, 2005). L'Indien par sa différence culturelle est ainsi emprisonné dans le statut de l'étranger non assimilable, c'est ce que Pierre-André Taguieff et Michel Wieviorka ont appelé un racisme différentialiste par rapport au

¹ Les engagés indiens sont les travailleurs indiens recrutés après l'abolition de l'esclavage aux Antilles pour assurer un volant suffisant de main-d'œuvre dans les plantations. Ils fournissent un travail contraint.

racisme inégalitaire (Taguieff, 1985 ; Wieviorka, 1993). Dans la société créole du XIX^e siècle, on assiste à la coprésence d'un racisme inégalitaire qui inclut noirs et Indiens et d'un racisme différentialiste qui ne vise que l'Indien. Les migrants indiens et leurs descendants sont également victimes d'un racisme de classe qui n'est pas uniquement l'apanage des propriétaires. C'est toute la société créole qui les stigmatise, dominants comme dominés. Dans ce contexte sont nées des expressions rabaissant l'Indien. À la Martinique, l'expression « *chappé-coolie*¹ » qui désigne l'enfant issu d'une union entre un noir et un engagé ou descendants d'engagé, souligne le fait que l'enfant a échappé au stigmate attaché au « *coolie*² ». La comparaison avec son équivalent guadeloupéen « *bata z'indiens* [bâtard d'indien]³ » illustre le fait que ces constructions sémantiques ne sont pas le fait du hasard. Les deux expressions « *chappé-coolie* » et « *bata z'indien* » occultent l'apport africain pour insister sur la tare que constitue l'apport indien (Sméralda, 2008). Ce racisme se traduit également par une ségrégation sociospatiale des migrants indiens. Pendant toute la durée de leur engagement, les Indiens sont étroitement confinés sur les habitations ; on ne les rencontre que très rarement dans les villes et les bourgs où se trouvent les écoles. Jusqu'à la Première Guerre mondiale, les enfants des migrants ne sont pratiquement pas scolarisés. En 1891, 86 enfants indiens sur les 2380 que compte la Guadeloupe vont à l'école (Schnakenbourg, 2005).

Méthodologie d'une étude sur les stéréotypes liés à la couleur de la peau au sein des familles et de l'école des années 1950-1970 aux Antilles

Cette analyse des stéréotypes liés à la couleur de la peau dans l'école et les familles repose d'abord sur une enquête orale sur la jeunesse antillaise des années 1950-1970 menée dans le cadre d'une recherche doctorale. Pour sélectionner l'échantillon de personnes à interroger, nous disposons d'une première base de données, celle de l'Insee qui nous indiquait que les jeunes antillais disposant d'un diplôme du supérieur étaient une minorité en 1961 (voir figure n° 1).

¹ *Chappé-Coolie* : expression créole à la Martinique qui peut se traduire comme ayant échappé à la race des « coolies »

² Coolie : terme signifiant travailleur indien

³ *Bata z'indien* expression créole en Guadeloupe qui peut être traduite par bâtard d'indien

Figure 1 : Répartition de 100 personnes de chaque groupe d'âge selon le degré d'instruction en 1961

Guadeloupe	Âge	Illettrés	Sait lire et écrire (sans diplôme)	C.E. P	Diplôme Secondaire et Supérieur	Diplôme du technique
	15 à 19 ans	8,0	65,4	20,6	5,8	0,2
	20 à 24 ans	11,1	67,9	13,0	6,8	1,2
Martinique						
	15 à 19 ans	4,0	70,1	18,1	7,5	0,3
	20 à 24 ans	5,0	71,2	13,2	9,5	1,1

Source : recensement de l'Insee 1961

C'est une constante jusqu'au début des années 1970. Les jeunes les plus diplômés appartiennent à la petite bourgeoisie des villes, car il existe très peu d'écoles dans les campagnes (Farraudière, 2007). Pour affiner l'échantillon à sélectionner pour cette enquête, nous avons utilisé une seconde base de données élaborée à partir du dépouillement des registres matricules de l'armée en Guadeloupe. Ces registres matricules indiquent les métiers exercés par les jeunes recensés à l'âge de 19 ans. Avec un générateur de nombre aléatoire, nous avons tiré au sort 1088 individus sur une population totale de 20 203 recensés pour la Guadeloupe. Cet échantillon représentatif correspond à 5,38 % du total des personnes recensées. Le tableau ci-dessous (figure n° 2) indique les occurrences des différents métiers, c'est-à-dire le nombre de fois qu'un métier est cité dans l'échantillon.

Figure 2 : Les métiers des jeunes recensés entre 1954 et 1962

Liste des métiers des	Occurrences	Pourcentage de
-----------------------	-------------	----------------

recensés		l'échantillon
Aide-chauffeur	46	4,22 %
Chauffeur	26	2,40 %
Boulangier	21	2 %
Charpentier	53	4,87 %
Cultivateur	250	22,97 %
Marin-pêcheur	15	1,37 %
Ébéniste	32	3 %
Étudiant/écolier	108	9,92 %
Employé	26	2,38 %
Maçon	157	14,43 %
Mécanicien	60	5,51 %
Sans profession	24	2,20 %

Source : registres matricules de la classe 1934 à 1942, Archives militaires de Guadeloupe

L'analyse statistique de cette base de données a permis de faire une liste des métiers occupés par les jeunes de l'époque. En nous appuyant sur ces données statistiques, nous avons ciblé les individus à interroger en priorisant les personnes peu diplômées et ayant occupé les métiers repérés dans la base de données. Il nous est apparu également qu'il fallait privilégier l'oralité et la méthode de l'entretien non directif plutôt que l'enquête par questionnaire pour s'adapter à ce public éloigné de la culture écrite et composé d'individus ayant plus de 70 ans au moment de l'enquête. L'enquête s'est déroulée en Guadeloupe et en Martinique entre 2016 et 2022, elle a permis de recueillir 75 entretiens. Les témoins rencontrés devaient répondre à la question « racontez-moi votre jeunesse ». S'il s'agissait de recueillir uniquement des récits de jeunesse, au démarrage de cette enquête, le sujet des préjugés de couleur dans les familles est vite devenu omniprésent dans les récits. Mais, évoquer ce sujet avec les témoins soulève la question de l'identification dont le chercheur peut faire l'objet. Bien souvent, le chercheur qui travaille sur le racisme est obligé d'instaurer un jeu de rôle pour recueillir les témoignages (Perretti-Ndiaye, 2015). Il est en effet plus évident de recueillir une parole sans tabou lorsque le témoin considère que vous êtes inclus dans son groupe racial. La confiance qui s'installe de fait réduit l'énigme réciproque (Losonczy, 2002). Ce fut le cas avec Marta qui a relaté ainsi sans embarras et sans filtre la vision raciste que la plupart avaient sur les Antillais d'origine indienne. Nous avons pris le soin de ne pas révéler que nous avions épousé un Antillais d'origine indienne. L'identification de l'enquêteur au groupe racial de l'enquêté instaurait ainsi une connivence morale autour du racisme permettant de faire fi d'une condamnation morale implicite. De la même façon, lorsque

nous avons eu à enquêter dans des familles d'Antillais d'origine indienne, notre nom d'épouse nous servait de passeport pour avoir accès à la réalité sociale. Cette identification raciale a créé un climat de confiance propice aux confidences les plus douloureuses. En revanche, placée de l'autre côté de la barrière raciale, ce qui fut le cas pour enquêter dans le groupe des békés, l'intrusion nous paraissait difficile. Comment trouver les mots pour en parler ? Comment parler du racisme avec un individu raciste lorsque l'on est de l'autre côté de la barrière raciale ? Faute de disposer d'un réseau relationnel permettant de pénétrer ce groupe, nous n'avons pu réaliser qu'un seul entretien avec un béké. La réutilisation des enquêtes de Michel Leiris et d'Édith Kovats-Beaudoux sur les préjugés de couleur a permis de combler cette lacune. Michel Leiris, lors d'une enquête commandée par l'ONU en 1952 sur les relations raciales, fait deux séjours de quatre mois en Guadeloupe et à la Martinique. Le premier a lieu en 1948, le second en 1952. L'ouvrage est publié en 1955 et constitue une véritable source pour travailler sur la question des préjugés de couleur aux Antilles. Édith Kovats-Beaudoux, anthropologue d'origine hongroise est la seule chercheuse à avoir réalisé une ethnographie dans le milieu béké en Martinique. Son enquête a été réalisée entre septembre 1965 et octobre 1966, en étant logée dans une famille béké de la Martinique. Tenant compte du fait que ces interlocuteurs se méfiaient, lorsqu'elle était interrogée sur le but de sa recherche, elle précisait qu'il s'agissait de connaître les familles d'ici, de voir comment elles vivent (Kovats-Beaudoux, 2002). Elle évite ainsi d'aborder de front le sujet des relations raciales pour pouvoir recueillir ses données. Compte tenu du caractère sensible de sa recherche, elle ne publie les résultats de son enquête qu'en 2002.

Lors d'un entretien avec Paul, un Guadeloupéen d'origine indienne, il est apparu que les préjugés raciaux n'étaient pas uniquement circonscrits à la sphère familiale et se retrouvaient également à l'école. Pour approfondir le sujet, il a été particulièrement intéressant de réutiliser l'enquête de Michel Girault réalisée entre 1970 et 1971. C'est la seule enquête approfondie sur les préjugés liés à la couleur de peau ou à l'origine à l'école. Cette recherche qui traite des relations sociales entre enfants et adolescents de différentes couleurs en Martinique porte sur trois classes de sixième et cinquième de deux collèges situés pour l'un en zone rurale avec des enfants issus des classes populaires et pour l'autre dans une zone urbaine avec des élèves de milieux sociaux favorisés. La plupart des élèves ont, entre 12 et 13 ans, l'échantillon de l'étude porte sur 92 élèves. Le sociologue pratique des tests sociométriques et une observation participante. Ces différentes enquêtes citées se distinguent de celle que

nous avons menée dans la mesure où celles-ci recueillent des témoignages à chaud, tandis que notre recherche livre des récits biographiques marqués par les enjeux du temps présent. S'il ne faut pas succomber à l'illusion biographique en restant vigilant face aux imperfections de ce matériau avec ses oublis volontaires ou involontaires, ces incertitudes, on peut dire que ces récits biographiques offrent une parole incarnée qui remédie au silence des sources écrites sur le sujet.

Des préjugés associant la classe et la couleur de peau encore vivaces dans les familles et l'école des années 1950 aux années 1970 aux Antilles

L'ethnologue Michel Leiris décrit le préjugé de race comme l'idée que certains groupes humains seraient inférieurs en raison d'une composition raciale qui les handicaperait irrémédiablement (Leiris, 1960). De fait, analyser les discriminations raciales dans les familles implique de mettre en évidence une opération mentale de catégorisation en fonction de la couleur. Colette Guillaumin parle de racisation lorsque le majoritaire et le minoritaire ne sont pas entendus au sens statistique, mais définis par un rapport de pouvoir. Le majoritaire nomme, catégorise, il *racise*. Le couple majoritaire/minoritaire se superpose au couple racisant/racisé (Guillaumin, 1972).

Notre enquête orale montre que les relations intersexes dans les familles sont un mode de diffusion des préjugés raciaux comme le souligne le témoignage de Marta, institutrice qui, dès l'âge de 18 ans, ¹exerce dans une commune rurale de Guadeloupe où la communauté indienne de Guadeloupe est très implantée. « *Je louais une chambre près de l'école et je me suis fait apprécier du propriétaire, un Indien, qui souhaitait que j'épouse son fils* », raconte-t-elle. « *Mais, mes parents n'auraient jamais accepté que j'épouse un Indien, pourtant il avait beaucoup de terres, il avait de l'argent* ». Elle précise alors : « *tu sais, à l'époque, les Indiens, ils étaient considérés comme des valets, comme une race inférieure* ». Ce racisme dont témoigne Marta n'est pas unilatéral comme le confirment les dires de Claire, Guadeloupéenne d'origine indienne. « *Mon père m'a chassée de la maison, car je fréquentais un nègre. À l'époque, il y avait une division entre nègres et indiens, on ne se mélangeait pas, surtout à Anse-Bertrand, on n'aimait pas les indiens²* ». Cependant, d'autres

¹ Entretien avec Marta en date du 25 janvier 2021.

² Entretien avec Claire en date du 13 décembre 2021.

témoignages mettent en évidence une atténuation des préjugés raciaux entre population de couleur et Antillais d'origine indienne aux Antilles comme le soulignent les propos de Didier, un Guadeloupéen d'origine indienne :

Quand j'étais jeune, les familles noires et les familles indiennes ne se fréquentaient pas. Mon père n'aurait pas admis que j'épouse une femme noire. Avant, quand on discutait avec quelqu'un, on voyait d'abord sa race, on voyait que c'était un nègre ou un indien. Aujourd'hui, les choses ont beaucoup changé, même si les préjugés n'ont pas disparu complètement. Aujourd'hui, il n'y a pas de race pure, les gens se mélangent. Même à la fin, mon père nous a dit que l'on pouvait épouser qui on voulait une fille noire ou une fille indienne¹.

Dans les familles blanches créoles en revanche, les mariages avec la population de couleur proscrits dès la période de l'esclavage demeurent une réalité intangible. L'ethnographie menée par Édith Kovats-Beaudoux entre 1963 et 1966 en Martinique dans le milieu béké souligne la volonté délibérée dans ces familles d'éviter les relations intersexes avec la population de couleur. C'est ainsi que les fréquentations des jeunes filles békés sont étroitement surveillées. Depuis leur plus jeune âge, on fait en sorte de ne pas les mettre en rapport avec des gens de couleur autres que les domestiques. Pour faire partie du groupe béké, le premier facteur c'est d'avoir la peau blanche, ce qui justifie aux yeux de parents le degré de sévérité du contrôle social sur ce point. Les unions légales avec une personne de couleur sont sanctionnées, la sanction pouvant aller jusqu'à l'expulsion du groupe. Toute l'éducation sociale de l'enfant vise à renforcer cette règle dans son esprit et à lui faire comprendre l'intangibilité du système. Ainsi de nombreux jeunes ne songent même pas la possibilité de se marier avec une personne de couleur : « *je ne pourrais jamais épouser une noire et je ne voudrais pas que ma sœur en épouse un* » affirmait un jeune informateur béké² (Kovats-Beaudoux, 2002, p.102). La crainte de la mésalliance dans les familles béké influe sur les rapports de sociabilité avec les familles de couleur. Il existe des relations publiques, mais pas de relations privées. De

¹ Entretien avec Didier en date du 20 juin 2021.

² Béké: terme désignant les blancs créoles de la Martinique.

cette rigidité, il en résulte que les rares couples mixtes décident de s'expatrier (Leiris, 1955).

S'agissant du colorisme qui s'est également instauré dans la période esclavagiste, il est très vivace dans les familles dans les années 1950-1970 comme l'indique le témoignage de Marta que nous avons recueilli. Elle souligne l'ostracisme dont sont victimes les noirs de la part des mulâtres [métis] :

Les beaux-parents de ma mère ne l'aimaient pas. Mon père était clair de peau et ses parents considéraient ma mère comme une négresse pauvre, même si elle avait le Certificat d'Études et était postière, elle n'avait pas de dot. Ma mère ne s'est jamais assise dans le salon de son beau-père. Où on habitait, c'était une ville qui avait un côté aristocratique, avec ces mulâtres. Moi, aucun mulâtre ne m'aurait épousée, on ne se mariait pas avec une négresse. Lorsque j'ai été enseigner à Marie-Galante, c'était la même chose, les gens clairs de peau et noirs ne se mariaient pas, même si tu es gentille et belle. La logeuse chez qui j'étais m'avait fait comprendre que vu ma couleur, je n'allais pas leur ravir leurs mulâtres¹.

L'enquête de Michel Leiris montre que dans les familles mulâtres, il faut éviter de se « nigrifier ». Chez les mulâtres comme chez les blancs créoles, les considérations de classe croisent les considérations de couleur de peau. Ainsi, c'est surtout dans les familles de la haute bourgeoisie mulâtre que se rencontre le mépris des noirs, il s'agit de se démarquer de la masse des noirs. Mais cette norme n'est pas une règle, car il s'opère un jeu de compensation entre la classe et la couleur de peau, de sorte que l'on voit couramment une personne foncée s'unir à une personne claire, si l'équilibre est rétabli par la situation sociale (Leiris, 1955). Par ailleurs, dans les familles noires, la couleur de l'épiderme des nouveau-nés est scrutée avec angoisse : il s'agit de déterminer le risque qu'il a de noircir. S'il est de teint clair à la naissance, on dira qu'il est « bien sorti », qu'il est « sauvé », qu'il a « échappé », d'où l'expression populaire « peau chapée » (Girault, 1979). Dans de nombreuses familles antillaises, le lien est fait entre la couleur et l'usage de la langue créole. Parler le créole, c'est se nigrifier, parler le français, c'est se blanchir. Le psychiatre Frantz Fanon qui est un témoin averti de la période des années 1950-1960 parle de psychopathologie pour expliquer ce reniement de l'être et

¹Témoignage de Marta en date du 25 janvier 2021.

cette obsession du blanchiment dans les familles de couleur aux Antilles. Il souligne le rôle de la famille dans l'infériorisation de l'enfant noir en précisant que « la famille [...] représente une certaine façon qu'à le monde de s'offrir à l'enfant [...] il y a projection sur le milieu social des caractères du milieu familial, [...] la morbidité se situe dans le milieu familial » (Fanon, 2015, p.118). Il incrimine également la littérature enfantine, qui fait du noir un objet phobogène, anxigène : « le Loup, le Diable, le Mauvais Génie, le Mal, le Sauvage sont toujours représentés par un nègre ou un Indien » (Fanon, 2015, p.121) et il conclut, « il est normal que l'Antillais soit négrophobe » (Fanon, 2015, p.156). Pour traiter de cette question, W.E.B. Dubois utilise quant à lui, l'expression de « double conscience », parce que le noir ne possède pas seulement une conscience d'homme noir, mais également celle d'un homme blanc qui le pousse à intérioriser le regard racialisant du blanc. Le noir apprend ainsi à se mépriser, à avoir honte de lui-même, voire à se haïr. Cette dualité le pousse à vouloir se fondre dans le monde blanc. Il essaie en vain de faire oublier sa couleur ce qui est aussi pour W.E.B. Dubois une expérience pathologique (Dubois, 2007). Le préjugé de couleur est ainsi le signifiant d'un rapport de domination qui croise la classe et la couleur de peau. Par un processus de durcissement des identités sur la longue durée, ces identités sont devenues meurtrières (Maalouf, 1998) en induisant des cloisonnements en fonction de la couleur de peau et de la classe. De fait, on peut parler de couleur de la classe (Burawoy, 1972) et décrire une pyramide sociale dominée par les familles blanches créoles, en second lieu par les familles métissées dites mulâtres, puis viennent les familles de couleur [noire] et pour finir les familles d'origine indienne. Il n'est pas étonnant d'assister à une reproduction de ces stéréotypes au sein du milieu scolaire puisque la famille en tant que cadre social influe considérablement sur l'éducation et la transmission. L'enquête de Michel Girault met ainsi en évidence des stéréotypes physiques : les canons de beauté sont liés au phénotype de l'Européen qui devient un modèle. De beaux cheveux sont des cheveux plats, lisses, raides... les enfants disent des Blancs qu'ils ont une belle chevelure. La beauté des traits est associée à leur finesse, le nez doit être droit, pincé, saillant, les lèvres minces, la bouche petite ; les traits des noirs sont souvent qualifiés de gros, voire de grossiers. [...] plus la couleur de la peau s'éclaircit, plus elle est valorisée. Dans leur autoportrait, de nombreux élèves usent d'euphémisme : « je suis brune foncé, j'ai des lèvres pâles, le teint bronzé... ». S'agissant des enfants d'origine indienne, la plupart des élèves affirment que les « Coulis [qualificatif pour désigner les enfants

d'origine indienne aux Antilles] *sont laids*», ils n'aiment pas leur couleur, mais ils s'accordent à dire qu'ils ont de « *beaux* » cheveux.

S'agissant des stéréotypes moraux, pour les enfants, l'intelligence reste une qualité essentiellement blanche. Elle est très répandue chez les Européens. Une élève indique ainsi que : « *j'aurais aimé être avec les blancs pour apprendre à raisonner et à comprendre plus vite* ». De nombreux élèves noirs associent « *pauvreté* », « *courage* » et « *travail* » chez les noirs. L'intelligence est la qualité la plus fréquemment attribuée aux mulâtres qui restent dans l'esprit des élèves largement confondus avec l'intelligentsia (« *ce sont des professeurs, des médecins* »). Quant aux enfants d'origine indienne, ils sont perçus comme « *mauvais* », certains allant jusqu'à les traiter « *d'assassins* », de « *sauvages, de superstitieux* » ou « *d'alcooliques* ». Le témoignage de Paul, Guadeloupéen né en 1942 que nous avons recueilli dans l'enquête sur la jeunesse antillaise des années 1950-1970 complète la liste des stéréotypes qui sont accolés aux enfants d'origine indienne : ils sont prédestinés à travailler dans l'agriculture. Paul, raconte ainsi qu'il a quitté l'école à onze ans et demi alors qu'il était pourtant un élève brillant. Le maître était d'accord avec son père pour ne pas l'envoyer au Certificat d'Études disant que « *les Indiens, on ne les a pas amenés en Guadeloupe pour étudier, mais pour couper la canne !* » Quant à son père, il avait intériorisé l'ordre socioracial, faisant valoir à son fils que son destin était tout tracé : « *travailler dans l'habitation du blanc créole comme ses ancêtres*¹ ». De fait, on peut mettre en évidence un retard des Antillais d'origine indienne en matière d'instruction dans les années 1960. À cette époque, il était encore rare de trouver des élèves indiens dans les lycées, car l'ostracisme dont ils étaient victimes dans les bourgs où se trouvaient les écoles les décourageait à les fréquenter. Par ailleurs, les difficultés des moyens de communication étaient autant d'obstacles que ces travailleurs isolés dans les régions rurales ne pouvaient franchir aisément (Singaravelou, 1975).

De manière générale, il est intéressant de noter que les données qualitatives sur les stéréotypes raciaux recueillies par Michel Girault sont recoupées par l'analyse statistique. Les qualités positives sont associées aux élèves blancs et à ceux qui en sont proches par le phénotype et inversement les qualités négatives aux sujets foncés. La bêtise, la lenteur d'esprit, l'absence de sérieux au travail, etc... apparaissent dans 86,4 % des cas comme une caractéristique des élèves noirs ; ce pourcentage n'est que de 1,7 % pour les

¹ Entretien avec Paul en date du 22 janvier 2021.

métropolitains, blancs créoles, mulâtres, chabins [enfant de carnation claire]. Ce sentiment est partagé par tous les groupes, y compris ceux contre qui il est dirigé. La tendance à associer vices et couleur de peau noire d'une part, vertus et couleur de peau blanche, d'autre part est très nette. Une élève noire de la couche sociale inférieure de la classe moyenne, pour justifier ses choix, principalement tournés vers des camarades métropolitains, et ses rejets exclusivement dirigés contre ses condisciples foncés disait des premiers qu'ils étaient des *aristocrates* et des seconds des *sauvages*. Elle décrivait l'*aristocrate* par ces termes : « *né d'une bonne famille, ayant les meilleures manières et qui comprend vite* » et définissait les *sauvages* comme suit : « *grossiers, brutes, ne comprennent pas vite et s'expriment mal* » (Girault, 1979, p, 220). Les traits concernant la brutalité, la sauvagerie, etc... sont dirigés par des élèves de toutes les couleurs contre les noirs (70,2 % des cas).

S'il apparaît que des préjugés raciaux intégrés par les élèves sont en lien avec l'éducation transmise dans les familles, il ne faut pas absoudre l'institution scolaire de toute responsabilité dans ce processus. Une institutrice de Fort-de-France critiquait ainsi ses collègues qui appliquaient à la lettre les programmes conçus en métropole sans les replacer dans le contexte des élèves. Comment voulez-vous que je laisse sans commentaire des phrases telles que celles-ci : « Nos ancêtres les Gaulois étaient souvent des hommes grands et forts, blonds aux yeux clairs, ils portaient des moustaches tombantes et les cheveux relevés en touffe sur la tête. Ils étaient gais, fiers, braves et forts buveurs de bière » (Girault, 1979, p, 226), en montrant la sixième page du manuel d'histoire de Chaulanges, édité chez Delagrave, pour les classes du Cours moyen. Les sujets de rédaction proposés aux élèves martiniquais ont également des intitulés qui n'ont rien à voir avec leur univers tels que : « Mon village en automne » ou « Noël sous la neige » (Girault, 1979, p, 226). Dans son enquête, Michel Girault souligne que la plupart des enseignants interrogés ne se soucient pas d'adapter l'enseignement au contexte des élèves. En somme, la nécessité de l'assimilation de la culture française par tous les élèves d'Outre-mer, indique en creux l'infériorité de leur culture. On peut affirmer ainsi une responsabilité par défaut de l'école assimilatrice dans l'apprentissage du préjugé de couleur (Girault, 1979).

Conclusion

En conclusion, il apparaît que les blancs créoles qui monopolisent le pouvoir dès la période esclavagiste dans ces îles ont disposé d'une hégémonie culturelle permettant à leurs préjugés raciaux de se diffuser par capillarité aux différentes strates de la société jusqu'aux années 1970. On peut parler de violence symbolique dans la mesure où les propres victimes de ces discriminations les ont intériorisées. Ce n'est pas un hasard, si l'école et la famille apparaissent comme des sphères privilégiées pour étudier les discriminations liées à la couleur de peau. Comme l'indique Michel Foucault, le pouvoir étant un réseau productif qui passe à travers tout le corps social (Foucault, 2001), la famille et l'école n'échappent pas aux réseaux du pouvoir. Reste à actualiser les enquêtes pour mesurer l'évolution du rapport à la couleur de peau dans l'école et les familles aujourd'hui aux Antilles. Notre expérience de terrain en tant que professeure dans un lycée en Guadeloupe jusqu'en 2016, nous invite à être relativement positive s'agissant de l'atténuation du racisme vis-à-vis des enfants ayant des origines indiennes. Il reste que la question du colorisme demeure comme l'indiquaient ces propos d'élèves masculins d'une classe de première que nous avons relevés : « *une jeune fille noire ne peut être belle !* » Faut-il alors faire preuve de fatalisme sur ce sujet ? Sans vouloir substituer l'idéal à la réalité de terrain, on peut toutefois dire que de nouvelles pistes d'atténuation du préjugé de couleur se dessinent. De fait, dans un monde globalisé, les migrations de plus en plus importantes en provenance de la Caraïbe opèrent des recompositions culturelles au sein des familles antillaises qui ouvrent la voie à d'autres modèles culturels que celui issu de la métropole, voire à la créolisation (Glissant, 1997) ou au cosmopolitisme (Policar, 2021). Il s'agit peut-être d'un facteur de résilience face au préjugé de couleur, si néanmoins, l'école s'engage à être inclusive dans un contexte interculturel. Enfin, lorsque la recherche en sciences de l'éducation s'empare de ce sujet, c'est aussi pour faire évoluer les manuels scolaires en histoire et en éducation civique qui doivent intégrer la lutte contre les processus de racialisation propres aux Antilles et faire ainsi partie de l'arsenal de mesures qui peuvent faire changer les mentalités des élèves et des familles.

Références bibliographiques

- Beaud, S. et Noiriel, G. (2021). *Race et sciences sociales, Essai sur les usages publics d'une catégorie*. Paris : Édition Agone.
- Bonniol, J-L. (1992). *La couleur comme maléfice : une illustration créole de la généalogie des Blancs et des Noirs*. Paris : Albin Michel.
- Burawoy, M. (1972). *The Color of Class on the Copper Mines: from African advancement to Zambianization*. University of Zambia : Manchester University Press for the Institute for African Studies.
- Cunin, E. (2001). Chicago sous les tropiques ou les vertus heuristiques du métissage. *Sociétés contemporaines*, n°43, 7-30. <https://doi.org/10.3917/soco.043.0007>
- Dhume, F. et Cagnet, M. (2020). Racisme et discriminations raciales à l'école et à l'université : où en est la recherche ? *Le français aujourd'hui*, vol. 209, no. 2, 17-27.
- Dorlin, E. (dir.) (2009). *Sexe, race, classe, pour une épistémologie de la domination*. Paris : Presses universitaires de France.
- Dubet, F. (1993). Le racisme et l'école en France. Dans Wieviorka, M. (dir.), *Racisme et modernité* (pp. 298-306). Paris : La Découverte.
- Dubois, W. (2007). *Les âmes du peuple noir*. Paris : La Découverte.
- Fallope, J. (1992). *Esclaves et citoyens, les Noirs à la Guadeloupe au XIX^e siècle*. Basse-Terre : Société d'Histoire de la Guadeloupe.
- Fanon, F. (2015). *Peau noire, masques blancs*. Paris : Seuil.
- Farraudière, S. (2007). *L'école aux Antilles françaises. Le rendez-vous manqué de la démocratie*. Paris : L'Harmattan.
- Fassin, D. et Fassin, É. (2006). *De la question sociale à la question raciale. Représenter la société française*. Paris : La Découverte.
- Foucault, M. (2001). *Dits et écrits*. Paris : Gallimard.
- Girault, M. (1979). *Races et classes à la Martinique, les relations sociales entre les enfants de différentes couleurs à l'école*. Paris : Anthropos.
- Glissant, E. (1997). *Traité du Tout -Monde. (Poétique IV)*. Paris : Gallimard.
- Gramsci, A. (1996). *Cahiers de prison*. Paris : Gallimard.
- Guillaumin, C. (1972). *L'Idéologie raciste : genèse et langage actuel*. La Haye : Mouton.
- Kovatz-Beaudoux, É. (2002). *Les Blancs créoles de la Martinique, une minorité dominante*. Paris : L'Harmattan.

- Larcher, S. (2013). *L'autre citoyen : universalisme civique et exclusion sociale et politique au miroir des colonies post-esclavagistes de la Caraïbe française (Martinique, Guadeloupe, années 1840-années 1890)*. Thèse de sciences politiques, sous la direction de Pierre Rosanvallon. Paris : EHESS.
- Leiris, M. (1955). *Contacts de civilisations en Martinique et en Guadeloupe*. Paris : Unesco/Gallimard.
- Leiris, M. (1960). *Race et civilisation. Le racisme devant la science*. Paris : Unesco.
- Losonczy, A-M. (2002). *De l'énigme réciproque au co-savoir et au silence : Figures de la relation ethnographique. De l'ethnographie à l'anthropologie réflexive, nouveaux terrains, nouveaux enjeux*. Paris : Armand Colin. pp.91-102.
- Maalouf, A. (1998). *Les identités meurtrières*. Paris : Grasset.
- Ndiaye, P. (2009). *La condition noire, Essai sur une minorité française*. Paris : Gallimard.
- Oudin-Bastide, C. (2008). La relation au travail dans la société esclavagiste de la Guadeloupe et de la Martinique (XVII^e-XIX^e siècles). *Travailler*, 20, 137-154. <https://doi.org/10.3917/trav.020.0137>
- Peretti-Ndiaye, M. (2015). Excitabilité de l'objet, sensibilité du chercheur... Comment faire du terrain sur le racisme en Corse ? *Spécificités*, 8, 79-87. <https://doi.org/10.3917/spec.008.0079>
- Policar, A. (2021). Cosmopolitisme et multiculturalisme. *Raison présente*, 219, 101-110. <https://doi.org/10.3917/rpre.219.0101>
- Schnakenbourg, C. (2005). *L'immigration indienne en Guadeloupe (1848-1923) : Coolies, planteurs et administration coloniale*. Thèse d'histoire, sous la direction de Philippe Mioche. Aix Marseille : Université de Provence.
- Schœlcher, V. (1979). Lettre d'adhésion au journal le Progrès (Guadeloupe) adressée à M. G. Sarlat le 21 août 1880, *Polémique coloniale*, t.1. Fort-de-France : L'Harmattan : E. Désormeaux.
- Singaravélou. (1975). *Les indiens de la Guadeloupe, étude de géographie humaine*. Bordeaux : Éditions Deniaud Frères.
- Sméralda, J. (2008). *L'indo-Antillais entre noirs et békés*. Paris : Éditions L'Harmattan.
- Taguieff, P-A. (1985). Le néo-racisme différentialiste. Sur l'ambiguïté d'une évidence commune et ses effets pervers. Quelles différences ? Identité, exclusion, racisation. *Langage et*

société, n° 34. pp. 69-98.
<https://doi.org/10.3406/Isoc.1985.2039>

Wieviorka, M. (1993). Nationalisme et racisme. *Cahiers de recherche sociologique*, no 20, pp. 159-181. Montréal : département de sociologie, UQAM.