

**UNIVERSITE DES ANTILLES ET DE LA GUYANE**

-----  
**U.F.R. LETTRES ET SCIENCES HUMAINES**

(Centre de Martinique)  
-----

**CENTRE D'ETUDES ET DE RECHERCHES CARAIBEENNES**

(Centre interdisciplinaire Sciences humaines, Sciences sociales - Guadeloupe)

---

**DIPLOME D'ETUDES APPROFONDIES (D.E.A)  
CARAIBE, AMERIQUE LATINE ET DU NORD  
(N°19 930393)**

Responsable : Monsieur le Professeur Alain YACOU

Equipes d'accueil :

- Centre d'études et de recherches caraïbéennes (C.E.R.C.) EA 927
- Groupe d'études et de recherches en espace créolophone et francophone (G.E.R.E.C.-F) EA 3595
- Groupe de recherches et d'étude des littératures et civilisations de la Caraïbe et des Amériques noires (G.R.E.L.C.A.) EA2436
- Groupe de recherches de géographie, développement, environnement de la Caraïbe (Géo.D.E.)/Archéologie industrielle, histoire et patrimoine de la Caraïbe (A.I.H .P.) EA 929
- Centre d'études des littératures et des civilisations de l'Amérique anglophone (C.E.L.C.A.A.) EA 2437

**THEME : 1981/2003 : LES ENSEIGNANTS MARTINICAISS  
ET L'ADAPTATION DES PROGRAMMES SCOLAIRES.**

*Mémoire présenté et soutenu par :*

Mademoiselle Renée-Laure ZOU

*Sous la direction de :*

Madame le Professeur Danielle BEGOT  
Monsieur Jean-François BRUNEAUD

*Equipe d'accueil :*

Archéologie industrielle, Histoire et Patrimoine de la Caraïbe (EA 929 UAG)

Année universitaire 2005/2006

Lieu : Campus de Schoelcher

Session : juin 2006



**UNIVERSITE DES ANTILLES ET DE LA GUYANE**

-----  
**U.F.R. LETTRES ET SCIENCES HUMAINES**

(Centre de Martinique)  
-----

**CENTRE D'ETUDES ET DE RECHERCHES CARAIBEENNES**

(Centre interdisciplinaire Sciences humaines, Sciences sociales - Guadeloupe)

---

**DIPLOME D'ETUDES APPROFONDIES (D.E.A)  
CARAIBE, AMERIQUE LATINE ET DU NORD  
(N°19 930393)**

Responsable : Monsieur le Professeur Alain YACOU

Equipes d'accueil :

- Centre d'études et de recherches caraïbéennes (C.E.R.C.) EA 927
- Groupe d'études et de recherches en espace créolophone et francophone (G.E.R.E.C.-F) EA 3595
- Groupe de recherches et d'étude des littératures et civilisations de la Caraïbe et des Amériques noires (G.R.E.L.C.A.) EA2436
- Groupe de recherches de géographie, développement, environnement de la Caraïbe (Géo.D.E.)/Archéologie industrielle, histoire et patrimoine de la Caraïbe (A.I.H .P.) EA 929
- Centre d'études des littératures et des civilisations de l'Amérique anglophone (C.E.L.C.A.A.) EA 2437

**THEME : 1981/2003 : LES ENSEIGNANTS MARTINQUAIS  
ET L'ADAPTATION DES PROGRAMMES SCOLAIRES.**

*Mémoire présenté et soutenu par :*

Mademoiselle Renée-Laure ZOU

*Sous la direction de :*

Madame le Professeur Danielle BEGOT  
Monsieur Jean-François BRUNEAUD

*Equipe d'accueil :*

Archéologie industrielle, Histoire et Patrimoine de la Caraïbe (EA 929 UAG)

Année universitaire 2005/2006

Lieu : Campus de Schoelcher

Session : juin 2006

## **REMERCIEMENTS**

Je remercie mes deux directeurs de recherche, Madame Danielle Bégot et Monsieur Jean-François Bruneaud pour leur écoute, leurs conseils et leur exigence.

Merci également à tous ceux qui ont accepté de témoigner dans le cadre de cette recherche.

## **TABLE DES MATIERES**

Remerciements	4
Table des matières	5
Table des sigles et abréviations utilisés	7
Introduction	9
Première partie	18
<i>I. 1981/1983 : Des « états généraux » à « l'antillanisation »</i>	19
1. Les états généraux de l'enseignement	20
2. Les assises de l'école pour l'antillanisation de l'enseignement	28
<i>II. 1983/1987 : L'introduction du créole à l'école</i>	34
1. La déclaration de Louisiane et son contexte	35
2. Les réactions	38
<i>III. 1989/2003 : « antillanistes » et « créolistes » : la difficile synthèse</i>	43
1. Le retour des « antillanistes » et des « radicaux »	44
2. Le créole à l'école : une idée qui fait son chemin	48
3. Le réveil des syndicats	50
4. Les humanités créoles	53
Deuxième partie	57
<i>I. Méthodologie</i>	58
1. Caractéristiques des entretiens	60
2. Caractéristiques des acteurs	62
2.1 Les « adaptationnistes »	62
2.2 Les créolistes	63
2.3 Caractéristiques complémentaires des interviewés	63
<i>II. Analyse thématique des entretiens</i>	66
1. Motivations et contextes des prises de position	67
1.1 Au plan personnel	67
1.2 Au plan professionnel	71
1.3 Au plan politique et social	74

2. Caractéristiques des prises de position	79
2.1 Dans la sphère publique	79
2.2 Dans la sphère professionnelle	81
2.3 Continuité et ruptures	85
3. Regards actuels sur la question	87
3.1 Au niveau individuel	87
3.2 Au niveau collectif	88
3.3 Au niveau institutionnel	90
3.4 Obstacles	93
3.5 Vision de la société martiniquaise	97
4. Philosophies de l'éducation	99
<i>III. Synthèse</i>	102
Conclusion	105
Références Bibliographiques	109
Annexes	117
Table des annexes	118

## **TABLE DES SIGLES ET ABREVIATIONS UTILISES**

AGIEM	Association générale des institutrices et instituteurs des écoles et classes maternelles publiques
AMCAE	Association martiniquaise de coordination pour l'antillanisation de l'enseignement
AMEP	Association martiniquaise d'éducation populaire
AMPE	Association martiniquaise de parents d'élèves
ARC	Alliance révolutionnaire caraïbe
BEP	Brevet d'études professionnelles
BO	Bulletin officiel
BOEN	Bulletin officiel de l'éducation nationale
CCAE	Comité de coordination pour l'antillanisation de l'enseignement
CCEE	Conseil de la culture, de l'éducation et de l'environnement
CIEC	Comité international des études créoles
CLIS	Classe d'intégration scolaire
CM2	Cours moyen 2 <sup>e</sup> année
CMAC	Centre martiniquais d'action culturelle
CNCP	Conseil national des comités populaires
CNRS	Centre national de la recherche scientifique
CNVA	Conseil national de la vie associative
CP	Cours préparatoire
CRDP	Centre régional de documentation pédagogique
DOM-TOM	Départements et territoires d'outre-mer
EGHIN	(Association des) Enseignants de géographie, d'histoire et d'instruction civique
FEN	Fédération de l'éducation nationale
FLN	Front de libération nationale
GEREC-F	Groupe d'étude et de recherche en espace créolophone et francophone
GLA	Groupe de libération armée
IA-IPR	Inspecteur d'académie - inspecteur pédagogique régional
IGEN	Inspection générale de l'éducation nationale
IME	Institut martiniquais d'études
IREM	Institut de recherche sur l'enseignement des mathématiques
IUFM	Institut universitaire de formation des maîtres
JO	Journal officiel

JORF	Journal officiel de la république française
LCR	Langue et culture régionales
MIM	Mouvement indépendantiste martiniquais
OJAM	Organisation de la jeunesse anticolonialiste martiniquaise
PAE	Projet d'action éducative
PE2	Professeurs des écoles 2 <sup>e</sup> année
PEGC	Professeur d'enseignement général des collèges
PPM	Parti progressiste martiniquais
RASED	Réseau d'aides spécialisées aux enfants en difficulté
RNAF	Registre national des associations françaises
RUP	Région ultrapériphérique
SERMAC	Service municipal d'action culturelle
SE-UNSA	Syndicat des enseignants affilié à l'union nationale des syndicats autonomes
SMPE-CGTM	Syndicat martiniquais des personnels de l'éducation, affilié à la confédération générale des travailleurs martiniquais
SNES	Syndicat national des enseignements du second degré
SNI-PEGC	Syndicat national des instituteurs et professeurs d'enseignement général des collèges
SOFRES	Société française d'études par sondages
UTE-UGTM	Union des travailleurs de l'éducation affiliée à l'union générale des travailleurs martiniquais
ZEP	Zone d'éducation prioritaire

## ***INTRODUCTION***

En Martinique, le système scolaire actuel, instauré en tant que tel par la III<sup>e</sup> République, a toujours suivi les évolutions du système national français, aussi bien dans ses structures que dans ses programmes. Plusieurs raisons peuvent expliquer cette conformité, au premier rang desquelles le jacobinisme<sup>1</sup> de la République française et sa conviction qu'elle est, de par son degré de civilisation et la force de ses valeurs humanistes, pourvoyeuse de progrès et d'émancipation pour les peuples qui lui sont historiquement liés. L'École, au même titre que l'Église ou le service militaire, a de ce fait été pour la France, dans ses possessions d'Outre-mer comme dans ses différentes régions métropolitaines, un puissant outil d'uniformisation<sup>2</sup>. Mais le développement de l'école martiniquaise a également répondu aux fortes demandes de la population locale en matière d'égalité de droits et de traitement, l'accession à la langue et à la culture françaises étant perçue par elle comme le plus puissant facteur d'ascension sociale et d'intégration à la Nation.

Au début des années 1980, partout en France, le collège unique<sup>3</sup> tarde à tenir ses promesses. Bien qu'il organise désormais le premier cycle du secondaire, non plus en filières socialement et pédagogiquement distinctes, mais autour d'un tronc commun à l'ensemble des enfants issus du primaire, le système reste en réalité très inégalitaire. Dans les milieux populaires, les difficultés d'accès à la culture scolaire sont très importantes et les possibilités d'ascension sociale réduites. En fait, malgré ses ambitions démocratiques, le collège unique ne réussit pas à combler les inégalités sociales de réussite scolaire, déjà dénoncées dans les années 60 et 70 par les sociologues Pierre Bourdieu et Jean-Claude Passeron notamment<sup>4</sup>.

A cette même époque, l'école et la société martiniquaises sont pour leur part confrontées aux manifestations d'un échec scolaire<sup>5</sup> de grande ampleur. A titre d'exemple, citant dans son ouvrage « *Civilisés et énergumènes*<sup>6</sup> » les données recueillies auprès du Service statistique rectoral, André Lucrèce rapporte qu'en 1977, le pourcentage de réussite

<sup>1</sup> Le jacobinisme renvoie à une conception centralisatrice de la République française, faisant de Paris le lieu essentiel d'exercice du pouvoir.

<sup>2</sup> Sur le développement de l'école en France depuis la III<sup>e</sup> République, lire Gaillard (Jean-Michel), *Un siècle d'école républicaine*, Paris, Le Seuil, 2000, 197 p.

<sup>3</sup> Loi ordinaire 75-620 du 11 juillet 1975 relative à l'éducation (loi Haby), JO Lois et Décrets du 12 juillet 1975, p.7180.

<sup>4</sup> Bourdieu (Pierre), Passeron (Jean-Claude), *Les héritiers, les étudiants et la culture*, Paris, Minuit, 1964. Des mêmes auteurs, *La reproduction. Eléments pour une théorie du système d'enseignement*, Paris, Minuit, 1970.

<sup>5</sup> En 1985, la sociologue Viviane Isambert-Jamati situe l'apparition de la notion d'échec scolaire comme problème social au début des années soixante. Isambert-Jamati (Viviane), « Quelques aspects de l'émergence de l'échec scolaire comme problème social », in *L'échec scolaire, nouveaux débats, nouvelles approches*, Paris, CNRS, 1985.

<sup>6</sup> Lucrèce (André), *Civilisés et énergumènes*, Paris, Editions caribéennes/L'Harmattan, 1981, pp. 115-118.

au baccalauréat est de 53% en Martinique, contre 67% en France métropolitaine. La même année, 49,7% des candidats martiniquais obtiennent leur Brevet d'Etudes Professionnelles (BEP) contre 60,5% des candidats métropolitains. Si au cours préparatoire (CP), 23% des petits Martiniquais ont au moins un an de retard, ils sont 63% dans le cas au cours moyen 2<sup>è</sup> année (CM2).

Cette situation suscite l'émergence de critiques de plus en plus virulentes et certains en viennent à pointer du doigt l'inadaptation de l'école, accusée d'entretenir : « ... *la coupure culturelle du petit antillais avec son environnement naturel.* <sup>7</sup> ». Le système scolaire est dès lors de plus en plus ouvertement qualifié de *colonialiste* et *assimilationniste*.

Selon l'écrivain Guy Cabort-Masson : « *Les critiques [systématiques] vis-à-vis de l'école ont commencé vers 1970.* <sup>8</sup> » Pour étayer son propos, notons qu'en 1976 paraissait « *Chimin libété* », manuel d'histoire des Antilles écrit, en français et en créole, du point de vue d'antillais engagés dans la lutte pour l'indépendance. Il y était rappelé que : « *Depuis 1971, les travailleurs de la campagne, renouant avec leur longue tradition de lutte, déclenchent de puissants mouvements de grève. Les lycéens et les collégiens participent eux-aussi à la lutte anticolonialiste.* »<sup>9</sup> Dans un contexte de crise du secteur agricole de plantation, d'augmentation du chômage et d'émigration massive des antillais vers la métropole, le climat social, politique et économique de la Martinique est en effet assez instable, et ce depuis la fin des années 50.

L'arrivée des socialistes au pouvoir le 10 mai 1981 et les débuts de la décentralisation<sup>10</sup> vont achever de libérer le discours contestataire à propos de l'institution scolaire. Dès lors, avec plus ou moins de force et de régularité, des intellectuels, des organisations de parents d'élèves, des enseignants, des syndicats, des partis politiques et des associations vont, seuls ou de façon concertée, revendiquer d'abord l'adaptation des programmes d'enseignement au vécu et à l'environnement des jeunes Martiniquais puis, assez rapidement ensuite, courant 1983, l'introduction de la langue créole à l'école.

Toutefois, ce type de revendications n'est pas spécifique à la Martinique. En effet, les intellectuels et artistes de plusieurs régions françaises se mobilisent également depuis les années 1970 en faveur de la reconnaissance par la Nation de leurs langues et cultures régionales et de l'introduction de celles-ci dans le cursus scolaire. Certaines adaptations

---

<sup>7</sup> « Vers les Etats Généraux de l'enseignement », *Antilla* n°1 spécial, février 1981, p.3.

<sup>8</sup> « Les commentaires de Guy Cabort-Masson », *Antilla* n°3, avril 1981, p.18.

<sup>9</sup> Histoire des Antilles, « Chimen libété », supplément au journal *Jingha*, Paris, Editions Dadci, 1976, p.92.

<sup>10</sup> Loi ordinaire n° 82-213 du 2 mars 1982 relative aux droits et libertés des communes, des départements et des régions (loi Defferre), JO Lois et Décrets du 3 mars 1982, p.730.

étaient déjà néanmoins possibles, dans le cadre d'activités facultatives, pour le breton, le basque, le catalan et la langue occitane grâce à la loi Deixonne<sup>11</sup> de janvier 1951.

Les enseignants, de par les tâches qui leur sont dévolues, sont les premiers à constater les réussites, mais aussi les échecs et difficultés de leurs élèves et à essayer d'en identifier les causes. Il paraît dès lors légitime de s'interroger sur la position des enseignants martiniquais face à la question de l'adaptation des programmes : au vu des éléments d'information recueillis, peut-on dire qu'ils y sont favorables ? Pour tenter de le savoir, il conviendra de s'intéresser à la part qu'ils ont prise, individuellement ou collectivement, dans les différents mouvements de revendications, de 1981, date de l'appel de l'écrivain Edouard Glissant en faveur de l'organisation des *Etats généraux de l'enseignement*, à 2003, année de parution du manifeste des *Humanités créoles*. La concrétisation et la pérennisation de leurs engagements seront des indicateurs à prendre en considération. En effet, il paraît légitime de se demander si les revendications repérées ne sont pas purement verbales, sans traduction concrète dans les actes, et essentiellement conjoncturelles, en lien direct, par exemple, avec le climat politique du moment. En 2005 en tout cas, il ne semble pas, à première vue, que l'adaptation des programmes scolaires soit une préoccupation forte en Martinique, en dépit du fait que le Bulletin Officiel de l'Education nationale n°8 du 16 février 2000 ait autorisé certains aménagements, pour l'enseignement de l'histoire et de la géographie dans les Dom<sup>12</sup>.

Le vocable « *enseignants* » désignera ici tous les praticiens de l'enseignement public, de la Maternelle à l'Université, bien qu'ils ne constituent pas un corps de métier homogène : leurs différents niveaux de recrutement, l'hétérogénéité de leurs origines sociales, les différents publics auxquels ils s'adressent, la variété de leurs missions peuvent en effet déterminer des visions divergentes de la situation. Ces paramètres ne feront cependant pas l'objet d'une étude spécifique.

Outre les difficultés liées à l'obligatoire prise de recul du chercheur par rapport à son objet de recherche, il conviendra de tenir compte de la sensibilité particulière du corps enseignant à la critique et à l'investigation, attitude sans doute en partie liée à la détérioration de son image sociale. Toutefois, pour le sociologue de l'éducation Alain léger, la difficulté essentielle des études consacrées aux enseignants consiste : « [...] à

<sup>11</sup> Loi 51-46 du 11 janvier 1951 relative à l'enseignement des langues et dialectes locaux, (loi Deixonne), JO Lois et Décrets du 13 janvier 1951, p.483.

<sup>12</sup> Adaptation des programmes d'histoire et de géographie pour les enseignements donnés dans les Dom, note de service n° 2000-024, BO n°8 du 16 février 2000.

*appréhender les multiples contradictions qui traversent la fonction enseignante et renvoient en dernière analyse à une situation de classe elle-même contradictoire*<sup>13</sup>. » En effet, si sur le plan politique ces professionnels adhèrent majoritairement aux idées de la gauche, ils restent dans leur ensemble très attachés aux valeurs traditionnelles, au mode de fonctionnement et aux fonctions sociales du système scolaire, ce qui se traduit par des pratiques et des représentations qualifiées d'élitistes. En France, les sociologues de l'éducation se sont intéressés à eux de façon plus précise depuis la fin des années 1970, jusqu'à donner naissance à une véritable sociologie des enseignants. Le modèle théorique développé par Alain Léger semble convenir à notre étude. En effet, cet auteur a cherché à savoir si les pratiques des enseignants correspondaient à leur idéologie déclarée, notamment dans son ouvrage « *Enseignants du secondaire*<sup>14</sup> » paru en 1983. Selon lui, seule une minorité d'enseignants, les plus à gauche, se réfère à l'inadaptation des programmes aux élèves pour expliquer l'échec scolaire. Mais il poursuit en disant que : « *Les regrets sur l'inadaptation des programmes aux élèves contiennent [...] trop de déception quant à l'inadaptation des élèves aux programmes pour ne pas apparaître comme profondément ambigus.*<sup>15</sup> » Appartenant, du fait de l'élévation sensible de leur recrutement social depuis les années 1960, à la petite bourgeoisie, les enseignants sont plus que jamais éloignés de l'image de « *fil du peuple* » qu'ils avaient sous la III<sup>e</sup> République et peuvent se retrouver, sur le plan idéologique, dans une situation inconfortable. Souvent présentés comme agents inconscients voire complices des inégalités sociales, ils sont parfois amenés, au nom de l'intérêt général, à s'opposer au système. Cependant, cette idéologie de l'intérêt général, de l'école au service de tous, étant aussi prônée par l'institution, leurs luttes sont généralement désamorçées et en tout état de cause, ils ne peuvent jamais résolument choisir la voie révolutionnaire<sup>16</sup>. Ils sont alors plongés : « *dans la quête incertaine d'une troisième voie, c'est-à-dire dans la direction de tous les compromis possibles avec le pouvoir politique en place, au gré des nécessités sociales ou électorales du moment.*<sup>17</sup> » Pour sa part, Jean-Louis Derouet ajoute : « *Dans des espaces divers qui peuvent être celui de la nation, de la région, de l'établissement, de la classe, l'enseignant est amené à combiner des*

<sup>13</sup> Léger (Alain), *Etre social et positions sociopolitiques des professeurs*, <http://alain-leger.france.com/docs/ccs.pdf> , consulté le 16/09/05.

<sup>14</sup> Léger (Alain), *Enseignants du secondaire*, Paris, PUF, Collection L'éducateur, 1983, 256 p.

<sup>15</sup> *Ibid.* p. 135.

<sup>16</sup> Ceux qui le font tout de même, comme le guadeloupéen Gérard Lauriette, en paient lourdement les conséquences : en 1966, cet enseignant est déclaré « fou » et exclu de l'Education Nationale pour avoir osé y introduire le créole.

<sup>17</sup> Léger (Alain), *Op. cit.* p. 82.

*logiques d'action dont les principes ne sont pas nécessairement compatibles. La question est alors de savoir comment cela peut "tenir".<sup>18</sup> »*

Ainsi, la présente recherche s'attachera également à mettre en lumière les ambiguïtés et les contradictions inhérentes à la position des enseignants martiniquais face à cette question complexe de l'adaptation des programmes scolaires.

Une source, l'hebdomadaire *Antilla*, organe de presse clairement positionné à gauche de l'échiquier politique martiniquais (son lectorat traditionnel est constitué d'indépendantistes et d'intellectuels), a permis de répertorier nombre de discours intéressant ce travail. Le premier numéro, paru en février 1981, avait pour sujets principaux l'appel d'Edouard Glissant cité plus haut et le compte-rendu d'un débat organisé par l'Ampe (Association Martiniquaise des Parents d'Elèves) autour de ce thème. Sur la période considérée, beaucoup de prises de position, de revendications émanant de membres des différents corps enseignants, de comptes-rendus d'actions ou d'expériences menées par eux ont été publiés. La rédaction du journal n'a pas non plus manqué de relayer les critiques dont le monde de l'éducation martiniquais a également fait l'objet, ce qui donnera accès à des points de vue différents et enrichira le débat.

Au début des années 1980, la presse locale officielle, représentée par le quotidien France-Antilles, est encore sous le contrôle de l'autorité préfectorale et n'offre de ce fait pas de tribune aux discours ouvertement contestataires, surtout dans un domaine aussi sensible que celui de l'éducation. L'accès à ce type de discours ne peut donc se faire que par le biais d'organes tels que celui étudié qui, bien que politiquement orienté, ne refuse pas pour autant la critique, le débat ou la contradiction. Le magazine *Antilla* présente en outre l'intérêt d'avoir connu une parution régulière et ininterrompue sur toute la période étudiée. De plus, le temps imparti pour la réalisation de ce mémoire de DEA n'aurait pas permis de s'atteler au dépouillement exhaustif d'une autre source. Une tentative menée avec le quotidien cité plus haut, pour la seule année 1981, a permis de jauger l'ampleur démesurée de la tâche.

L'analyse qualitative d'une dizaine d'entretiens semi directifs, menés avec quelques acteurs phares de la période, permettra de cerner plus finement la question. Sachant que les premières revendications étudiées sont aujourd'hui anciennes de plus de vingt ans, le prisme du temps apportera, à n'en point douter, un éclairage distancié et intéressant.

---

<sup>18</sup> Derouet (Jean-Louis), « La profession enseignante comme montage composite. Les enseignants face à un système de justification complexe. », *Education permanente* n°96, 1988, pp.61-71.

Le dossier se divisera donc en deux grandes parties : la première sera consacrée à l'étude des discours issus du dépouillement de sources tandis que la deuxième examinera les entretiens.

Au fil des années, la question de l'adaptation des programmes scolaires a suscité à la Martinique plusieurs courants de revendications, dans la mesure où elle ne recouvre pas pour tous les acteurs la même réalité. Si pour certains il s'agit de réclamer une meilleure prise en compte des conditions de vie et de la culture locales, ou encore « *l'antillanisation* » de l'enseignement, pour d'autres, plus radicaux, il faut définir de nouveaux programmes en remplacement de ceux imposés par le Ministère de l'Education. Enfin, il peut aussi s'agir de revendiquer la définition de programmes locaux à côté de ces derniers.

Au sens général, l'adaptation consiste à approprier, ajuster une chose à une autre. En biologie, elle se définit soit par rapport au milieu considéré dans son sens le plus large, soit par rapport à un mode de vie. En éthologie, la notion renferme une idée de convenance beaucoup plus que d'utilité ou de nécessité ; caractéristique d'un milieu, d'un mode de vie, elle réalise une formule nouvelle, sorte de synthèse des différents éléments en présence. Pour l'économie ou la sociologie, elle consiste à rendre une institution plus conforme à une mentalité ou à une situation.

Jean-Louis Nembrini, doyen de l'Inspection Générale de l'Education Nationale (IGEN) en histoire et géographie, s'exprimant sur la question des programmes, considérait peu après la publication du BO de février 2000 cité plus haut qu' : « *une adaptation à des conditions locales ne saurait affecter leur structure ou leur finalité. Je pense en effet que nos programmes sont au contraire conçus pour permettre des adaptations multiples. [...] adapter des programmes, cela ne signifie pas juxtaposer des expériences, des problématiques ou des finalités. [...] Il s'agit plutôt d'introduire à côté d'un programme institué, d'autres programmes avec d'autres finalités.* » Il ajoutait que : « *Permettre l'insertion des élèves dans leur Cité, c'est leur donner la possibilité de reconnaître l'absolu des valeurs universelles et la relativité de leur propre culture.*<sup>19</sup> »

Au cours des deux dernières décennies, le système éducatif français a certes tenté de s'adapter aux élèves en difficulté. Les Zep (Zones d'Education Prioritaire) ont été instituées en 1982, avec l'ambition, sur la base d'indicateurs sociaux, de donner plus à ceux qui ont le moins. Les établissements classés se sont vus octroyer plus d'enseignants, de

<sup>19</sup> Ministère de l'Education nationale, de l'Enseignement supérieur et de la Recherche, Actes du séminaire national Partenariat « académies-établissements français à l'étranger », Paris, 9 et 10 novembre 2001, [http://eduscol.education.fr/index.php?/D0033/aeefe\\_acte6.htm](http://eduscol.education.fr/index.php?/D0033/aeefe_acte6.htm) , consulté le 30/06/05.

moyens financiers et en équipement. Les Réseaux d'Aide Spécialisés aux Enfants en Difficulté (Rased), les Classes d'Intégration Scolaire (Clis) dans le primaire, les cycles aménagés au collège, l'aide individualisée en classe de seconde, les écoles de la deuxième chance, les classes relais, le tutorat... traduisent la volonté institutionnelle de limiter les effets de l'hétérogénéité croissante des publics accueillis. Cependant, ces dispositifs - outre le fait que la plupart, notamment les Zep, obtiennent des résultats en-deçà des espérances - ne visent qu'à aménager la pédagogie et les conditions d'enseignement, les mêmes programmes continuant à s'imposer à tous les élèves, quelles que soient leurs particularités sociales ou culturelles. Cette uniformité, censée garantir la cohésion sociale, est au fondement même de l'école française depuis la III<sup>e</sup> République. Mais, sur le territoire national, elle est interrogée, bousculée, remise en cause notamment par les jeunes issus de l'immigration, partagés entre deux cultures, deux religions et confrontés au quotidien, malgré les promesses de la République, à la discrimination sociale, raciale, ethnique, économique. Les manifestations, parfois violentes, de leur malaise sont majoritairement perçues comme le signe de leur propre inadaptation et de leur refus des règles de la société qui les a accueillis. Suite au débat public organisé fin 2003 sur l'avenir de l'Ecole, la Commission Thélot affirmait toutefois dans son rapport : « *Dès le collège et encore plus au lycée, l'Ecole doit s'adapter à la diversité des élèves en offrant une pluralité de parcours et de réussites*<sup>20</sup>. »

Chez les enseignants martiniquais, les demandes d'adaptation se font au nom de la culture, de l'identité, du bilinguisme. Elles prennent parfois une tournure plus politique, au nom de la dignité, de la responsabilité et du progrès social du peuple martiniquais. Si elles paraissent devoir concerner l'ensemble des élèves, elles partent du constat de l'échec scolaire, qui touche majoritairement, comme partout ailleurs, ceux issus des couches sociales les plus défavorisées. Or, selon le magazine *Antiane Eco* d'avril 2005, il y aurait en Martinique 12% de pauvres, contre 6% en France. Cependant, Sophie Genelot, faisant le point sur un ensemble de travaux récents ayant analysé les écarts de performances scolaires entre les élèves des Dom et leurs homologues métropolitains, énonce que : « *la structure sociale des populations concernées n'explique pas, à elle seule, les différences [...] observées.*<sup>21</sup> » Et elle poursuit ainsi : « *Il reste donc à chercher ce qui, dans la situation de*

---

<sup>20</sup> Thélot (Claude), *Rapport de la Commission du débat national sur l'avenir de l'Ecole*, Première partie : Que signifie "faire réussir tous les élèves ? ", Paris, La Documentation Française, 2004, p.31.

<sup>21</sup> Genelot (Sophie), « L'école à la Martinique : état des lieux » in Tupin, Frédéric (dir.), « Ecoles ultramarines – Univers créoles 5 », *Economica*, Paris, Anthropos, 2005, pp.3-22.

*ces territoires, fait que l'efficacité du système scolaire y est moins bonne que dans l'ensemble hexagonal.* <sup>22</sup>»

Vaste tâche à laquelle la présente recherche n'ambitionne pas de s'attaquer, même si la contiguïté des problématiques pourrait permettre aux uns et aux autres d'avancer dans leurs champs respectifs et de contribuer à une meilleure compréhension de la question scolaire à la Martinique.

---

<sup>22</sup> *Ibid.*

## ***PREMIÈRE PARTIE***

**I. 1981/1983 : Des « états généraux » à  
« l'antillanisation »**

## 1. Les états généraux de l'enseignement

Février 1981 voit naître le journal Antilla. En couverture de son n°1 spécial, une phrase d'Edouard Glissant : « *Je propose à tous les Martiniquais l'ouverture et la tenue des Etats généraux de l'Enseignement* », sous-titrée : « *L'enseignement actuel : une situation qui ne peut plus durer* ». Cette parution concrétise la volonté d'un groupe de travail, constitué autour de l'écrivain martiniquais, de diffuser les idées échangées lors d'un dîner-débat organisé fin 1980 par l'Association Martiniquaise de Parents d'Elèves (Ampe) à propos des difficultés de l'enseignement en Martinique. L'éditorial en appelle à l'écoute, à la rencontre, à la concertation, à la mise en commun des expériences et des efforts de toutes les personnes et organisations désireuses de modifier le fonctionnement de l'école : « *...que chacun pour soi, chacun dans sa zone d'intérêt, chacun dans sa sphère [...] conteste, critique, dénonce.*<sup>23</sup> »

Ces remises en question ne sont pas circonscrites à la Martinique. En effet, dans leur *Histoire des instituteurs et des professeurs*, Béatrice Compagnon et Anne Thévenin exposent que la société française connaît depuis la fin des années 1970 *un processus de déstructuration*. Ce phénomène se traduit par la contestation des principes universalistes de l'Etat-nation, l'affirmation des particularismes et la montée de l'individualisme. Dans ce contexte, l'école, comme les autres institutions, est réputée en crise<sup>24</sup>. La démocratisation du système scolaire, voulue par les promoteurs du collège unique, ne fonctionne pas vraiment mais la massification qui en découle entraîne mécaniquement l'augmentation du nombre des refusés aux positions sociales favorisées. Dès les années 1980, le chômage des jeunes peu qualifiés s'accroît. L'Etat centraliste ne pouvant tenir pour tous ses promesses de promotion par l'école, l'efficacité et la justice du système sont remises en cause, les enseignants se retrouvent au banc des accusés. Le citoyen, prenant conscience de son statut d'acteur social, exige désormais que ses demandes et ses besoins soient pris en compte et il veut avoir le choix, ce qui explique, par exemple, le succès croissant de l'enseignement privé.

En plus de la présentation des grands axes des interventions des différents orateurs ayant participé au dîner-débat, le journal publie la proposition d'un manifeste des Etats généraux de l'Enseignement, rédigé par Edouard Glissant (*voir annexe 1*). Partant du

<sup>23</sup> « Vers les Etats Généraux de l'Enseignement », *Antilla* n°1 spécial, février 1981, p.3.

<sup>24</sup> Compagnon (Béatrice), Thévenin (Anne), *Histoire des instituteurs et des professeurs*, Paris, Perrin, Collection Terre d'histoire, 2001, p.291.

constat de son inadéquation avec la personnalité et les valeurs du jeune martiniquais, ce manifeste n'a cependant pas pour ambition première de mettre à bas le système existant : il envisage, tout en préconisant la définition d'un projet global d'enseignement par les Martiniquais eux-mêmes, d'y proposer dans un premier temps des améliorations ponctuelles. Pour ce faire, une action de pression en trois volets est planifiée :

- 1- l'organisation pendant toute l'année 1981 de réunions publiques,
- 2- le report et la discussion du contenu de ces réunions dans une publication périodique,
- 3- la tenue, à la fin de l'année 1981, des *Assises générales de l'enseignement*, devant aboutir à la proposition de mesures immédiates d'adaptation.

Il s'agit là d'un véritable appel à la mobilisation générale, qualifié de solennel par son auteur.

Edouard Glissant n'est pas un enseignant de métier. Poète, philosophe, écrivain, dramaturge, c'est un intellectuel engagé. Militant anticolonialiste à la fin des années 50, il est l'un des fondateurs du « *Front des Antillais et Guyanais pour l'autonomie* » qui revendique une évolution du statut politique, vers l'indépendance, des Antilles françaises et de la Guyane. Son implication dans ce mouvement lui vaut d'être assigné à résidence en France métropolitaine pendant quelques années. De retour en Martinique en 1965, il s'engage sur le plan culturel et pédagogique. Il fonde l'Institut martiniquais d'Etudes (Ime), établissement privé de recherche et d'enseignement, ainsi que la revue *Acoma*, qui paraît de 1971 à 1973. « *Instrument pédagogique et lieu d'agitation culturelle et politique* », cette revue se veut un « *creuset pour que les Martiniquais pensent par eux-mêmes leur culture et leur histoire, en dehors des regards ethnologiques.* »<sup>25</sup> En 1981, il publie *Le discours antillais*, essai dans lequel il fait le constat du désarroi généralisé où se trouvent plongés les habitants des Antilles françaises, en porte-à-faux par rapport à leur réalité. Selon lui, les Antillais sont conduits à se nier en tant que collectivité, engagés qu'ils sont dans la conquête d'une illusoire égalité individuelle avec les citoyens français. Cette politique d'assimilation, qualifiée de colonisation « *pernicieuse* » et « *réussie* », les plonge dans une situation d'aliénation, en raison de l'imposition arbitraire des valeurs qu'ils subissent, sans possibilité de choix, sans perspective de lutte. L'auteur en appelle à l'unité antillaise, premier pas vers la reconquête culturelle et expose sa conception métissée des cultures<sup>26</sup>.

<sup>25</sup> Artières (Philippe), « Entretien avec Edouard Glissant », *La Revue des revues* n°36, 2005, <http://www.entrevues.org/revue/resume.php?id=3951>, consulté le 14/11/05.

<sup>26</sup> Glissant (Edouard), *Le discours antillais*, Paris, Le Seuil, 1981, Gallimard, 1997, 848 p.

L'engagement d'Edouard Glissant en faveur d'une évolution du système d'enseignement en Martinique est donc dans le droit fil de ses préoccupations de l'époque.

Les orateurs du dîner-débat de l'Ampe n'étaient pas non plus, à l'exception d'Emile Eadie, professeur de physique à l'Ecole normale de la Martinique, des enseignants. Intervenait un pédiatre, Charles Saint-Aimé, un conseiller d'information et d'orientation, François Saint-Cyr et Edouard Glissant lui-même. Tous quatre faisaient la synthèse de plusieurs mois d'échange et de réflexion avec le secrétaire de l'association de parents d'élèves, Alfred Fortuné. Pour Emile Eadie : « *Celui qui enseigne doit être un technicien mais surtout un citoyen qui doit être parfaitement au courant des problèmes de mentalité et des problèmes de culture de ses élèves. C'est au niveau du primaire que l'enfant antillais doit apprendre à regarder son milieu, à ne pas le mépriser, à entrer dans "sa" culture.*<sup>27</sup> »

L'assistance quant à elle regroupait un panel assez large de la société martiniquaise : homme d'Eglise, consul, médecin, psychiatre, assistante sociale, écrivain, architecte, homme politique... Si quelques enseignants étaient présents, l'un d'eux, directeur d'école, regretta l'absence de représentants de leur syndicat majoritaire, le SNI-PEGC. Le corps enseignant fit d'ailleurs l'objet d'une critique acerbe, l'une des participantes au débat se demandant, en référence à la prime de vie chère servie aux fonctionnaires en poste aux Antilles, si on pouvait vraiment aider le Peuple en gagnant *40 pour cent*<sup>28</sup>.

A la lecture du compte-rendu de ce débat, il n'apparaît toutefois pas que les enseignants participants aient ouvertement revendiqué le changement. Leurs prises de positions allèrent, tout en reconnaissant la nécessité pour l'enfant antillais de s'exprimer en créole, de la réaffirmation du statut du français comme langue officielle de l'école à des possibilités d'évolutions progressives en ce qui concerne l'aménagement du temps scolaire et de l'interclasse. L'appartenance de la Martinique au monde hispano-américain plutôt qu'au monde européen fut aussi évoquée.

La teneur de ces discours ne permet pas de dire qu'en ce début de l'année 1981 le corps enseignant martiniquais soit largement sensibilisé à la nécessité d'une adaptation culturelle des programmes scolaires. Cependant, dans son édition du samedi 7 mars 1981, le quotidien France-Antilles, annonçant une grève dans le secteur de l'éducation prévue le 10 mars, se fait l'écho des revendications du SNI-PEGC, dont celle « *de la prise en compte*

---

<sup>27</sup> Eadie (Emile), « Les grands axes des interventions des orateurs », *Antilla* n°1 spécial, février 1981, p.4.

<sup>28</sup> Les fonctionnaires en poste outre-mer bénéficient d'une indemnité dite de vie chère : équivalente à 40% de leur traitement brut aux Antilles-Guyane, elle atteint 75% à la Réunion.

*des réalités socioculturelles de la Martinique dans les contenus et méthodes d'enseignement.*<sup>29</sup> »

Jusqu'en mai 1982, il n'est plus fait mention des états généraux de l'enseignement dans les colonnes du journal *Antilla*. Apparemment, la mobilisation prévue n'a pas eu lieu. Edouard Glissant, pour sa part, devient directeur du *Courrier de l'Unesco* cette même année. Il quitte donc la Martinique et poursuit en parallèle une carrière universitaire internationale, tout en publiant de nouveaux ouvrages sur les thèmes du métissage culturel et de la relation au monde.

*Antilla* continue néanmoins à relayer les prises de positions d'acteurs impliqués dans le secteur de l'enseignement. Dans le numéro d'avril 1981, Guy Cabort-Masson attaque violemment les enseignants : qualifiés *d'élite férocement rétrograde*, ils seraient, en raison de leur assimilationnisme, responsables des difficultés scolaires des jeunes Martiniquais. « *Si dans cette école il y a tant d'échecs et si peu de succès c'est qu'il y a dans ce corps enseignant tant d'aliénés et si peu de Martiniquais conscients.* <sup>30</sup> » Se livrant à une analyse sociologique du fonctionnement de l'école en Martinique, l'auteur fait remarquer que seuls les enfants des élites diplômées ou enrichies réussissent, que les enseignants participent à la sélection pour préserver *leurs places*. D'autre part, « *En Martinique l'enfant échoue pour une RAISON DE CULTURE. L'enfant martiniquais qui vit dans son créole [...] doit NECESSAIREMENT ECHOUER dans cette école dont le moule est à Paris. Au fond LES ENFANTS QUI ECHOUENT SONT NORMAUX et ceux qui réussissent sont les anormaux, ceux dont les parents ont, à un moment donné de l'histoire, décidé de pratiquer sur leur enfant une AUTO LOBOTOMIE culturelle !* <sup>31</sup> » Pour autant, Guy Cabort-Masson ne considère pas qu'il faille s'enfermer dans le créole, la francophonie étant déjà selon lui un ghetto culturel, qui empêche le Martiniquais d'entrer en communication avec l'extérieur, et notamment les pays de la zone Amérique. Dénonçant le colonialisme de la France, il en appelle finalement à l'indépendance nationale et à : « *une école nouvelle dans une Martinique responsable.* »

L'homme qui s'exprime ainsi est pourtant instituteur de formation. Mais, refusant de se conformer au système, il démissionne rapidement et entame une carrière militaire.

<sup>29</sup> « Grève dans l'éducation. Pour une revalorisation du milieu et une amélioration de l'enseignement », *France-Antilles* du samedi 7 mars 1981, p.4.

<sup>30</sup> Cabort-Masson (Guy), « Ecole et civilisation », *Antilla* n°3, avril 1981, pp.20-22.

<sup>31</sup> *Ibid.*

Diplômé de l'Ecole spéciale militaire de Saint-Cyr, affecté en Algérie, il déserte - en opposition à la torture et aux exactions commises par ses pairs - et rejoint les rangs du FLN en 1961. Il est alors âgé de vingt-quatre ans. Condamné par contumace à vingt ans de prison, il est amnistié en 1969 et rejoint la Martinique, titulaire d'une licence de sociologie acquise à l'université d'Alger. Avant son retour, il était rentré clandestinement en France en 1967, poursuivant ses études et participant en 1968 à la conception du drapeau nationaliste martiniquais, encore utilisé aujourd'hui par les indépendantistes locaux. En 1970, il crée l'Association martiniquaise d'Education populaire (Amep), établissement scolaire où il ambitionne de développer des méthodes pédagogiques adaptées au contexte socioculturel local. Cet établissement est agréé par l'Education nationale en 1974. Guy Cabort-Masson est l'auteur de plusieurs ouvrages dans lesquels il analyse le fonctionnement de la société et de l'économie martiniquaises. Il décède en 2002, sans avoir rien renié de ses convictions indépendantistes et anticolonialistes. Son discours dans le journal en *Antilla* en 1981 est donc en conformité totale avec ces dernières.

Dans le même camp, signalons en 1978 la naissance du Mouvement indépendantiste martiniquais (Mim), fondé par Alfred Marie-Jeanne. La même année, l'île de la Dominique, voisine du nord de la Martinique, accède à l'indépendance. Un an plus tard, Sainte-Lucie, Saint-Vincent et les Grenadines empruntent la même voie, suivies en 1981 et 1983 respectivement par Antigua et Saint Kitts et Nevis. Nul doute que cette nouvelle conjoncture régionale, après les décolonisations en Afrique et dans la Caraïbe des deux décennies précédentes, aura redonné du souffle aux « souverainistes » locaux. Certains choisiront même la voie de l'action violente, comme le Groupe de Libération armée (Gla) et l'Alliance révolutionnaire caraïbe (Arc) - tous deux créés en Guadeloupe - responsables de plusieurs attentats dans les Dom et en France métropolitaine entre 1980 et 1987.

Toutefois, si l'on en croit l'étude d'Alain Léger, les enseignants français, et notamment ceux du secondaire ne sont, au début des années 80, que 8% à revendiquer une solution politique pour combattre l'échec scolaire<sup>32</sup>. Aucune investigation n'ayant été menée à la Martinique sur cette question, il n'est pas possible de savoir si les données y sont réellement comparables.

Toujours dans le même numéro d'avril 1981, un inspecteur de l'Education nationale, Roland Tell fait le constat de la naissance d'une civilisation antillaise : « *Etrange civilisation que celle qu'il faut faire admettre aux groupes et aux individus qui la fondent !* » L'article,

---

<sup>32</sup> Léger (Alain), *Op. cit.* p.138.

intitulé « Critique de l'école par les enseignants du SNI-PEGC <sup>33</sup> » et introduit par Guy Cabort-Masson, rapporte les opinions de plusieurs professionnels de l'éducation ayant participé au colloque organisé en 1979 par le syndicat sous le thème : *Quelle école pour demain ?* La plupart avaient à cette occasion dénoncé le fonctionnement jugé inadapté de l'École en Martinique. Guy Cabort-Masson dans son introduction regrette cependant que le SNI-PEGC n'ait jamais, malgré ces conclusions sévères, organisé aucune grève en faveur de l'enfant martiniquais.

Le discours de Roland Tell stigmatise un enseignement extrinsèque, totalement coupé des racines, de la conscience collective, de l'âme du peuple et préconise de ce fait une nécessaire conversion de l'enseignant antillais, toutes choses peu courantes de la part d'un inspecteur. Même si l'impulsion et l'évaluation des politiques éducatives font partie de leurs missions, les personnels appartenant à ce corps sont avant tout, sous l'autorité de l'inspecteur de leur académie d'exercice, les garants de l'application des directives nationales sur le terrain. A ce titre, leurs possibilités de critiquer ouvertement le système semblent, vues de l'extérieur, plutôt réduites.

Cependant, Roland Tell n'en est pas là à sa première prise de position, puisqu'il était le co-auteur en 1980 d'un manuel de lecture à l'usage du cycle moyen, intitulé *Lecture suivie et textes d'études des Antilles et d'ailleurs*<sup>34</sup>. Dans ce recueil, les extraits d'œuvres d'auteurs français et antillais (Césaire, Zobel, Fitté-Duval...) sont regroupés thématiquement et chaque thème est introduit par un texte décrivant une scène de la vie aux Antilles, comme Noël, le carnaval, l'alerte au cyclone, le travail des champs, l'esclavage... Cet ouvrage, mis au service de l'enseignement du français, témoigne d'un engagement concret en faveur d'une adaptation culturelle de l'école au milieu local. En 1981, dans le tome 3 des *Guides pratiques de la famille créole*<sup>35</sup>, Roland Tell se livre, avec Roland Jean-Baptiste-Edouard, à une analyse approfondie de l'école aux Antilles. Les deux auteurs y font le constat d'une école en crise, élitiste, assimilationniste et inadaptée, le second se demandant : « *Où placer le débat sur l'école antillaise dans une société où les mots d'ordre se bousculent et s'appellent ici statu quo, là régionalisme, ici autonomie, là indépendance ?* <sup>36</sup> » Ils plaident en faveur d'une adaptation des manuels, des contenus, des programmes et des méthodes,

---

<sup>33</sup> Cabort-Masson (Guy), « Critique de l'école par les enseignants du S.N.I.-P.E.G.C. – Les extraits des critiques des enseignants », *Antilla* n°3, avril 1981, p.17.

<sup>34</sup> Tell (Roland), Lavenaire (Marie-Louise), *Lecture suivie et textes d'études des Antilles et d'ailleurs*, Cycle moyen, Fort-de-France, Désormeaux, 1980, 168 p.

<sup>35</sup> Ristich (Michèle), Tell (Roland), Jean-Baptiste-Edouard (Roland), *Les guides pratiques de la famille créole, Soins et problèmes de l'enfance*, Fort-de-France, Désormeaux, 1981, 319 p.

<sup>36</sup> *Ibid*, p.151.

sans nombrilisme, de façon à relier l'école au vécu des jeunes. Ils abordent aussi la question du créole, présenté comme un atout qu'il ne faut pas rejeter, sous peine de nier une partie de soi-même (une lecture critique de leur analyse sera faite par la rédaction d'*Antilla* dans son numéro 14 du 13 mars 1982).

Le 10 mai 1981 voit arriver la Gauche française au pouvoir, avec l'élection de François Mitterrand à la Présidence de la République. Cette élection déclenche dans un premier temps en Martinique un mouvement d'inquiétude, la droite locale ayant brandi pendant la campagne l'épouvantail du « largage » des Antilles par la France en cas de victoire des socialistes. D'ailleurs, dans le département, c'est le candidat sortant Valéry Giscard d'Estaing qui arrive en tête. Dès le 18 juin cependant, entre les deux tours des législatives également remportées trois jours plus tard par le camp du Président nouvellement élu, le secrétaire d'état aux Dom-tom Henri Emmanuelli, s'exprimant sur la question du statut de ces territoires, déclare que le nouveau pouvoir a : « *pris acte de la volonté majoritaire des populations [...] le vote du 10 mai avait surtout la signification d'une opposition à toute rupture avec la métropole.*<sup>37</sup> » Henri Emmanuelli réaffirme les ambitions décentralisatrices du gouvernement socialiste et précise encore : « *Il me semble que le colonialisme, c'était d'abord une attitude de commandement, d'autoritarisme. Cette période est évidemment révolue avec notre arrivée au pouvoir.*<sup>38</sup> »

Face à cette situation apparemment en accord avec ses orientations, le Parti progressiste martiniquais (PPM), dirigé par Aimé Césaire, décrète alors un moratoire concernant sa revendication d'autonomie pour la Martinique et entre dans une période de modération et de collaboration avec la nouvelle majorité au pouvoir. Il faut rappeler que le mot d'ordre du parti était à sa création en 1958 : « *pour une région Martinique autonome dans un ensemble français décentralisé* » et que son congrès de juillet 1977 avait réaffirmé son engagement à tout faire pour imposer le principe d'une nation martiniquaise.

En octobre 1981, l'écrivain Michel Ponnamah critique le SNI-PEGC pour son *mimétisme* et son *opportunisme* depuis les élections présidentielles du 10 mai. Le syndicat avait pourtant, selon lui, semblé s'engager dans la voie de la résistance anticolonialiste et de l'affirmation d'une spécificité martiniquaise, suite à son colloque de décembre 1979. Mais il faut dire que l'arrivée de la gauche au pouvoir en France ouvre de nouvelles perspectives : le secrétaire général de la Fen, fédération d'appartenance du SNI-PEGC au plan national,

---

<sup>37</sup>Rollat (Alain), « Le devenir des Antilles », *Le Monde*, 18 juin 1981, cité par *Antilla* n°5, juillet 1981, pp.4-5.

<sup>38</sup> *Ibid.*

obtient un portefeuille ministériel et les projets gouvernementaux pour l'éducation rejoignent le projet d'Ecole fondamentale élaboré entre 1970 et 1980 par le syndicat français. Pronostiquant que les responsables locaux seront certainement tentés par l'engagement politique au sein de la Fédération socialiste de la Martinique, Michel Ponnamah déclare : « *La revendication de la spécificité disparaît sous la griserie du pouvoir.*<sup>39</sup> »

Six mois séparent cette prise de position des précédentes, qui étaient intervenues juste un mois avant les élections du 10 mai. Il faudra encore attendre sept mois, soit mai 1982, pour voir dans le journal le retour d'articles se faisant l'écho de mobilisations enseignantes. Ce relatif apaisement est sans doute le signe de l'importance de l'événement politique, des bouleversements et des remises en question qu'il provoque, des espoirs qu'il suscite chez les différents acteurs de l'Ecole en Martinique. Béatrice Compagnon et Anne Thévenin le confirment en ces termes pour la France : « *Sociologiquement, socialistes et enseignants partagent un même univers [et] la victoire de la gauche [...] se traduit par une période de grâce pour la FEN et la majorité des enseignants.*<sup>40</sup> »

---

<sup>39</sup> Ponnamah (Michel), « La rentrée scolaire 1981 », *Antilla* n°8, octobre 1981, p.21.

<sup>40</sup> Compagnon (Béatrice), Thévenin (Anne), *Op. cit.* p.248.

## **2. Les assises de l'école pour l'antillanisation de l'enseignement**

En mai 1982, le numéro 17 du journal *Antilla* établit un parallèle entre le manifeste des états généraux de l'enseignement d'Edouard Glissant et celui des assises pour l'antillanisation de l'enseignement (*voir annexe 2*), diffusé le 29 mars par le tout jeune Comité de Coordination pour l'Antillanisation de l'Enseignement (CCAÉ). Jugeant les deux documents identiques quant à leur contenu global et à leur perspective, l'auteur de l'article se demande néanmoins si les Antillais sauront dépasser le stade des mots pour s'engager dans l'action.

Le *Manifeste des Assises* fait clairement référence à la nouvelle donne politique en France - les socialistes ayant affiché pour les Dom-tom des ambitions de décolonisation culturelle - afin de justifier sa revendication d'un enseignement non plus assimilationniste, mais antillais. Il préconise :

- 1- Une redéfinition de la fonction même de l'enseignement aux Antilles, dont le but doit être de former l'homme antillais,
- 2- Une nouvelle politique linguistique, même si la question de l'antillanisation de l'enseignement ne se réduit pas à celle du créole (il conviendrait plutôt de revoir la méthode d'enseignement du français et de faire une place particulière aux langues en usage dans la Caraïbe),
- 3- Une nouvelle conception de la contribution de l'école au développement des Antilles, qu'il convient de faire sortir du sous-développement<sup>41</sup>.

Le CCAÉ en appelle, tout comme Edouard Glissant 15 mois plus tôt, à l'échange, au partage et au consensus de toute la communauté martiniquaise autour d'un projet d'Ecole nouvelle et afin d'organiser les assises de l'Ecole pour l'antillanisation de l'enseignement. Cette fois par contre, aucun délai n'est fixé pour la mise en place des dites assises.

En juin et juillet 1982, *Antilla* continue à relayer les initiatives du comité. Le numéro de juin rend compte de son assemblée générale. Autour du bureau provisoire s'était regroupé le 16 mai à l'Amep un public assez varié, issu d'organisations politiques et syndicales locales. L'Association martiniquaise des Parents d'Elèves était également représentée par son président, membre de ce bureau. Il fut affirmé au cours de cette réunion que le CCAÉ n'était : « *ni un parti nouveau, ni un nouveau syndicat mais un creuset, un lieu*

---

<sup>41</sup> « Des états généraux aux assises de l'école. 1) Le Manifeste des assises », *Antilla* n°17, 1<sup>er</sup> mai 1982, pp.28-29.

où pourront travailler les enseignants de tous les niveaux.<sup>42</sup> » Les éléments contenus dans le manifeste du 29 mars furent réaffirmés et plusieurs décisions arrêtées :

- Adoption du principe d'un cahier de doléances dans chaque établissement scolaire, destiné à recueillir les desiderata des enseignants.
- Adoption de cinq thèmes de réflexion constitutifs de ces cahiers, dont : enseignement et développement, question des disciplines d'éveil et question du créole<sup>43</sup>.
- Adoption du principe d'un séminaire non-stop les 14, 15 et 16 juillet 1982 dans le but d'analyser le contenu des cahiers et de créer des commissions de travail.

Toujours soucieux de mener à bien son projet et d'y associer le maximum de personnes, le CCAE propose aux Martiniquais un questionnaire publié dans le n°21 du journal en juillet 1982. Les réponses viendront abonder la réflexion entamée par les enseignants et permettront à chacun d'apporter : « ... [sa] pierre pour la Rénovation de cet édifice social qu'est l'Ecole<sup>44</sup> ». Sept thèmes, déclinés chacun en plusieurs questions, sont soumis à l'appréciation des lecteurs :

1. L'école et l'avenir des enfants
2. L'école et le devenir de la Martinique
3. L'école et notre milieu
4. L'école et le créole
5. L'école et les enseignants
6. L'école et les parents
7. L'antillanisation de l'enseignement.

Une interview vient compléter l'information sur les ambitions et les convictions du comité, dont les véritables responsables n'ont, à cette date, pas encore été clairement désignés par le journal. Dans l'article, intitulé : « Que veut le CCAE ?<sup>45</sup> », aucune information n'est apportée sur l'identité de la personne qui s'exprime au nom de l'organisation.

---

<sup>42</sup> « Education : Vers l'antillanisation de l'école », *Antilla* n°19, 1<sup>er</sup> juin 1982, pp.20-21.

<sup>43</sup> Une coquille n'a pas permis d'avoir accès à l'information complète.

<sup>44</sup> CCAE, « L'école : qu'est-ce qui ne va pas ? », *Antilla* n°21, 1<sup>er</sup> juillet 1982, pp.30-31.

<sup>45</sup> « Que veut le CCAE ? », *Antilla* n°21, 1<sup>er</sup> juillet 1982, pp.28-29.

L'interviewé fait référence à une crise de confiance de l'opinion publique vis-à-vis de l'institution scolaire telle qu'elle fonctionne, accompagnée d'une crise de conscience des enseignants, pour expliquer la naissance du CCAE. Le lecteur en apprend également un peu plus sur le concept d'antillanisation, qui vient de la prise de conscience par les Antillais en général et les Martiniquais en particulier de leur appartenance à une civilisation, à une culture originale, trop longtemps occultées par une : « *institution scolaire au service de la société coloniale.* » C'est dans cette culture que l'éducation doit désormais enraciner l'enfant, sans pour autant l'y confiner : « *L'enracinement et la multiplication des contacts sont complémentaires.* » Cette démarche permettra de former des hommes équilibrés, en faisant de l'école un instrument d'humanisation.

Ces revendications en faveur de la culture antillaise peuvent être rattachées à un mouvement d'envergure qui touche l'ensemble des sociétés occidentales depuis les années 1960. En effet, alors que jusque-là les conflits sociaux s'organisaient essentiellement autour du concept de lutte des classes, sans remise en question des univers nationaux et culturels communs, ils se focalisent désormais, notamment aux Etats-Unis, sur les droits des minorités et des groupes opprimés qui, selon Jean Fleury<sup>46</sup> : « *demandent réparation et veulent être réhabilités dans ce qu'ils estiment le plus profond : leur honneur culturel.* » C'est exactement ce que visaient déjà trente ans plus tôt Léopold Sédar Senghor et Aimé Césaire : en lançant le mouvement littéraire et culturel de la négritude, ils affirmaient haut et fort la grandeur de l'histoire et de la civilisation noires face au monde occidental qui les avait jusque là dévalorisées et voulaient faire de leur identité nègre et de l'ensemble des valeurs culturelles du monde noir, une source de fierté. Le concept d'antillanisation apparaît donc à ce titre comme une actualisation, une localisation de débats déjà présents dans l'espace public.

Les assises pour l'antillanisation de l'enseignement sont présentées dans l'article cité plus haut comme l'objectif prioritaire du CCAE. Conçues pour favoriser l'échange et la réflexion entre acteurs travaillant trop souvent en vase clos, elles devraient aboutir à la conception d'un projet global de rénovation de l'Ecole et à une meilleure vision de l'avenir. Mais encore une fois, aucune date n'est envisagée et l'année 1982 se termine sans nouvelle de ces assises ni même du séminaire prévu pour la mi-juillet.

---

<sup>46</sup> Fleury (Jean), *La culture*, Rosny, Bréal, 2002, p.124.

Février 1983 voit le retour de l'antillanisation, sous l'impulsion de l'Association martiniquaise de Coordination pour l'Antillanisation de l'Enseignement (Amcae), issue du CCAE. Dans un article intitulé : « Quelle antillanisation pour 83 ? <sup>47</sup> », l'association livre son plan d'action. Tout d'abord, une période est envisagée pour la tenue des assises : ce sera fin 1983. Entretemps, les membres auront pris part en mai aux travaux d'un colloque prévu à l'Université des Antilles et de la Guyane autour du thème : « Langues, contenus et finalités de l'éducation dans les aires créolophones. » Deux expositions sur l'École à la Martinique sont en outre prévues, l'une à caractère historique, l'autre à caractère sociologique, de même qu'une campagne d'affichage et des galas artistiques « pour l'enfant martiniquais », toujours au mois de mai. Enfin, avec l'appui de spécialistes, des « Mercredi de la Réflexion » organisés chaque fin de mois en liaison avec la question de l'antillanisation doivent permettre de débattre autour de thèmes comme : « L'enfant martiniquais et l'apprentissage de la lecture », « L'enfant martiniquais et la sensibilisation à l'esprit technique » ou encore « L'enfant martiniquais et le monde de l'imaginaire et du symbolique ».

*Antilla* revient sur le débat organisé autour de la lecture le 26 janvier dans son numéro 48 du 7 avril 1983. La synthèse des interventions, lancées par une orthophoniste, fait état de la nécessité de repenser l'enseignement du français, en prenant en compte le problème du créole, langue qu'il convient de revaloriser afin de permettre aux enfants de s'exprimer le plus largement possible. Les enseignants sont appelés à être des acteurs et des producteurs conscientisés et non plus des consommateurs de pédagogie, ce qui pourrait se traduire par la conception de manuels de lecture adaptés aux spécificités culturelles.

Le deuxième « Mercredi de la réflexion », qui s'intéresse comme prévu à l'apprentissage de l'esprit technique, a lieu le 23 février et est animé par Emile Eadie. Selon le compte-rendu fait par le journal<sup>48</sup>, l'intervenant a estimé que les pratiques pédagogiques seraient responsables de l'épanouissement ou du dessèchement de la créativité du jeune Martiniquais, qui présente des traits psychologiques particuliers du fait de l'affrontement des deux cultures dans lesquelles il baigne :

- Une culture de résistance, la culture martiniquaise
- Une culture occidentale française qui dispose de nombreux moyens.

Il conviendrait, selon Monsieur Eadie, en prenant appui sur la recherche pédagogique, de permettre à l'enfant de se développer harmonieusement tant sur le plan technique que scientifique et artistique, les trois domaines étant intimement liés.

---

<sup>47</sup>Le bureau de l'AMCAE, « Quelle antillanisation pour 83 ? », *Antilla* n°39, 4 février 1983, p.23.

<sup>48</sup> « L'enfant martiniquais et l'apprentissage de l'esprit technique », *Antilla* n°51, 28 avril 1983, p.27.

C'est dans le numéro 53 d'*Antilla* que le lecteur découvre Marie-Denise Grangenois, présidente de l'Amcae, une interview lui permettant de faire le point sur le travail de son association. Elle y explique que sa prise de conscience en faveur de l'antillanisation de l'enseignement est née de la constatation des difficultés de ses élèves à se conformer aux exigences des programmes officiels. Elle estime qu'une adaptation au milieu géographique, historique et culturel martiniquais est nécessaire à tous les enfants, quelle que soit leur origine sociale.

L'Amcae regroupe enseignants, parents et étudiants concernés par les difficultés de l'enseignement en Martinique, répartis au sein de six commissions :

- Langues et enseignement
- Ecole et développement
- Ecole maternelle et primaire
- Formation des enseignants
- Disciplines scientifiques et techniques
- Organisation scolaire.

Marie-Denise Grangenois confesse cependant les difficultés son organisation à mobiliser au-delà des discours un corps enseignant sans doute gagné par : « *la peur de se remettre en question, la peur d'inventer, de créer, la peur de s'affirmer, [...] d'être obligé de se prendre en charge, d'avoir à agir.*<sup>49</sup> » Enfin, elle confie ses espoirs d'une meilleure sensibilisation<sup>50</sup> de la population martiniquaise à la nécessité d'élaborer rapidement un projet d'éducation viable à l'issue du colloque universitaire sur l'éducation prévu du 12 au 17 mai 1983.

Ce sera là le dernier article du journal à propos de l'Amcae jusqu'en mai 1989. Pendant six ans en effet, le débat sur l'Ecole en Martinique prendra une autre orientation. De nouvelles personnalités du secteur de l'éducation occuperont le devant de la scène, effaçant les acteurs de cette première période qui se seront efforcés, avec plus ou moins de réussite, de faire partager leurs préoccupations, leur désir de changement et d'impliquer le plus grand nombre. Affichant leurs opinions politiques personnelles sans pour autant prôner le rejet total et radical du système scolaire existant, ils se seront pour la plupart attachés à inscrire leur

---

<sup>49</sup> « Top interview à Marie-Denise Grangenois », *Antilla* n°53, 12 mai 1983, pp.19-21.

<sup>50</sup> La démarche de sensibilisation a emprunté plusieurs voies, y compris celle de l'humour, comme en témoigne la bande dessinée d'Abel (Patrick Chamoiseau) reproduite en annexe 3.

action dans une vision de ce qui leur semblait relever de l'intérêt général de la société martiniquaise. Cette attitude de compromis leur sera reprochée notamment par l'Union des Travailleurs de l'Education, affiliée à l'Union générale des Travailleurs martiniquais (Ute-UGTM). L'organisation publiera à partir de janvier 1983 une revue pédagogique, *Les cahiers de l'UTE*, dont le journal *Antilla* n°39 annoncera la naissance en février de la même année. Pour l'Ute : « *L'heure n'est plus à l'Activisme irréfléchi et sans lendemains, aux bavardages improductifs, aux critiques stériles, aux lamentations désespérées...* »<sup>51</sup> La revue se voudra un outil de promotion des recherches entreprises par le syndicat pour clarifier les idées et préparer les : « *bases concrètes du nouvel enseignement.* »<sup>52</sup> Dans le n°2 daté d'avril 1983, l'adaptation de l'enseignement sera présentée comme : « *un vieux problème, un grand flou* » ... « *[...] adapter, antillaniser... tout nous est permis à la seule condition de s'en tenir au cadre et aux objectifs définis pour répondre aux exigences culturelles et professionnelles de la nation française.* »<sup>53</sup> L'Ute militera au contraire pour une éducation et une formation en accord avec les intérêts, les besoins, la vie quotidienne et le milieu socioculturel des jeunes Martiniquais, considérant qu'il faut arrêter de tenter : « *d'adapter une école conçue pour d'autres sur notre réalité* »<sup>54</sup>.

Signalons également l'apparition en 1983 d'une entité au discours encore plus radical : le Syndicat martiniquais des Personnels de l'Education, affilié à la Confédération générale des Travailleurs martiniquais (SMPE-CGTM) et dirigé par Geneviève Ménil. Dans un extrait d'une motion du 25 février 1983 publié par *Antilla*, ce syndicat déclarera :

1. « *L'Ecole doit être le lieu privilégié de la conscience du fait colonial.*
2. *Après avoir servi de support à la colonisation, l'Ecole doit devenir une arme de la lutte anticoloniale.* »<sup>55</sup>

---

<sup>51</sup> Union des Travailleurs de l'Education, « Enseignement », *Antilla* n°39 du 4 février 1983, p.24.

<sup>52</sup> *Ibid.*

<sup>53</sup> Le comité directeur de l'Ute, «Quelle école pour la Martinique – Quelles transformations pour l'école ?» *Les cahiers de l'UTE* n°2, avril/juin 1983, pp.4-9.

<sup>54</sup> *Ibid.*

<sup>55</sup> « Le congrès de la S.M.P.E. », *Antilla* n°45 du 17 au 23 mars 1983, p.2.

***II. 1983/1987 : L'introduction du créole à l'école.***

## 1. La déclaration de Louisiane et son contexte

Par sa circulaire n°82-261 du 21 juin 1982, le ministre de l'Education nationale Alain Savary déclare reconnaître : « *le fait régional dans toutes ses dimensions* », définit un programme d'actions destinées à assurer une meilleure prise en compte des langues et cultures régionales par le service public de l'éducation et propose un dispositif qui assure leur enseignement de la maternelle à l'université. Désormais considéré comme une matière spécifique, cet enseignement devra disposer : « *de cadre horaire, de programmes, de sanctions, de personnels formés et de programmes de recherche pédagogique et scientifique* » mais ne pourra s'appliquer qu'aux élèves volontaires. Il est en outre prévu qu'une dimension « *cultures régionales* » soit introduite dans les programmes d'enseignement de lettres, histoire-géographie, enseignement artistique. Se référant à la loi de décentralisation à venir (prévue en 1983), le ministre en appelle à l'implication et à l'association des collectivités locales pour la mise en application de sa nouvelle politique. Enfin, il précise que chaque académie devra adapter ces dispositions selon ses besoins et possibilités<sup>56</sup>. Ajoutons que la mise en place des Zones d'Education prioritaire, doit débiter partout en France à la rentrée 1982. Ce nouveau dispositif doit permettre, par l'octroi de moyens renforcés en personnel et en matériel, d'expérimenter de nouvelles méthodes afin de lutter contre l'échec scolaire dans les secteurs les plus en difficulté. La période est donc riche en nouveautés législatives et réglementaires.

En 1982 cependant, malgré la mobilisation de chercheurs comme ceux du Groupe d'Etudes et de Recherches en Espaces créolophones (Gerec)<sup>57</sup> - créé en Martinique en 1975 à l'initiative du professeur Jean Bernabé, il assure des formations et publie notamment la revue *Espace créole* - le créole n'est pas encore considéré comme une langue régionale de la République et n'entre donc pas dans le champ d'application des textes en vigueur dans ce domaine<sup>58</sup>. Cela n'empêchera pas le recteur de l'Académie des Antilles - Guyane, Bertène Juminer, de s'emparer des toutes récentes possibilités réglementaires définies par son ministère de tutelle pour proposer l'introduction du créole à l'école. Son initiative, mieux

---

<sup>56</sup> L'enseignement des cultures et langues régionales dans le service public de l'Education nationale, circulaire n°82-261 du 21 juin 1982, BO n°26 du 1er juillet 1982.

<sup>57</sup> Le Gerec deviendra Gerec-F en 1996 : Groupe d'Etudes et de Recherches en Espace Créolophone et Francophone.

<sup>58</sup> La loi dite Deixonne de 1951, considérée comme texte constitutif de l'enseignement des langues régionales, ne concerne au départ que le breton, le basque, le catalan et la langue occitane. D'autres langues, comme le corse, le tahitien, les langues régionales d'Alsace ou les langues mélanésiennes y seront associées au fil des années, mais la reconnaissance institutionnelle du créole n'interviendra qu'en 2000.

connue sous l'appellation *La déclaration de Louisiane* (voir annexe 4), sera abondamment commentée dans les colonnes du journal *Antilla*.

Ainsi donc, du 22 au 30 mai 1983 se tient à Lafayette en Louisiane<sup>59</sup> (état du sud des Etats-Unis d'Amérique) un colloque organisé par le Comité international des Etudes créoles (CIEC) sous le thème : *Créole et français régionaux : culture, éducation, langue, société*. Ce comité, créé en 1976, est présidé par le linguiste français Robert Chaudenson, titulaire d'une thèse d'Etat sur le créole réunionnais et fondateur en 1972 au CNRS d'une équipe de recherche regroupant la majorité des créolistes français. Le CIEC publie depuis 1978 la revue bisannuelle *Etudes créoles*, avec l'ambition, notamment, de favoriser la liaison entre les chercheurs et de servir de lieu d'interaction entre les créolistes et les milieux créolophones.

Au colloque de Louisiane, les Antilles-Guyane sont représentées par une délégation du Gerec, composée de chercheurs martiniquais et guadeloupéens et par des enseignants de l'UAG. C'est ce cadre que choisit le recteur Juminer pour faire annoncer sa décision par Xavier Orville, son conseiller. A l'ouverture de la manifestation, ce dernier lit une déclaration inattendue, qui sera qualifiée de « bombe » par *Antilla*. On y apprend que le recteur considère la langue créole : « *comme un outil pédagogique destiné à stimuler l'ouverture d'esprit des élèves et à mieux les insérer dans leur contexte culturel spécifique.* <sup>60</sup> » Il envisage son utilisation dans un premier temps au niveau de l'articulation maternelle/cours préparatoire (CP), surtout en zone rurale où les enfants sont majoritairement créolophones car pour lui, en entrant à l'école, où seule la langue française a cours, ces enfants subissent des phénomènes de diglossie<sup>61</sup>, voire de névrose transculturelle<sup>62</sup>. L'enseignement, dispensé par des maîtres eux-mêmes créolophones ou initiés à l'Ecole normale, se ferait oralement en maternelle puis progressivement à l'écrit à partir du CP. Ensuite, en fonction des résultats obtenus, les autres niveaux de la scolarité, jusqu'au lycée, en bénéficieraient. La Commission Académique de Réflexion pour l'Aménagement de la Pédagogie au Cycle Élémentaire (CARAPCE), créée en janvier 1982, serait chargée de l'évaluation et de la mise

<sup>59</sup> Entre vingt et trente mille habitants de la Louisiane, d'origine afro-américaine pour la plupart, parlent encore une langue créole dont le lexique, en grande partie issu du français, comporte également des mots d'origine africaine, espagnole, indienne ou anglaise.

<sup>60</sup> « La bombe de Juminer », *Antilla* n°56 du 2 au 9 juin 1983, pp.38-39.

<sup>61</sup> Situation de bilinguisme d'un individu ou d'une communauté, dans laquelle une des deux langues a un statut sociopolitique inférieur.

<sup>62</sup> Les névroses sont des maladies de la personnalité caractérisées par des conflits intrapsychiques qui inhibent les conduites sociales. Pour l'ethnopsychanalyse, certains patients - migrants essentiellement - souffrent de pathologies liées à la fois à la migration, aux conditions dans lesquelles elle s'est effectuée, aux contraintes qu'implique l'acculturation, à l'intégration à de nouvelles cultures, à leur propre histoire. Ces pathologies appartiennent au champ de la psychiatrie transculturelle.

en place du dispositif. Le recteur Juminer conclut sa déclaration en ces termes : « *Au-delà de l'enrichissement que constitue la parfaite maîtrise des langues dans un milieu caractérisé par la diglossie, [la finalité de l'enseignement du créole et de la culture antillaise et guyanaise] répond à la nécessité de l'instauration d'un nouvel ordre mondial plus juste et plus fraternel.* <sup>63</sup> »

Né d'un père guyanais et d'une mère guadeloupéenne en 1927 à Cayenne, Bertène Juminer, ami de Frantz Fanon, publie dès le début des années 1960 des romans imprégnés des idées de la négritude. Agrégé de médecine, il est recteur de l'Académie des Antilles-Guyane de 1982 à 1987. Il intervient sur la question de la condamnation de l'esclavage comme crime contre l'Humanité et la notion de « réparations » au colloque organisé le 21 mai 2001 par le Comité devoir de mémoire intitulé : « Esclavages et réparations ». Il décède le 26 mars 2003.

L'initiative de cet homme de convictions en faveur du créole surprend cependant à plus d'un titre, et notamment du fait qu'elle ait été annoncée en Louisiane, alors qu'une semaine auparavant, du 12 au 17 mai, se tenait en Martinique - organisé par l'Université des Antilles-Guyane en collaboration avec le CNRS et l'Université de Paris V - le colloque international intitulé : *Langues, contenus et finalités de l'éducation dans les aires créolophones*. Tous les enseignants martiniquais étaient appelés à y assister et à y présenter, s'ils le souhaitaient, une communication. Au nombre des participants, des hommes politiques, des syndicalistes et des universitaires locaux, un représentant du ministre des affaires étrangères du gouvernement français, des représentants des Seychelles, de la Réunion, de l'île Maurice, d'Haïti, de Sainte-Lucie, Trinidad et la Jamaïque, sans oublier ceux de la Guadeloupe et de la Guyane. Lambert-Félix Prudent, collaborateur à *Antilla* et à cette époque membre du Gerec ainsi que du comité d'organisation du colloque en dressera un bilan dans le numéro 55 du journal. Il fera part de la déception des organisateurs quant à la faible mobilisation des instituteurs locaux, alors que la possibilité leur était offerte de relater leurs expériences pédagogiques par écrit, même succinctement, s'ils craignaient d'intervenir personnellement devant l'assemblée. Cependant, il considérera que les échanges entre enseignants et formateurs d'horizons divers auront été fructueux, puisque : « *Pour la première fois, les créolophones martiniquais ont découvert sur leur territoire l'étendue internationale de leur langue, de leur culture et de leurs problèmes...* <sup>64</sup> »

---

<sup>63</sup> *Ibid.*

<sup>64</sup> Prudent (Lambert-Félix), « Lambert-Félix Prudent fait le point sur le colloque », *Antilla* n°55 du 26 mai au 2 juin 1983, pp.31-36.

## 2. Les réactions.

Les numéros 56 à 60 du magazine *Antilla* feront tous la part belle à la question du créole, notamment avec plusieurs articles sur titrés « Le créole à l'école : Pour ou contre ? », certains d'entre eux émanant d'enseignants. Dans le premier, signé R.C., l'auteur, tout en soulignant la prudence de la réforme, salue le courage et l'audace du recteur mais met en doute : « ...*l'intelligence et la capacité de remise en question des enseignants antillo-guyanais* » plus soucieux, selon lui, de leurs avantages matériels que de la qualité de leurs pratiques professionnelles. Il en veut pour preuve le fait que les groupes de travail ou de recherche en pédagogie - Amcae, Amep, Gerec... - aient le plus grand mal à les mobiliser. Pariant sur une révolte silencieuse face aux préconisations rectorales, l'auteur stigmatise le SNI-PEGC - qualifié d'*alimentaire* - qui a réclamé un temps de réflexion avant de donner son avis sur la question<sup>65</sup>. Ensuite, se pose la question de la formation linguistique des enseignants, seule à même de leur permettre de dispenser un enseignement de qualité. Le Gerec, si les moyens lui en étaient donnés, pourrait l'assurer. Enfin, les réactions négatives des parents d'élèves sont redoutées, tant il est vrai que, pour l'auteur : « *Le Martiniquais a mal au Créole, il a une phobie du Créole [...], le Martiniquais est malade de lui-même et ce ne sont pas des réformes ici ou là qui pourront résoudre son problème.* »<sup>66</sup>

Dans le numéro suivant du journal, l'Amcae donne également son avis. Pour l'association, certains aspects de la décision rectorale demeurent flous, mais elle estime surtout que la question primordiale, au-delà de celle de la langue, est celle de la place qui doit être faite à la culture de l'élève martiniquais dans un système d'enseignement antillanisé, ce qui ne peut passer que par : « *une prise de conscience collective de la Communauté Martiniquaise* »<sup>67</sup>.

De son côté, le SMPE-CGTM fait paraître un communiqué où il applaudit la décision du recteur Juminer, la qualifiant de : « *réforme pédagogique profonde susceptible de combattre UN des aspects de l'Échec scolaire.* »<sup>68</sup> Le syndicat en appelle lui aussi à la formation des maîtres et s'étonne de la levée de boucliers<sup>69</sup> constatée dans l'opinion

<sup>65</sup> Une caricature, parue dans le numéro 59 du journal, critique l'attitude du syndicat enseignant (voir annexe 5).

<sup>66</sup> R.C., « Le créole à l'école : Pour ou contre ? », *Antilla* n°56 du 2 au 9 juin 1983, pp.35-37.

<sup>67</sup> Domi (Serge), « Le créole à l'école : la position de l'AMCAE », *Antilla* n°57 du 9 au 16 juin 1983, p.8.

<sup>68</sup> Le bureau du SMPE-CGTM, « Réactions après la déclaration de Louisiane », *Antilla* n°57 du 9 au 16 juin 1983, p.31.

<sup>69</sup> Pour se faire une idée cette hostilité, lire la lettre adressée au recteur par monsieur Roland-Casimir, reproduite en annexe 6.

publique, alors que les enseignants tentent depuis de longues années d'attirer l'attention sur les problèmes de l'École à la Martinique. Il espère que la réforme permettra d'aboutir à un enseignement plus performant des langues, dont le français, ainsi qu'à une plus grande égalité des chances pour tous.

Autre prise de position : sous le titre « Les instituteurs timorés », Thérèse Léotin, elle-même institutrice, analyse ce qu'elle qualifie de grande peur face à l'introduction du créole à l'école. Elle aussi se pose la question de la préparation, de la formation et des moyens, les enseignants ignorant pour beaucoup tout ce qui a trait à la lecture et à l'écriture de la langue, certains se demandant même si elle a une grammaire. L'enseignante en profite pour rappeler que la langue française a également eu ses difficultés, son histoire, a dû lutter pour s'imposer. Elle stigmatise enfin ceux pour qui le créole serait une mode ou un créneau commercial, alors qu'il faudrait en reconnaître la valeur, la beauté, la grandeur, la dignité et déclare utiliser dans sa classe aussi bien le créole que le français : « *sans dévaloriser aucun des deux ni inférioriser personne.* <sup>70</sup> »

Et puis, progressivement, la polémique se calme. Mais, si comme nous le verrons plus loin, quelques établissements élaborent des dispositifs permettant l'enseignement du créole, le corps enseignant dans son ensemble ne met pas en œuvre la réforme proposée par le recteur Juminer. Le ministère de l'Éducation nationale subventionne pourtant à partir de 1983 des Projets d'Action éducative (PAE), censés assurer l'ouverture de l'école sur son environnement. Mais ici encore, les affirmations de Béatrice Compagnon et Anne Thévenin<sup>71</sup> semblent se vérifier : « *Les réformes pédagogiques se diffusent très irrégulièrement dans le corps enseignant. Personne ne peut contraindre un maître à modifier ses pratiques puisqu'il est pleinement responsable et libre de ses méthodes.* »

S'exprimant sur l'instauration des écoles-pilotes, qualifiées d'escroquerie parce qu'elles s'adressent aux enfants de la petite bourgeoisie quand ceux des couches populaires voient leurs établissements classés en Zep<sup>72</sup>, un auteur anonyme déclare en mars 1984 dans les colonnes du n°95 d'*Antilla* que : « *Rien n'a changé à l'école depuis le 10 mai 81 et cela en dépit de M. JUMINER.* <sup>73</sup> » Les enseignants et leur syndicat majoritaire, dénoncés

---

<sup>70</sup> Léotin (Thérèse), « Les instituteurs timorés », *Antilla* n°60 du 30 juin au 7 juillet 1983, p.23.

<sup>71</sup> *Op. cit.* p.284.

<sup>72</sup> Selon Compagnon et Thévenin, *op. cit.* p.252, les syndicats de la Fen, dont le SNI-PEGC et le Snés, sont dans un premier temps hostiles à l'instauration des Zep, qu'ils qualifient de mesure *tiers-mondiste*.

<sup>73</sup> « L'escroquerie des écoles-pilotes », *Antilla* n°95 du 23 au 30 mars 1984.

pour leur assimilationnisme, leur corporatisme et leur arrivisme, sont là encore les responsables désignés de cette situation.

En février 1987, dans un article faisant le compte-rendu de son congrès pédagogique, la Fen déplore la faible adhésion des enseignants martiniquais aux possibilités réglementaires offertes pour l'enseignement de la langue et de la culture créoles, tout en déclarant en avoir longtemps souhaité la prise en compte dans le système éducatif. La faiblesse des moyens octroyés pourrait en partie expliquer que seuls deux établissements scolaires s'y soient officiellement attelés. La Fen en appelle à une : « *véritable rénovation pédagogique, [passant par] l'élaboration d'un projet qui fixe les finalités du système éducatif en prenant en compte le fait culturel et linguistique créole* <sup>74</sup> », ceci afin de favoriser l'épanouissement et la réussite scolaire des jeunes. Suivent plusieurs propositions, parmi lesquelles :

- l'élaboration de programmes appropriés aux réalités de l'environnement local,
- la mise en place de stages de formateurs et d'animateurs en Langue et Culture Régionales (LCR),
- la mise en place de formation en LCR pour tous les personnels,
- l'utilisation d'ouvrages et d'outils pédagogiques prenant en compte les deux cultures (française et créole), afin de développer une pédagogie moderne davantage centrée sur l'élève,
- un horaire spécifique à l'enseignement de la langue et de la culture créoles,
- l'ouverture de l'école sur son environnement.

Quelques mois plus tard, *Antilla* revient sur l'organisation d'une semaine d'animation en langue et culture créoles organisée du 22 au 26 juin 1987 à l'école de Rivière Roche, dans la commune du Macouba<sup>75</sup>. Autour du thème « *Van épi dlo* <sup>76</sup> », des séances pédagogiques en créole, auxquelles des invités (enseignants ou pas) pouvaient assister par le biais de moyens vidéo, avaient été organisées dans la plupart des matières. Une table ronde, rassemblant une soixantaine d'acteurs de l'éducation, avait permis d'évaluer les dispositifs mis en place depuis deux ans dans la Zep de Basse-Pointe en faveur de l'enseignement du créole. En effet, depuis la rentrée 1984, le collège de cette commune,

<sup>74</sup> « La FEN et les cultures régionales », *Antilla* n°227 du 6 au 12 février 1987, p.16.

<sup>75</sup> Héloïse (Alain), « Langue et culture créole à Rivière Roche Macouba », *Antilla* n°250 du 17 au 23 juillet 1987, pp.28-30.

<sup>76</sup> Le vent et l'eau.

désigné établissement pilote dans le cadre de la politique de *rénovation des collèges*<sup>77</sup>, s'était lancé dans cet enseignement, sous l'impulsion de son principal Michel Auriol et avec l'engagement essentiellement de deux enseignants, Yvon Bissol et Paul Blamèble, respectivement professeurs d'espagnol et d'anglais. Le collège étant la tête de pont de la Zep, l'expérimentation avait essaimé dans certaines écoles primaires de son aire de recrutement, notamment grâce au travail du coordonateur, Robert Nazaire.

Interrogé sur la portée de ce travail par le journaliste d'*Antilla*, le directeur de l'école du Macouba, Bernard Bissol, déclarait que les réticences manifestées au départ par certains parents avaient été peu à peu vaincues quand ils avaient compris qu'il n'était pas question de remplacer le français par le créole. Il témoignait également de l'enthousiasme des enfants et de leurs progrès dans le domaine de la lecture.

Pour sa part, Lambert-Félix Prudent saluait la qualité du travail accompli et estimait que : « *Le créole ne doit pas être un obstacle pédagogique mais un moyen pédagogique.* » Quant à Alex Cardon, conseiller régional et également enseignant, il rappelait que la collectivité dont il était l'élu soutenait les initiatives du collège de Basse-Pointe et de l'Université, afin que le créole retrouve ses lettres de noblesse en Martinique.

Quels enseignements tirer de cette seconde période ? Si les « créolistes » ont, contrairement aux militants de l'antillanisation, bénéficié d'avancées réglementaires pour soutenir leur combat, il n'en reste pas moins que le corps enseignant s'est visiblement très peu investi dans l'enseignement de la langue et de la culture créoles. Cette forme d'adaptation-là n'a pas non plus fait recette. Faut-il en conclure pour autant que les enseignants martiniquais sont entièrement satisfaits de l'enseignement qu'ils prodiguent et que tous ces débats ne sont pour eux que querelles d'intellectuels ? Ne sont-ils, comme se plaisent à le clamer leurs détracteurs, que purement « alimentaires » ? Mais aussi, quelle est la part de responsabilité du système dans leur apparente inertie ? Pour Louis Legrand, la mise en œuvre de toute politique éducative demande du temps et de l'argent. Or, les réformes se succèdent au gré des changements ministériels et politiques, déterminant des durées insuffisantes pour leur mise en œuvre complète. De plus, la minoration des budgets touche toujours en premier lieu les dépenses qu'il faudrait consentir pour l'encadrement et la formation des personnels, pourtant indispensables à une évolution de leurs pratiques. Car, il faut bien le dire : « *le domaine [pédagogique] est celui de la tradition, de la persistance des*

---

<sup>77</sup> Entre autres mesures, cette politique prévoyait l'aide personnalisée aux élèves en difficulté, la mise en place de groupes de niveaux par matière, de modules de rattrapage, d'études surveillées et dirigées...

*habitudes, de la neutralisation inconsciente des nouveautés voulues par le législateur.*<sup>78</sup>»  
Résultat : en France, la plupart des projets de réformes éducatives ne parviennent pas à leur terme. S'il en est ainsi des changements voulus par le ministère de l'Education nationale lui-même, que pouvait-il advenir d'une initiative essentiellement rectorale, à propos d'une langue à l'image très fortement discriminée, jusque-là considérée comme indésirable à l'Ecole par la grande majorité du corps social martiniquais ?

---

<sup>78</sup> Legrand (Louis), *Les politiques de l'éducation*, Paris, PUF, Que sais-je ?, 1992, p.88.

**III. 1989/2003 : « antillanistes » et « créolistes » :  
la difficile synthèse**

### **1. Le retour des « antillanistes » et des « radicaux »**

Le dépouillement réalisé n'a révélé aucun document intéressant la présente recherche entre août 1987 et mars 1989. Signe d'un climat scolaire pour un temps dépassionné ou d'une réorientation des priorités du journal ? Force est de constater en tout cas qu'au fil des années, les articles concernant l'éducation au sens large, et pas seulement les questions d'adaptation, se font plus rares dans les colonnes d'*Antilla*. L'année la plus prolifique fut sans conteste 1983 avec une trentaine de documents recensés, contre une dizaine en 1981 et 1982. Ensuite, il ne faut en compter que trois ou quatre en moyenne.

Toujours est-il que mai 1989 voit réapparaître l'Amcae, avec la présentation des résultats d'une enquête sur l'antillanisation de l'enseignement menée entre septembre et décembre 1988. Une centaine de personnes y avaient pris part et les principales conclusions en sont les suivantes<sup>79</sup> :

- si le concept d'antillanisation - qui n'est pas une simple créolisation - est mieux compris, les pratiques pédagogiques antillanisées sont peu développées et de toute façon isolées. L'association avance plusieurs explications : crainte de l'administration, difficulté à s'impliquer dans un projet collectif, individualisme, manque d'information des enseignants...
- la mauvaise prise en compte par l'administration des objectifs spécifiques à l'école aux Antilles nuit à l'intégration correcte des jeunes dans leur environnement,
- une plus grande concertation entre chercheurs antillais et nationaux est souhaitée, afin d'aboutir à la production sur place de programmes et de matériel pédagogique,
- enfin, si beaucoup de personnes interrogées connaissent l'Amcae et accepteraient même de lui apporter un soutien financier, ses objectifs restent en général assez flous à leurs yeux.

Puis c'est à nouveau le silence, avant une dernière réapparition en novembre 1991<sup>80</sup> : l'association annonce son dixième anniversaire et invite le public à une série de manifestations destinées à faire « *Le point sur la question de l'Antillanisation de*

<sup>79</sup> Le bureau de l'AMCAE, « Résultats de l'enquête AMCAE sur l'antillanisation de l'enseignement », *Antilla* n°331 du 1<sup>er</sup> au 7 mai 1989, pp.9-10.

<sup>80</sup> « A.M.C.A.E. 10<sup>e</sup> anniversaire », *Antilla* n°459 du 8 au 14 novembre 1991, p.2.

*l'Enseignement.* » Des représentants des syndicats et des associations de parents d'élèves doivent notamment y être présents. Sont prévus des séquences pédagogiques antillanisées, des animations à caractère culturel, des débats, dont l'un sur l'introduction de la langue et de la culture créoles à l'école, signe d'une évolution et d'une volonté de synthèse : jusque-là, l'Amcae n'a pas fait de la question du créole une priorité - quand elle ne s'en est pas démarquée ostensiblement - et les créolistes de leur côté n'ont pas adhéré au concept d'antillanisation.

Une communication autour du thème : *loi de juillet 1989 et antillanisation de l'enseignement* doit être présentée par l'Inspecteur d'Académie. Cette loi d'orientation<sup>81</sup>, dite loi Jospin (du nom du ministre de l'Education nationale de l'époque), introduit des changements importants dans le fonctionnement du système scolaire français : la scolarité élémentaire et préélémentaire est désormais organisée en cycles pluriannuels, le corps des Professeurs des Ecoles est créé (ce qui signe à terme la disparition de celui des instituteurs), les Ecoles normales sont remplacées par des Instituts universitaires de Formation des Maîtres (IUFM) et en 1999, 80% d'une classe d'âge doit pouvoir atteindre le niveau du baccalauréat. Mais surtout - et c'est sans doute ce qui en fait l'intérêt pour ceux qui militent en faveur d'une adaptation de l'école - elle souhaite placer l'enfant *au centre* du système éducatif, encourager le développement de la personnalité de chacun et consent que les formations peuvent comprendre un enseignement de langues et cultures régionales. Elle consacre également les notions de communauté éducative, de projet d'établissement, de lutte contre l'exclusion scolaire et d'ouverture de l'école vers ses partenaires (parents, collectivités locales, entreprises...), toutes mesures qui semblent témoigner d'un désir de rapprocher l'école de son environnement.

Le compte-rendu des manifestations annoncées par l'Amcae ne sera pas publié par le journal et l'association ne réapparaîtra plus dans ses colonnes.

A partir de 1989, des acteurs aux prises de positions toujours aussi radicales, mais restés silencieux au cours de la période précédente, se font de nouveau entendre. Il s'agit d'abord du SPME-CGTM qui déclare en mai, à l'issue de son quatrième congrès, lutter pour l'instauration d'une autre école : « *...une école martiniquaise bien intégrée dans son environnement et préparant l'émancipation culturelle, politique et économique.* »<sup>82</sup> Référence

---

<sup>81</sup> Loi 89-486 du 10/07/1989 d'orientation sur l'éducation, Journal officiel "Lois et Décrets" du 14/07/1989, page 8860.

<sup>82</sup> Mandibèlè, « Le IV<sup>e</sup> Congrès du SMPE-CGTM : Pour une autre école », *Antilla* n°326 du 27 mars au 2 avril 1989, p.20.

est faite à l'Europe *capitaliste*, qui viendra nuire aux intérêts des travailleurs et de l'école laïque et dont il convient de se protéger au maximum.

Il faut savoir qu'au 1<sup>er</sup> janvier 1993, suite à l'adoption du traité de Maastricht, les Dom seront intégrés de plein droit au marché intérieur de l'Union européenne. En tant que Régions ultrapériphériques (Rup)<sup>83</sup>, il est toutefois prévu que ces territoires bénéficieront de mesures spécifiques visant à compenser les retards structurels dont ils souffrent et qui les maintiennent en-deçà du niveau économique et social des pays de l'Union, ceci notamment par le biais du Poseidom<sup>84</sup>, applicable en principe du 1<sup>er</sup> janvier 1990 au 31 décembre 1992. Cette perspective d'intégration à l'Europe et à son marché unique provoquera en Martinique au début des années 1990 de nombreuses craintes ainsi que l'opposition ouverte du parti communiste et des mouvements indépendantistes. Elle fera même l'objet d'une chanson de carnaval, dans laquelle l'Europe sera dépeinte comme le loup venant dévorer les Antilles (*voir annexe 7*).

En juin 1990, prenant position contre la volonté de l'Education nationale d'affecter en France métropolitaine une cinquantaine de jeunes professeurs de lycée professionnel martiniquais, volonté interprétée comme signe avant-coureur d'une déportation organisée dans l'optique de l'intégration européenne, le SMPE-CGTM réaffirme que le combat pour l'école martiniquaise doit se mener sur le terrain politique. Car, selon ses responsables, la Martinique étant une colonie, le système scolaire n'y a pas été bâti par les Martiniquais et ne peut qu'aboutir à l'échec<sup>85</sup>. Puis, dans un article d'octobre 1990, le syndicat rappelle : « *l'absolue nécessité d'une école martiniquaise, pensée par les Martiniquais et répondant aux besoins réels des jeunes Martiniquais et de leur pays.* »<sup>86</sup> Enfin, faisant part de ses réflexions sur le système éducatif à la Martinique, et citant au passage le cubain José Martí, le SMPE-CGTM déclare en juillet 1997 : « *Le système éducatif martiniquais n'existe pas. C'est le système français qui est en vigueur et la lutte syndicale se déroule dans un contexte de domination idéologique. Elle a donc pour objectif l'émancipation du système éducatif en même temps que celle de tout un peuple.* »<sup>87</sup>

<sup>83</sup> La Martinique, la Guadeloupe, la Guyane, la Réunion, Madère, les Açores, les Canaries, territoires communautaires éloignés de l'Europe, constituent la catégorie des Rup dans la nomenclature européenne depuis le traité de Maastricht. Ce traité d'union économique, monétaire et politique, signé aux Pays-Bas le 7 février 1992 par les douze ministres des affaires étrangères des Etats membres, est le deuxième acte fondamental de la construction européenne après le traité de Rome du 27 mars 1957.

<sup>84</sup> Programme d'Options spécifiques à l'Eloignement et à l'Insularité des Départements français d'Outre-mer.

<sup>85</sup> Mandibèlè, « Les professeurs de lycée professionnel refusent la déportation », *Antilla* n°386 du 6 au 14 juin 1990, p.10.

<sup>86</sup> SMPE-CGTM, « Un malaise croissant chez les enfants », *Antilla* n°402 du 28 septembre au 4 octobre 1990, pp.31-32.

<sup>87</sup> SMPE-CGTM, « Réflexions sur le système éducatif à la Martinique », *Antilla* n°741 du 2 août 1997, p.25.

De sa création en 1983 à cette dernière date, l'organisation syndicale n'aura donc pas dévié de sa ligne idéologique. Signe cependant d'une représentativité somme toute assez faible et très ciblée, elle n'obtiendra aux élections professionnelles de décembre 2005<sup>88</sup> que trois élus à la commission administrative paritaire du second degré (sur un total de soixante-cinq), appartenant tous au corps des professeurs de lycée professionnel.

Une autre personnalité à la dent très dure reprend la parole à propos de l'École en octobre 1998 : Guy Cabort-Masson. Dans le n°804 du journal, qui présente son dernier essai intitulé : *Martinique, Comportements et mentalité*, il explique son opposition à l'école française en Martinique et à ses maîtres locaux, en inadéquation avec la culture martiniquaise. Pour lui : « ...l'École est devenue obsolète, inefficace et sans intérêt pour les enfants et pour les enseignants au bord de la déprime. Le seul remède à la déprime est la création, l'imaginaire, le qualitatif.<sup>89</sup> » Ce constat le rapproche toutefois de ceux qui, au plan national, dénoncent la crise de l'institution scolaire : en 2001, par exemple, Bruno Mattéi, professeur de philosophie à l'IUFM de Lille, parlera dans un article rédigé pour la revue *Cultures en mouvement*<sup>90</sup> de l'ennui *quasi ontologique* dont font preuve les jeunes face à l'école, d'une instruction qui n'est plus la grande cause qu'elle devrait être pour les enseignants, des souffrances psychologiques qui les atteignent, eux comme les enseignés...

---

<sup>88</sup> Académie de la Martinique, « Elections aux Commissions Administratives paritaires (second degré) », [www.ac-martinique.fr/pdf/electionsprof06\\_res3.pdf](http://www.ac-martinique.fr/pdf/electionsprof06_res3.pdf), consulté le 03/01/2006.

<sup>89</sup> Cabort-Masson (Guy), « Je suis pour et dans la créolité », *Antilla* n°804 du 30 octobre 1998, p.10-12.

<sup>90</sup> Mattéi (Bruno), « L'éducation en panne d'humanité », *Cultures en mouvement* n°40, septembre 2001, pp.39-41.

## 2. Le créole à l'école : une idée qui fait son chemin

Pendant cette même période, la cause du créole avance. Michel Auriol, ancien principal du collège de Basse-Pointe, devient en 1995 proviseur du Lycée Acajou II au Lamentin. Fidèle à ses convictions, il y propose, avec le soutien du Gerek, l'élévation de l'idiome régional au rang de troisième langue vivante (LV3). Cette option n'est pas circonscrite à l'enseignement de la langue, mais s'ouvre à l'histoire, à l'anthropologie, à l'économie et aux traditions populaires martiniquaises et antillaises. A Basse-Pointe, un important volet culture permettait déjà aux enseignants d'aborder les sciences, la géographie et l'histoire en utilisant le contexte local, par le biais notamment de classes de découverte. A Acajou II, l'option est proposée aux élèves des classes de seconde générale, avec l'objectif d'obtenir qu'elle puisse être à terme choisie au Bac, ce qui sous-entend la reconnaissance effective et officielle du créole comme langue régionale. Ce n'est pas encore le cas à cette date, même si une nouvelle circulaire, réactualisant celle de 1982 citée plus haut, affirme l'importance des langues et cultures régionales dans le patrimoine national et à l'école. Elle propose dans chaque académie l'élaboration de plans pluriannuels qui : « *permettront de mieux adapter les propositions d'offre d'enseignement de langues et cultures régionales aux demandes exprimées par les familles dans les régions de la zone d'influence de ces langues.* »<sup>91</sup> Le 9 mai 1996, les membres de la 73<sup>e</sup> section « Cultures et langues régionales » du Conseil national des Universités adoptent à Aix-en-Provence une motion dans laquelle ils dénoncent la discrimination statutaire du créole par rapport aux autres langues régionales françaises. Ils revendiquent qu'il puisse être choisi comme deuxième, troisième langue et matière optionnelle et que soit créé un Capes de langue régionale créole<sup>92</sup>.

En juin 1998, un collectif de personnalités du monde de l'éducation local dénonce la remise en cause de l'enseignement instauré au Lycée Acajou II par les autorités rectORALES et ministérielles et renouvelle la demande expresse de création d'un Capes de Langue et Culture créoles. Au passage, l'école est présentée comme le : « *principal vecteur de formation de l'Homme Antillais.* »<sup>93</sup> Quelques mois plus tard, un autre collectif, élargi aux

---

<sup>91</sup> Enseignement des langues et cultures régionales, circulaire N° 95-086 du 07 avril 1995 (Circulaire DARCOS), BO n° 16 du 20 avril 1995.

<sup>92</sup> « Non à la discrimination statutaire du créole – Une interview de Jean Le Dû », *Antilla* n°684 du 5 juin 1996, pp.6-9.

<sup>93</sup> « L'enseignement du créole menacé », *Antilla* n°783 du 5 juin 1998, p.13.

parents d'élèves et aux élèves eux-mêmes, s'insurge dans une lettre ouverte au recteur de l'Académie de la Martinique de la non-inscription du créole comme option au Bac de l'an 2000. Les signataires déclarent cependant être conscients que : « *le problème de l'adaptation de l'école à nos réalités* » ne se résume pas à la mise en place de cette option<sup>94</sup>.

C'est là un nouvel exemple de l'interpénétration des problématiques entre ceux qui défendent le créole et ceux qui réclament des programmes adaptés. Créoliste convaincu, Raphaël Confiant, l'année précédente, avait déjà fait un pas dans cette direction, en déclarant : « *...qu'en alignant l'enseignement à la Martinique sur celui de la France, on produit des générations d'inutiles* <sup>95</sup> », inadaptés au tissu économique de l'île. Et il plaidait en faveur d'une réorientation du système dans sa totalité.

Finalement, la loi d'orientation pour l'outre-mer promulguée en décembre 2000 inscrit les langues régionales des Dom dans le patrimoine linguistique national<sup>96</sup>. Elles entrent désormais dans le champ d'application de la loi Deixonne. Le Capes de créole est institué à la rentrée suivante. Organisé au plan national, il concerne les quatre départements. Dans « l'autre camp », le bulletin officiel n°8 du 16 février 2000 autorisait déjà l'adaptation des programmes d'histoire et de géographie : « *à la situation régionale et à un héritage culturel local* », pour les collèges et lycées généraux des départements d'outre-mer. Fruit d'un travail entamé en 1996 par des enseignants, formateurs, représentants de l'Inspection générale de l'Education nationale associés aux Inspecteurs pédagogiques régionaux (IPR) en histoire et géographie de Martinique, Guadeloupe, Guyane et Réunion, le texte permet non pas l'ajout de programmes, mais le traitement d'un point de vue local de certaines parties de ceux existant. De nouvelles instructions viendront le compléter en 2004<sup>97</sup>.

---

<sup>94</sup> Collectif pour l'enseignement de l'option " Langue et culture créoles en Martinique", « Lettre ouverte à Monsieur le Recteur de la Martinique », *Antilla* n°806 du 13 novembre 1998, p.24.

<sup>95</sup> Confiant (Raphaël), « Un système éducatif qui marche sur la tête », *Antilla* n°720 du 8 mars 1997, pp.20-22.

<sup>96</sup> Loi 2000-1207 du 13 décembre 2000 d'orientation pour l'outre-mer, titre IV, article 34.

<sup>97</sup> Instructions pour l'adaptation des programmes d'histoire et de géographie en séries ES, L et S, Note de service n°2004-212 du 26 novembre 2004, BO n°45 du 9 décembre 2004.

### 3. Le réveil des syndicats

Il convient à ce stade de s'intéresser à l'attitude des syndicats enseignants les plus représentatifs qui, dans la période en cours, sortent de leur réserve. Par un article publié en août 1990, le SNI-PEGC, en référence à l'exigence exprimée par la loi Jospin de conduire 80% d'une classe d'âge au Bac, réclame la définition d'une politique éducative en accord avec l'identité des Antilles et de la Guyane et respectant : « *le fait culturel et linguistique créole* »<sup>98</sup>. Il revendique aussi l'élaboration de documents pédagogiques et de programmes adaptés aux réalités de la région, ce qui suppose la mise en place de groupes de recherche ainsi que d'un conseil académique des programmes et contenus. Ces déclarations sont partie intégrante d'une motion Antilles-Guyane adoptée lors du congrès du syndicat à Limoges, dans laquelle les représentants des Dom expriment notamment leurs inquiétudes face à la perspective d'intégration de leurs territoires au marché unique européen et face aussi aux conclusions du rapport Ripert. Ce rapport, qui concerne l'égalité sociale et le développement économique dans les Dom, menace directement le maintien de l'indemnité de vie chère dont bénéficient les fonctionnaires qui y travaillent, puisque l'égalité avec la métropole - revendiquée par les ultramarins eux-mêmes - suppose l'alignement des droits et des prestations. La revendication de spécificités en matière d'éducation est donc ici clairement inscrite dans un contexte d'incertitude politique et de remise en cause d'avantages matériels, acquis il est vrai de haute lutte, ce qui peut amener à s'interroger sur son poids réel dans les préoccupations de la profession.

L'année suivante, le SNES s'empare des mêmes revendications et prend position en faveur de la création d'un centre de recherche sur la langue créole, capable de former les enseignants<sup>99</sup>.

En mars 1993, sept syndicats protestent contre la gestion de l'académie qui, selon eux, aboutit à des prévisions inadaptées aux réalités locales et aux besoins pédagogiques spécifiques des élèves antillo-guyanais<sup>100</sup>.

En mai 1993, le SNI-PEGC devient Syndicat des Enseignants (SE), toujours affilié à la Fen, dans un contexte de crise et de scission au sein de la fédération nationale. Par cette démarche, il veut protéger son autonomie et sa spécificité, afin de mieux répondre aux caractéristiques du mouvement syndical local et régional. Dans son allocution d'ouverture au

<sup>98</sup> « L'inquiétude du SNI-Antilles », *Antilla* n°394 du 2 au 9 août 1990, pp.23-24.

<sup>99</sup> « Le SNES et la lutte contre les retards complets », *Antilla* n°428 du 5 au 11 avril 1991, p.39.

<sup>100</sup> « La rentrée 93 dans le collimateur de plusieurs syndicats », *Antilla* n°531 du 9 avril 1993, p.10.

congrès fondateur, Serge Ménil insiste notamment sur la volonté du nouvel organe d'affirmer son identité. Concernant les projets éducatif et pédagogique, il est rappelé que le congrès de 1989, intitulé : « Avec le SNI-PEGC pour réussir l'école » avait déjà permis d'amorcer une rupture : « *avec des analyses plus anciennes, timorées et frileuses, n'osant pas s'attaquer à la connotation assimilationniste du système français.* » Cette fois, le syndicat propose à ses membres la définition d'objectifs, de repères et de moyens : « *susceptibles de participer à l'évolution de notre système éducatif en vue de **la formalisation à moyen terme d'un système régional autonome.*** <sup>101</sup> »

Enfin, dans une interview donnée à Antilla en mars 1996, le secrétaire général de l'organisation énonce la nécessité d'élaborer, à l'intérieur des orientations nationales, un projet éducatif dont le contenu tienne compte des réalités de l'enseignement à la Martinique. Ce projet permettrait, selon lui, de donner aux enseignants : « *le sentiment de participer à une démarche commune.* <sup>102</sup> »

Les syndicats majoritaires semblent donc s'emparer de façon plus résolue de problématiques abordées jusque-là avec une certaine prudence. Il est vrai qu'au plan national, de nombreux enseignants en étaient arrivés à dénoncer la mollesse revendicatrice et le conservatisme de la Fen, induits par sa position dominante dans le paysage syndical, d'où la scission, consommée en 1992. Mais aussi, la conjoncture politique française change à partir de mars 1993 : Edouard Balladur devient le premier ministre de François Mitterrand suite au succès de la droite aux élections législatives. Deux ans plus tard, l'alternance politique est confirmée par l'accession de Jacques Chirac à la Présidence de la République. Cette nouvelle donne est sans doute de nature à réveiller la méfiance du monde enseignant vis-à-vis du pouvoir en place, puisque, rappelons-le : « *Historiquement, la question scolaire, l'un des clivages fondamentaux entre la droite et la gauche, a fait pencher à gauche l'ensemble des enseignants fidèles à l'école républicaine.* <sup>103</sup> »

A la même période également, les rapports de force à l'intérieur du paysage politique martiniquais évoluent significativement. Suite aux élections de 1990, le Mim d'Alfred Marie-Jeanne obtient sept sièges au Conseil régional. Le parti augmente son score en 1992 et son leader devient deuxième vice-président de l'assemblée. Ces succès conduisent le Mim à

<sup>101</sup> Boura (Yvon), « Syndicat des enseignants, Une démarche partagée et solidaire » *Actes du Congrès fondateur des 6 et 7 mai 1993*, p.117-119.

<sup>102</sup> « Après le congrès du Syndicat des enseignants, Serge Mesnil : "Il manque un projet éducatif, une boussole, un cap..." », *Antilla* n°673 du 20 mars 1996, pp.6-7.

<sup>103</sup> Compagnon (Béatrice), Thévenin (Anne), *Op. cit.*, p.243.

changer de stratégie et à assouplir sa position : désormais, il participe aux élections nationales et à la gestion des affaires politiques locales. Alfred Marie-Jeanne devient le premier député indépendantiste de la Martinique en 1997 puis est élu président du Conseil régional l'année suivante. En décembre 1999, il est avec ses homologues des régions Guadeloupe et Guyane cosignataire de la « Déclaration de Basse-Terre », texte adopté en opposition à la loi d'orientation pour l'outre-mer prévue pour l'année suivante. Suite à cette déclaration, un « Projet Martinique » est élaboré courant 2000 par une commission formée d'élus de l'assemblée régionale. En matière d'éducation et de formation, ce projet préconise : « *...une école établie de l'intérieur, en phase fondamentale avec notre société et non la simple reproduction du système français hexagonal [...], instrument de promotion collective pensé et conçu pour répondre aux besoins de la société martiniquaise* », ainsi que l'enseignement de la langue et de la culture créoles à l'école et à l'université<sup>104</sup>.

Même si les syndicats tiennent en général à conserver une certaine indépendance vis-à-vis du débat politique, leurs prises de position ne peuvent pas manquer d'être influencées par le climat et les évolutions de ce domaine essentiel de la vie publique, ceci d'autant plus que de très nombreux élus sont aussi des enseignants...

---

<sup>104</sup> Document de synthèse des 7 « Ateliers » du « Projet Martinique », <http://perso.wanadoo.fr/martinique.politique/Pages/projetmartinique2.htm>, consulté le 9 janvier 2006.

#### 4. Les humanités créoles

Apparemment, si tout le monde n'est pas d'accord sur la forme et les moyens, il semble exister en Martinique à la fin des années 1990 une sorte de consensus sur la nécessité, dans l'intérêt des élèves, de parvenir à une meilleure prise en compte de la culture locale par l'enseignement. Même le projet académique<sup>105</sup> 1999-2002 s'interroge en ces termes : « *Comment intégrer la dimension de la langue et de la culture créoles dans les cursus d'études ?* »<sup>106</sup> Les avancées politiques et réglementaires auront certainement encouragé le mouvement. Car pour Bernard Charlot<sup>107</sup> : « *Les lois de décentralisation de 1982 à 1985 desserrent le lien juridique de l'école au "central" et au "national" et rétablissent un lien de l'école au territoire local, au sein d'un Etat en crise.* » Mais il ajoute que la redistribution du pouvoir du centre vers la périphérie n'est pas une conquête des instances locales : elle a selon lui été voulue, définie, organisée par l'Etat. En témoigne, la loi du 2 août 1984, relative aux compétences des régions ultramarines<sup>108</sup> : si son article 21 accorde aux conseils régionaux la possibilité de déterminer : « *...les activités éducatives et culturelles complémentaires relatives à la connaissance des langues et cultures régionales* », qui peuvent être organisées dans les établissements dont ils ont la charge, il précise plus loin que les dites activités ne sauraient : « *se substituer ni porter atteinte aux programmes d'enseignement et de formation définis par l'Etat.* » De même, le texte permet aux régions de définir, en collaboration avec les présidents des universités concernées, des projets de programmes de formations supérieures et d'activités de recherche universitaire, mais c'est l'Etat qui valide ces formations.

Ainsi, en 1999, le secrétaire d'État à l'outre-mer Jean-Jack Queyranne demande aux parlementaires martiniquais et réunionnais Claude Lise et Michel Tamaya de préparer à propos des quatre départements d'outre-mer un rapport qui servira de base de travail à la future loi d'orientation pour ces territoires. Le document élaboré recommande l'adaptation de la politique éducative : « *La prise en compte de l'histoire des départements d'outre-mer et de leur environnement géographique doit être plus systématique dans la définition des*

<sup>105</sup> Un projet académique est un texte d'orientation indiquant, pour une période définie (en général plusieurs années), les actions à mettre en place dans l'académie en fonction des axes politiques définis comme prioritaires.

<sup>106</sup> Académie de la Martinique, *Projet Académique 1999-2002*, p.73.

<sup>107</sup> Charlot (Bernard) et alii, *L'école et le territoire*, Paris, Armand Colin, 1994, p.12.

<sup>108</sup> Loi n°84-747 du 2 août 1984 relative aux compétences des régions de Guadeloupe, de Guyane, de Martinique et de la Réunion, JO Lois et Décrets du 3 août 1984, p.2559, consolidée par la loi n°96-142 du 21 février 1996, JORF n°47 du 24 février 1996, p.2992.

*programmes scolaires.*<sup>109</sup> » Il insiste également sur l'importance du plurilinguisme dans les Dom et préconise l'institution d'un Capes de créole. La loi d'orientation de 2000 permettra effectivement cela et le texte déjà présenté plus haut instituera l'adaptation des programmes d'histoire et de géographie.

C'est dans ce contexte qu'émerge en 2003 le projet des humanités créoles (voir annexe 8). Formalisé dans le cadre de la préparation des Assises des libertés locales<sup>110</sup>, il propose l'institution officielle d'un nouvel enseignement visant : « *une meilleure prise en compte de l'environnement et de la culture créoles* » et, à terme, « *l'adaptation des programmes nationaux aux réalités martiniquaises.*<sup>111</sup> » Cet enseignement, afin de ne pas être dilué dans l'existant, devrait disposer d'un horaire spécifique ainsi que de programmes conçus par un comité académique regroupant des représentants de toutes les disciplines scolaires, dont les Langues et Cultures régionales. A ce propos, si le texte reconnaît la valeur du travail de ceux qui ont œuvré en faveur de l'institution du Capes de créole, il précise tout de même que : « *Les Humanités Créoles ne se réduisent pas à l'enseignement du Créole.*<sup>112</sup> » L'initiative déclare également s'inscrire dans la continuité de toutes celles engagées antérieurement par des organismes comme l'Amep, l'Ime, le Cmac, le Sermac en faveur de la mise en valeur de la culture locale, ainsi que par les responsables du dispositif ayant abouti à l'adaptation des programmes d'histoire et de géographie. Son désir d'une concertation générale, impliquant tous les partenaires de l'école, n'est pas sans rappeler le projet d'Etats généraux de l'enseignement d'Edouard Glissant en 1981.

Les humanités créoles seront plutôt favorablement accueillies, voire soutenues par divers personnalités et organismes locaux : l'Union des Parents d'Elèves de Martinique (Upem), le premier Vice-président du Conseil régional Daniel Marie-Sainte et l'ancien député Camille Darsières par exemple publieront des articles en leur faveur dans *Antilla*<sup>113</sup>, le Se-Unsa (ex Se-Fen) fera circuler une pétition. Mais elles déclencheront surtout

<sup>109</sup> Lise (Claude), Tamaya (Michel), *Les Départements d'Outre-mer aujourd'hui : la voie de la responsabilité, Rapport au Premier Ministre*, Paris, La Documentation française, 1999, pp.107-108.

<sup>110</sup> Pour préparer sa réforme de la décentralisation, le gouvernement français avait souhaité organiser les Assises des libertés locales. Elles devaient permettre de lancer un grand débat sur les missions des collectivités territoriales, non seulement avec les élus, mais avec l'ensemble des acteurs locaux et des citoyens. Elles se sont tenues dans chacune des 26 régions de métropole et d'outre-mer de la mi-octobre 2002 à la mi-janvier 2003.

<sup>111</sup> « Séminaire des corps d'inspection de la Martinique : Les humanités créoles », *Antilla* n°1036 du 24 avril 2003, pp.33-34.

<sup>112</sup> *Ibid.*

<sup>113</sup> Upem, « Trois points de vue de l'UPEM », *Antilla* n°1043 du 12 juin 2003, pp.29-31.

- Marie-Sainte (Daniel), « A propos des humanités créoles », *Antilla* n°1046 du 3 juillet 2003, p.42.

- Darsières (Camille), « Lettre de Camille Darsières à Luc Ferry, ministre de la Jeunesse, de l'Education nationale et de la Recherche », *Antilla* n°1048 du 17 juillet 2003, pp.28-29.

l'opposition sans appel de l'Inspection générale de l'Éducation nationale, alors même qu'elles avaient été élaborées à l'instigation du doyen des Inspecteurs pédagogiques régionaux de Martinique, Bernard Alaric et, selon Daniel Marie-Sainte<sup>114</sup>, avec l'approbation du recteur Marcel Morabito. Raphaël Confiant considèrera pour sa part que les auteurs du projet : « *sont sincères mais [qu'] ils sont "agis" inconsciemment, "manipulés" par le Système qui ne cherche qu'à perdurer*<sup>115</sup> », dans le seul but de maintenir la langue créole dans une position marginale. En effet, selon certains observateurs, les humanités créoles auraient été dans un premier encouragées afin de barrer la route à un projet gouvernemental favorable à l'entrée définitive de la langue régionale à l'école<sup>116</sup>.

Un certain nombre d'interrogations subsistent quant aux réels tenants et aboutissants de cette ultime poussée « adaptationniste ». Toujours est-il que ce concept d'humanités créoles ne mobilise plus grand monde. Néanmoins, qu'en est-il aujourd'hui des questions d'adaptation dans le monde de l'enseignement martiniquais ? Il n'est qu'à consulter les pages éducation du quotidien *France-Antilles* pour constater l'entrée de l'environnement local dans les projets d'école : organisation de marchés, de petits déjeuners locaux, de journées créoles, de visites de sites historiques ou culturels... initiatives qui, désormais formalisées et médiatisées, ne sont sans doute pas, pour autant, toutes nouvelles. Des ouvrages pédagogiques et didactiques sont publiés, donnant de la matière aux enseignants d'histoire et de géographie. La littérature de jeunesse prend elle aussi le train en marche : des romanciers antillais comme Maryse Condé<sup>117</sup> écrivent pour les enfants, traduisent à leur usage, comme Raphaël Confiant, des nouvelles d'auteurs caribéens<sup>118</sup>, de plus en plus d'albums présentent à l'imaginaire enfantin les univers créoles, africains ou simplement tropicaux... Les classes à Projet artistique et culturel<sup>119</sup> permettent de faire appel à l'expertise d'artistes locaux. Mais, suffit-il de remplacer la pomme par le mangot pour

<sup>114</sup> *Op. cit.*

<sup>115</sup> Confiant (Raphaël), « Les "Humanités créoles" sont un anticorps... », <http://www.palli.ch/~kapeskreyol/articles/humanite/humanite10.html>, consulté le 07/01/06.

<sup>116</sup> Ces allégations n'ont cependant pas pu être vérifiées.

<sup>117</sup> Condé (Maryse), *Rêves amers*, Paris, Bayard Jeunesse, Collection Je bouquine, 2001, 80 p.

<sup>118</sup> Jones (Evan), traduit de l'anglais par Confiant (Raphaël), *Aventures sur la planète Knos*, Paris, Dapper, Collection Au bout du monde, 1999, 197 p.

<sup>119</sup> Les classes à Pac permettent aux enseignants de proposer à leurs élèves, dans le cadre des horaires et des programmes officiels et avec l'appui de professionnels de la culture, une expérience artistique et culturelle. Le projet peut concerner les domaines artistiques faisant l'objet d'un enseignement obligatoire ou optionnel (musique et arts plastiques, cinéma et audiovisuel, danse, théâtre, histoire des arts), mais aussi la littérature et la poésie, les collections muséographiques, la culture scientifique et technique, le goût, la photographie, l'architecture, le patrimoine, le design... Les classes à projet artistique et culturel, Circulaire n°2001-104 du 14 juin 2001, Bulletin Officiel de l'Éducation nationale n°24 du 14 juin 2001.

permettre aux enfants de s'épanouir à l'école, de s'accaparer le savoir et de réussir ? Suffit-il de produire des ouvrages pour qu'ils soient utilisés ? Et que penser du Capes de créole, dont l'organisation ne satisfait pas ceux-là mêmes qui l'ont si longtemps réclamé ?

## ***DEUXIÈME PARTIE***

## ***I. Méthodologie***

La première partie de cette recherche a permis, grâce au dépouillement de sources, de rappeler, rapporter et analyser des faits dans leur contexte, de repérer des acteurs tous témoins - de même que le chercheur lui-même - d'une période récente, tous reliés à une problématique encore très actuelle. De ce fait elle peut être, du point de vue méthodologique, considérée comme répondant aux critères de l'histoire immédiate ou histoire du temps présent, selon les écoles<sup>120</sup>. Cependant, la nature même de l'objet, alliée à des considérations de nature épistémologique, a conduit à l'inscrire dans une perspective socio-historique. Certes, l'histoire et la sociologie auraient pu seules, chacune de son côté, permettre de répondre au problème posé. Mais, aurait-il été réellement judicieux d'étudier la question de l'adaptation des programmes scolaires en Martinique uniquement sous l'angle sociologique, en faisant l'économie de la genèse de son intérêt pour les enseignants ? De même, une étude strictement historique aurait-elle honnêtement pu éluder l'actualité du débat ? Car en effet : « *Le socio-historien estime qu'on ne peut comprendre le monde actuel qu'en mettant en évidence son historicité et, inversement, il est convaincu qu'une bonne connaissance du présent est indispensable à l'historien.* »<sup>121</sup>

Basée sur l'analyse d'entretiens de recherche, la deuxième partie de l'étude se réfère donc davantage à la sociologie. La méthode permet de : « *privilégier l'expérience des acteurs en reconstruisant autour d'elle le contexte qui lui donne sens et forme* »<sup>122</sup>

---

<sup>120</sup> L'expression « histoire immédiate » a été popularisée dans les années soixante par une collection d'ouvrages fondée et dirigée au Seuil par le journaliste et politologue Jean Lacouture. En 1978, le CNRS fonde l'Institut d'histoire du temps présent (IHTP). Pour plus de précisions :

- Soulet (Jean-François), *L'histoire immédiate*, Paris, PUF, Que Sais-je ? n°2841, 1994, 128 p.  
- <http://www.ihtp.cnrs.fr>

<sup>121</sup> Buton (François), Mariot (Nicolas), Noiriel (Gérard), *Introduction à la socio-histoire*, <http://barthes.ens.fr/clio/seminaires/socioh/sochi05.html>, consulté le 26/01/2006.

<sup>122</sup> Revel (Jacques), (dir.), *Jeux d'échelles. La micro-analyse de l'expérience*, Paris, Gallimard/Seuil, 1996, p.13, cité par Guibert (Joël), Jumel (Guy), *La socio-histoire*, Paris, Armand Colin, 2002, p.22.

## 1. *Caractéristiques des entretiens*

L'enquête par entretien a été réalisée dans le but de compléter les données recueillies lors du dépouillement de sources et de contribuer à la compréhension des prises de position des acteurs. Les deux méthodes, étude de traces et enquête par entretiens semi-directifs de recherche, ont le même poids, le choix d'un croisement et d'une complémentarité méthodologiques permettant d'enrichir l'analyse.

Suivant un guide structuré en cinq thèmes principaux (*voir annexe 9*), neuf entretiens d'une durée moyenne de quarante minutes, tous enregistrés puis retranscrits in extenso, ont été menés. Le dépouillement préalable des articles de presse a permis de définir les thèmes, de même que les opérateurs (sous-thèmes) et indicateurs<sup>123</sup> en découlant. Quatre entretiens secondaires, conduits sans référence au guide, sont venus compléter le corpus.

Cinq des entretiens principaux ont été menés dans les locaux d'institutions en rapport avec le monde de l'éducation (Rectorat, IUFM, université, syndicat), trois ont eu lieu au domicile des interviewés et le dernier au siège d'une radio indépendantiste. La consigne initiale (*voir annexe 9*) amenait les interviewés à exposer les raisons les ayant poussés à prendre position.

A l'issue de l'analyse transversale des entretiens, quatre thèmes, présentés dans le tableau ci-après, se dégagent. Ils constituent la trame du discours qui sera développé, sous une forme qualitative, dans les pages suivantes. L'objectif de la recherche, rappelons-le, vise à tenter de savoir s'il serait possible d'affirmer que les enseignants martiniquais sont favorables à une adaptation des programmes scolaires, l'hypothèse de départ étant que leurs revendications sont conjoncturelles, sans traduction concrète dans l'action.

---

<sup>123</sup> Les indicateurs sont les manifestations observables et mesurables des composantes d'un thème ou d'un concept. Dans le cadre d'une recherche basée sur l'analyse de discours, ils sont constitués par le contenu ou le sens de ces discours. Le chercheur définit les thèmes, opérateurs et indicateurs en fonction de ses hypothèses et de l'objet de son étude, afin de structurer son activité d'écoute et d'intervention au cours des entretiens.

**Tableau 1 : Grille d'analyse thématique des entretiens**

THEMES	SPECIFICATIONS
Motivations et contexte des prises de position	<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Au plan personnel</li> <li>▪ Au plan professionnel</li> <li>▪ Au plan politique et social</li> </ul>
Caractéristiques des prises de position	<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Dans la sphère publique</li> <li>▪ Dans la sphère professionnelle</li> <li>▪ Continuité et ruptures</li> </ul>
Regards actuels sur la question	<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Niveau individuel</li> <li>▪ Niveau collectif</li> <li>▪ Niveau institutionnel</li> <li>▪ Obstacles               <ul style="list-style-type: none"> <li>- Liés aux personnes</li> <li>- Liés aux moyens matériels</li> </ul> </li> <li>▪ Vision de la société martiniquaise</li> </ul>
Philosophies de l'éducation	

## 2. **Caractéristiques des acteurs**

Le dépouillement de sources et l'analyse des entretiens ont permis de classer les acteurs en deux grandes catégories : les « adaptationnistes » et les « créolistes », le choix ayant été fait dès le départ de rattacher les questions relatives à l'enseignement de la langue et de la culture créoles à la problématique plus large de l'adaptation des programmes scolaires.

### 2.1 Les « adaptationnistes »

Ils peuvent être partagés en quatre sous-catégories :

- Les tenants de l'antillanisation : généralement enseignants du primaire, ils réclament une adaptation des programmes à l'environnement et au vécu des élèves martiniquais, adaptation propice selon eux à une meilleure réussite scolaire, sans véritablement remettre en cause le système existant. Ils s'intéressent à l'enseignement du créole, mais n'en font pas une priorité. Les promoteurs des humanités créoles, personnels d'encadrement du secondaire, peuvent être inclus dans cette catégorie, mais leurs revendications visent clairement l'instauration d'un programme spécifique à côté du programme officiel.
- Les historiens-géographes : enseignants du secondaire, ils ont travaillé à une adaptation des programmes dans leurs matières. Leurs arguments ne prennent généralement en compte ni l'enseignement du créole ni l'amélioration des résultats scolaires.
- Les syndicats de la FEN : parlant au nom des enseignants du primaire comme du secondaire, leurs revendications sont motivées par l'ampleur de l'échec scolaire. Leur positionnement en faveur de l'enseignement du créole est empreint d'une certaine prudence.
- Les autres syndicats : le plus souvent rattachés à la mouvance indépendantiste, ils s'inscrivent dans la lutte anticoloniale et réclament un changement de fond du système scolaire martiniquais.

## 2.2 Les « créolistes »

Ils se répartissent en deux sous-groupes :

- Les enseignants du primaire et du secondaire : ils militent pour un enseignement de la langue et de la culture créoles. Même s'ils prennent en compte le problème de l'enseignement dans sa globalité et s'intéressent à toutes les matières, ils n'adhèrent pas aux thèses des « adaptationnistes ». L'enseignement du créole est pour eux un outil permettant aux élèves de mieux maîtriser le français et les autres langues.
- Les universitaires : leurs chevaux de bataille sont l'introduction du créole à tous les niveaux de la scolarité, la formation d'enseignants qualifiés et la recherche. Sans les ignorer, ils ne partagent pas non plus les revendications des « adaptationnistes ».

## 2.3 Caractéristiques complémentaires des interviewés

Outre l'appartenance à l'une ou l'autre des deux grandes catégories précitées, le choix des interviewés principaux s'est fait de façon à refléter autant que possible la variété des fonctions des personnels de l'éducation :

- Enseignants du primaire :
  - Marie-Denise Grangenais (MDG)<sup>124</sup> : enseignante maître-formateur à l'IUFM, âgée de 51 ans. Elle a dirigé dans les années 80 l'Amcae, association réclamant l'antillanisation de l'enseignement, aujourd'hui dissoute.
  - Robert Nazaire (RN) : conseiller pédagogique en langue et culture régionales, âgé de 48 ans. Il a pour mission de former les enseignants et de les aider à mettre sur pied des projets dans sa spécialité. Il a été dans les années 80 à l'avant-garde de l'enseignement du créole à l'école élémentaire.
- Enseignants du secondaire :
  - Yvon Bissol (YB) : professeur certifié d'espagnol âgé de 54 ans, enseignant au collège, pionnier de l'enseignement du créole au collège de Basse-Pointe, situé dans le nord atlantique de la Martinique, au début des années 80.
  - Marie-Hélène Léotin (MHL) : professeur agrégé d'histoire, enseignante au lycée, militante indépendantiste, âgée de 53 ans.

---

<sup>124</sup> Au cours de l'analyse des entretiens, les interviewés ne seront plus désignés que par leurs initiales.

- Elisabeth Landi (EL) : professeur agrégé d'histoire, enseignante en Classe préparatoire aux grandes Ecoles, âgée de 44 ans. Elle a dirigé pendant une dizaine d'années une association d'enseignants d'histoire et de géographie, Eghin, aujourd'hui disparue.
  - Enseignants du supérieur :
  - Jean Bernabé (JB) : universitaire, âgé de 63 ans, fondateur du Gerec, pionnier de la recherche sur la langue créole aux Antilles-Guyane.
  - Personnels d'encadrement :
  - Bernard Alaric (BA) : IA-IPR de mathématiques, promoteur des *Humanités créoles*, âgé de 53 ans.
  - Monique Bégot (MB) : IA-IPR d'histoire et géographie âgée de 61 ans, aujourd'hui à la retraite, ayant œuvré à l'officialisation de l'adaptation des programmes de ces matières.
  - Syndicalistes :
  - Serge Ménil (SM) : ancien secrétaire général du SNI-PEGC puis du SE-FEN, syndicats enseignants majoritaires, âgé de 68 ans. Il fut instituteur puis Professeur d'Enseignement général de Collège (PEGC) en technologie.

Les entretiens secondaires, qui ne seront pas pris en compte dans l'analyse, ont été menés avec :

- Roland Tell, inspecteur de l'Education nationale à la retraite, responsable jusqu'en 2002 de l'Adaptation et de l'Intégration scolaires des élèves en difficulté, ayant produit de nombreux écrits relatifs à l'objet de la présente recherche.
- Benoît Fricoteaux, IA-IPR d'histoire et géographie en fonction dans l'académie de Martinique depuis la rentrée 2005.
- Jean-Claude Soumbo, président de la commission éducation de la Région Martinique.
- Guy Philémon-Montout, directeur du service éducation de la Région Martinique.

Sur un total de treize interviewés, sept avaient déjà été repérés lors du dépouillement de sources. L'ensemble des interlocuteurs a d'emblée accepté de participer aux entretiens, aucun n'a réclamé l'anonymat. En revanche, trois autres personnes n'ont pas donné suite aux demandes de rencontres.

Le tableau numéro 2 présenté ci-après synthétise les caractéristiques des acteurs précédemment énoncées. Dans le tableau numéro 3, les interlocuteurs sont répartis en fonction du lieu où l'interview a été menée :

**Tableau 2 : Synthèse des caractéristiques des acteurs**

		CATEGORIE	
		Adaptationnistes	Créolistes
<b>FONCTION</b>	Enseignants du primaire*	X	X
	Enseignants du secondaire, dont : - enseignants de langues vivantes - enseignants d'histoire-géographie	X	X
	Enseignants du supérieur		X
	Personnels d'encadrement	X	
	Syndicalistes	X	

\*Ils appartiennent à l'une ou l'autre des deux catégories.

**Tableau 3 : Répartition des interlocuteurs en fonction du lieu de l'interview**

		Institution en rapport avec l'éducation	Institution à caractère politique	Domicile
<b>Adaptationnistes</b>	BA	X		
	EL			X
	MB			X
	MDG	X		
	MHL		X	
	SM	X		
<b>Créolistes</b>	JB	X		
	RN			X
	YB	X		

## ***II. Analyse thématique des entretiens***

## 1. Motivations et contextes des prises de position

### 1.1 Au plan personnel

Sur les neuf interviewés, huit reconnaissent explicitement à leur vécu personnel une part d'influence dans leur engagement. Pour trois d'entre eux, c'est l'histoire familiale qui prédomine et ils mettent en avant, selon le cas, un père ou une mère instituteur(trice), eux-mêmes sensibilisés aux difficultés de leurs élèves face aux apprentissages, de même que l'engagement politique ou syndical de leurs parents. Le milieu, les conditions de vie dans l'enfance et la fréquentation de camarades issus des classes populaires sont également évoqués :

*« La grande chance que j'ai eue, c'est de vivre en commune, [...] quand j'étais petit effectivement, j'ai tout de suite parlé créole très très tôt, parce que je jouais avec tous mes copains en créole, on s'amusait en créole. » (JB, universitaire).*

En Martinique, on parle de commune en opposition à la ville-capitale : Fort-de-France. Au début des années 50 - période à laquelle se réfère l'interviewé - la commune est vraiment, bien plus qu'aujourd'hui, synonyme de milieu campagnard et la langue qui y est majoritairement parlée est le créole. La Martinique, tout juste sortie du statut colonial<sup>125</sup>, est alors un pays essentiellement rural, encore largement régi par les structures économiques et sociales héritées de la période esclavagiste<sup>126</sup>. Au sein des familles de la bourgeoisie, il est à cette époque interdit aux enfants de s'exprimer en créole, langue jugée vulgaire, survivance de l'esclavage, dont l'usage est signe de faible niveau intellectuel et propre à empêcher l'accès à la Culture et à la maîtrise de la langue française prodigué par l'Ecole. Cependant, tous les petits Martiniquais apprennent généralement à parler le créole au contact de leurs camarades de jeu et en écoutant parler les adultes.

<sup>125</sup> Pour mémoire, c'est le 19 mars 1946 qu'est votée la loi dite de départementalisation, faisant des quatre vieilles colonies de Guadeloupe, Guyane, Martinique et Réunion des départements français.

<sup>126</sup> Selon l'anthropologue martiniquais Gerry L'Etang, la Martinique sort de la société d'habitation en 1961, date à laquelle les effectifs du secteur tertiaire dépassent ceux du secteur primaire, jusque-là prépondérant. La société d'habitation, variante de la société de plantation propre aux petites Antilles, se caractérise par la domination économique d'une monoculture, généralement la canne à sucre. C'est une institution totalitaire : « c'est-à-dire un espace dont les modalités de résidence et de travail sont régies par une pression coercitive. » Cette coercition est imposée aux esclaves puis, après l'abolition de l'esclavage, aux travailleurs agricoles : « et organisée au profit de l'Etat français, des importateurs français de sucre et de la classe dominante des blancs créoles ou békés. » L'Etang (Gerry), « Créolisation et créolité à la Martinique : essai de périodisation », <http://www.palli.ch/~kapeskreyol/travaux/creolisation.php>, consulté le 19/04/2006.

Deux enquêtés parlent de la portée de l'enseignement qu'ils ont eux-mêmes reçu ainsi que de la valeur et de la stature des enseignants qui le leur ont prodigué : contrairement à l'idée généralement véhiculée d'un enseignement totalement et dans tous les cas de figure coupé des réalités locales, l'histoire et l'environnement martiniquais ont fait partie de leurs apprentissages, sous la forme notamment de sorties en pleine nature ou sur des sites historiques. Un autre dit avoir analysé, face aux difficultés rencontrées lors de ses études, les lacunes de son propre parcours scolaire, notamment en termes de maîtrise de la langue, ce qui a motivé son engagement en faveur de l'enseignement du créole : pour lui, la discrimination scolaire dont pâtit cette langue est pour nombre d'enfants un facteur d'échec.

Sous l'influence de sollicitations extérieures, un quatrième a remis en cause la formation reçue :

*« Malheureusement, moi j'ai été formé à George Sand et à Victor Hugo et curieusement ce sont mes amis métropolitains qui ont exigé de moi que je leur montre ma part d'Humanités créoles, que je ne connaissais pas, malheureusement, et j'en suis très malheureux. Maintenant, j'essaie de me rattraper. »* (BA, IA-IPR de mathématiques).

En effet, jusqu'à l'accession au statut départemental, la population de couleur martiniquaise aspire à l'assimilation avec la nation française, perçue comme échappatoire au système colonial et à la misère. Il faut se souvenir que c'est la République (la I<sup>ère</sup>) qui proclame en 1789 l'égalité sociale et politique de tous ses citoyens. C'est encore elle (la II<sup>e</sup>) qui abolit l'esclavage en 1848. Toute la tradition humaniste française véhicule l'image d'une République émancipatrice. Acquérir la pleine citoyenneté française est donc, pour une population en proie à de nombreuses difficultés économiques et sociales, un gage de progrès et de liberté. Et pour devenir un Français à part entière, il faut posséder la langue et la culture de la métropole, ce qui passe, entre autres, par la connaissance des grandes figures de sa littérature. Cette aspiration rejoint le projet culturel colonial, qui vise à la francisation, c'est-à-dire à l'imposition des valeurs culturelles françaises<sup>127</sup> par le biais de l'instruction publique. A partir des années 1950 cependant, la contestation de la politique d'assimilation se fait de plus en plus forte, notamment sous l'influence des mouvements de décolonisation en Afrique. Progressivement dès lors, les intellectuels, adhérant à la négritude prônée par Aimé Césaire puis à l'antillanité développée par Edouard Glissant (1981) et enfin à la créolité de Bernabé, Confiant et Chamoiseau (à partir de 1989),

---

<sup>127</sup> L'Etang (Gerry), *op. cit.*

s'attachent revendiquer et à mettre en valeur les richesses culturelles propres au monde noir et à l'univers créole. Cependant, pour Gerry L'Etang, c'est - paradoxalement - à partir des années 1960 que la francisation opérée par l'école devient massive, favorisée entre autres par le déclin de la société d'habitation, l'allongement de la scolarité et l'arrivée de la télévision.

Pour deux interlocuteurs, la recherche de racines une fois arrivés à l'âge adulte a eu un certain poids, sous l'influence parfois d'un retour au pays après plusieurs années passées en France, tandis qu'un autre, déraciné puisqu'arrivant aux Antilles sans en être originaire, dit avoir cherché à mieux connaître son nouvel environnement.

Il convient de rappeler à ce propos qu'en Martinique, le climat de la fin des années 70 et du début des années 80 est propice à la recherche identitaire : tandis que de nombreux pays de l'archipel antillais accèdent à l'indépendance, les mouvements nationalistes locaux s'affirment. A titre d'exemple, le CNCP (Conseil national des Comités populaires), dont le but premier est la *libération nationale de la Martinique*, est fondé en 1983, le journal et la radio *Asé pléré an nou lité*<sup>128</sup> où s'exprime l'une des interviewées étant les outils de propagande de ce mouvement. Sur le plan culturel, le tambour, la musique et la danse Bèlè, la langue créole, la peinture et le théâtre martiniquais sont mis en valeur, notamment par le SERMAC, créé par Aimé Césaire à Fort-de-France depuis 1971. De son côté, le conseil régional de la Martinique ouvre en 1985 le musée régional d'histoire et d'ethnographie, afin de permettre aux Martiniquais de mieux connaître leur passé.

En France, les sciences sociales sont dominées à cette époque par l'anthropologie culturelle de Claude Lévi-Strauss, ce qui aboutit à la redécouverte des traditions et patrimoines régionaux, mouvement auquel prennent largement part, selon Compagnon et Thévenin<sup>129</sup>, les enseignants.

Pour en revenir aux acteurs, quatre d'entre eux ont ou ont eu un engagement syndical et deux ont dirigé une association dont les activités étaient directement en rapport avec l'objet de l'étude.

Le tableau suivant synthétise les données présentées précédemment :

---

<sup>128</sup> Cessons de pleurer, lutttons.

<sup>129</sup> *Op. cit.* p. 225.

**Tableau 4 : Motivations et contextes personnels**

		Famille	Scolarité	Démarche identitaire	Militantisme associatif ou syndical
<b>Adaptationnistes</b>	BA		X		
	EL		X		X
	MB			X	X
	MDG		X	X	X
	MHL	X		X	X
	SM	X			
<b>Créolistes</b>	JB	X			
	RN		X		
	YB				X

Apparemment, le contexte personnel a un poids plus important chez les adaptationnistes que chez les créolistes, dont aucun ne fait référence à une quelconque recherche identitaire. Cependant, Antoine Abou et Marie-Josèphe Giletti<sup>130</sup> considèrent que : « *La confrontation permanente de l'enseignant aux "autres" qui composent les partenaires de l'espace scolaire le conduit à un travail identitaire.* » Entre l'identité héritée de la naissance et des origines sociales, l'identité acquise, fortement liée à la position socioprofessionnelle et l'identité espérée, chacun est amené à se positionner, à donner un sens à ses conduites, sans peut-être avoir forcément une vision synthétique de l'ensemble des composantes de sa propre histoire. Dans cette partie des entretiens concernant les motivations et le contexte personnels de leurs prises de positions, les enquêtés avaient en fait à dire qui ils sont ; or, selon Vincent de Gaulejac<sup>131</sup>, l'identité narrative n'est pas permanente : « *Elle évolue et peut faire l'objet de multiples versions, complémentaires ou même opposées.* »

<sup>130</sup> Abou (Antoine), Giletti (Marie-Josèphe), *Enseignants d'Europe et d'Amérique, Questions d'identité et de formation*, Paris, INRP, 2000, p.15.

<sup>131</sup> de Gaulejac (Vincent), *Identité*, in Barus-Michel (Jacqueline), Enriquez (Eugène), Lévy (André) (dir), *Vocabulaire de psychosociologie, Références et positions*, Paris, Erès, 2003, pp.174-180.

## 1. 2 Au plan professionnel

Pour cinq des acteurs interrogés, la constatation des difficultés de leurs élèves face aux apprentissages scolaires a été déterminante. Ils ont généralement commencé leurs carrières d'enseignants d'école élémentaire ou de collège en milieu rural ou défavorisé, là où au début des années 80 le créole est encore la langue majoritairement utilisée et ont été confrontés à des difficultés auxquelles ils n'avaient pas été préparés :

*« Ce que je veux surtout dire c'est que je découvrais un autre monde. Et ce monde-là que je découvrais, on me demandait de lui apporter un enseignement qu'il n'était pas du tout prêt à recevoir. Donc dès le départ j'ai été obligé, pour que l'enseignement que j'étais censé dispenser, c'est à dire le français et l'espagnol, soit appréhendé par les élèves, j'ai été obligé de chercher des biais. »* (YB, Certifié d'espagnol).

Dans son ouvrage de 1981, André Lucrèce<sup>132</sup> expose qu'il existe en effet à la Martinique une grande distance entre parents de milieu ouvrier ou paysan et enseignants ; ces derniers bénéficient d'une aisance matérielle qui tendrait à les éloigner de la réalité sociale martiniquaise, caractérisée par le sous-emploi, les bas salaires et un important taux de chômage. L'un des interviewés l'affirme : la découverte à la fin des années 70 de l'ampleur des retards scolaires des élèves martiniquais et du décalage avec les normes métropolitaines dans certains secteurs a été une surprise pour nombre d'enseignants, y compris ceux en poste depuis plusieurs années. C'est, selon lui, cette prise de conscience qui aurait incité le SNI-PEGC à s'intéresser au contenu des programmes.

A contrario, une autre enquêtée estime que l'adaptation des programmes n'a pas vocation à combattre l'échec scolaire :

*« Les élèves qui s'intéressent à leur propre passé ou à leur propre environnement et qui ont une réflexion critique là-dessus - ou les étudiants, voire même à la limite les enseignants - ce sont ceux qui sont souvent, comment dire, intellectuellement les plus en avance, les plus critiques, ceux qui sont capables de conceptualiser le plus facilement. »* (MB, ancienne IA-IPR d'histoire et géographie).

---

<sup>132</sup> *Op. cit.* pp.106-110.

Pour elle, il est tout simplement logique de donner aux élèves des points de repères puisés dans leur environnement proche et essentiel de pouvoir répondre à leurs questions, thèse que partage une autre enseignante de la même matière. Il faut toutefois noter que, contrairement aux précédents, toutes deux enseignent ou ont enseigné au lycée, niveau de la scolarité auquel de toute façon les élèves les plus en difficulté n'accèdent pas, même si la massification croissante du système a limité la sélection.

Enfin, en sa qualité de chercheur, un dernier interlocuteur inscrit son action dans une démarche scientifique et de promotion linguistique :

*« Il fallait à un moment donné revaloriser, promouvoir le créole et en même temps lui permettre de remplir des fonctions que jusqu'ici il n'avait pas encore remplies. Et pour ça il était important de faire un travail scientifique, de description, d'analyse, mais aussi d'élaboration des capacités de cette langue à pouvoir rendre des services au plan du traitement scolaire, de son fonctionnement scolaire. » (JB, Universitaire).*

Cette démarche, entreprise dans les années 70, n'est pas propre à la Martinique, puisqu'il existe depuis 1972 au CNRS une équipe de recherche sur le créole, mise sur pied par le linguiste et créoliste français Robert Chaudenson. A la même époque, intellectuels et artistes de plusieurs régions françaises se mobilisent également en faveur de leurs propres langues et cultures régionales. Pour mémoire, l'association Diwan, qui revendique une identité culturelle bretonne forte, ouvre en 1977 sa première école maternelle bilingue, où le breton est la langue d'enseignement<sup>133</sup>. Le système d'apprentissage y est basé sur les connaissances scientifiques dans les domaines du développement du cerveau, du développement affectif et intellectuel de l'enfant, de l'acquisition du langage, de l'apprentissage linguistique, des mécanismes d'apprentissage et est actualisé en fonction de l'état de la recherche en matière de bilinguisme. A côté des praticiens de terrain, la caution scientifique apportée par les chercheurs apparaît donc essentielle, surtout dans ce domaine très sensible de la diversité linguistique, en très forte contradiction avec les principes constitutionnels d'indivisibilité de la République, d'égalité devant la loi et d'unicité du peuple français. Signe toutefois d'une évolution, dans un discours prononcé en avril 2001, Jack Lang, alors ministre de l'Education nationale, adoptait en ces termes une position à la fois politique et scientifique : *« Depuis plus de deux siècles, les pouvoirs politiques ont combattu les langues régionales. Certes, la République a accompli une œuvre considérable : la*

<sup>133</sup> Vingt-sept établissements comparables existaient en 1999.

*maîtrise de la langue française par le peuple, le recul des obscurantismes et de l'ignorance. Fallait-il pour cela nier les réalités culturelles et linguistiques de nos régions, au prix de la disparition de certaines d'entre elles ? [...] Une langue, quel que soit son nombre de locuteurs est un trésor humain et sa disparition ampute le patrimoine de l'humanité.*<sup>134</sup>»

Il apparaît à l'issue de l'analyse des motivations que celles d'ordre professionnel sont très liées au contexte d'exercice de la profession. Elles peuvent de ce fait influencer considérablement sur le type de revendication. Mais en tout état de cause, il semble que les interviewés ont trouvé dans leur cadre professionnel des incitations à s'investir dans des projets innovants, ce qui leur a permis d'affirmer leurs capacités de réalisation. Dans son analyse des théories de l'acteur, Renaud Sainsaulieu<sup>135</sup> avance que, dans le contexte des années 80 et 90, la scène sociale pertinente de l'action est : « ...celle du travail et de la réalisation professionnelle où l'individu reçoit, en échange de [son] implication [...] une reconnaissance de son identité sociale par l'œuvre accomplie, par la mobilisation dans un projet créatif, par l'appartenance au milieu, par la carrière et la promotion. » Par ailleurs, selon l'économiste Albert Hirschman, cité par Raymond Boudon<sup>136</sup>, lorsqu'un individu n'est pas satisfait de son sort au sein d'un groupe social ou d'une institution, il a le choix entre deux stratégies : la défection ou la prise de parole. Tous les enquêtés se sont à un moment donné retrouvés face à ce sentiment d'insatisfaction. Même s'ils ne le disent qu'à mots couverts, certains ont connu des situations professionnelles difficiles, qui ont - peut-être - pu leur donner l'envie de changer de métier et donc de s'engager dans une stratégie de défection. Pourtant, ils ont choisi la deuxième option, sans doute notamment en raison des conséquences matérielles et psychologiques liées à un éventuel changement (difficultés de reconversion, d'insertion sociale, sentiment d'échec, critiques de l'entourage...). Or, la prise de parole serait : « ...une stratégie collective consistant pour l'individu à rechercher l'amélioration de sa position par le détour de celle de son groupe.<sup>137</sup> » Ainsi donc, en cherchant à améliorer les conditions d'apprentissage de leurs élèves, ces enseignants auraient par là même contribué à améliorer leurs propres conditions de travail, à entretenir leur motivation et à accroître leur professionnalisation.

---

<sup>134</sup> CRDP Martinique, L'espace Langues et cultures régionales (LCR), <http://www.crdp.ac-martinique.fr/ressources/langues-cultures/langues-cultures.htm>, consulté le 22/04/2006.

<sup>135</sup> Sainsaulieu (Renaud), *Acteur*, in Barus-Michel (Jacqueline), Enriquez (Eugène), Lévy (André) (dir), *Vocabulaire de psychosociologie, Références et positions*, Paris, Erès, 2003, pp.36-42.

<sup>136</sup> Boudon (Raymond), *La logique du social*, Paris, Hachette, 1997, p.62.

<sup>137</sup> *Ibid.*, p.63.

**Tableau 5 : Motivations et contextes professionnels**

		Difficultés scolaires des élèves	Nécessité de donner des repères	Démarche scientifique
<b>Adaptationnistes</b>	BA	X		
	EL			
	MB		X	
	MDG	X		
	MHL		X	
	SM	X		
<b>Créolistes</b>	JB			X
	RN	X		
	YB	X		

### 1.3 Au plan politique et social

Huit interviewés évoquent le contexte politique ou social au moment de leur mobilisation. Il y a d'abord le climat hérité des années 70 pour cinq d'entre eux : l'après mai 68 et ses mouvements lycéens, les décolonisations, la révolution culturelle en Chine, les confrontations entre indépendantistes et départementalistes<sup>138</sup> sont tour à tour rappelés. Puis, l'arrivée au pouvoir de la gauche en 1981 et les avancées décentralisatrices consécutives sont analysées comme un facteur favorable par deux enquêtés :

*« On a eu un contexte extrêmement favorable parce qu'en 1981, le 1<sup>er</sup> gouvernement socialiste arrive à une époque où les gens ont une soif de renouveau, de choses à quoi ils aspiraient. »* (YB, Certifié d'espagnol).

En effet, la démarche impulsée par le ministre de l'Education nationale Alain Savary à partir de cette date consiste à encourager les établissements et les enseignants volontaires à mettre en œuvre, surtout dans les Zep, de nouveaux moyens pédagogiques afin d'aider les élèves en difficulté. Le soutien scolaire, la constitution de groupes de niveau, les Projets d'Action éducative (PAE) destinés à favoriser l'intérêt pour l'école, les projets d'établissements autour de la lecture, de l'écriture, du sport ou de toute autre matière d'enseignement sont dès lors les bienvenus. Ces nouvelles orientations attestent de la remise en question des politiques éducatives antérieures et supposent que la démocratisation du système scolaire peut être poursuivie par la différenciation et non plus obligatoirement par l'unification. Elles constituent une réelle rupture idéologique pour la République française, tout au moins dans son discours. Dès 1976, l'homme politique Olivier

<sup>138</sup> Au contraire des indépendantistes, les départementalistes, généralement affiliés aux partis de droite, refusent toute évolution institutionnelle et souhaitent que la Martinique conserve son statut de département français.

Guichard, annonçant l'avènement prochain de la décentralisation, déclarait : « *La diversité est nécessaire aussi parce qu'elle favorise le changement, l'innovation, donc le progrès... [L'administration] pourra évoluer et s'adapter si le libre jeu de la démocratie locale permet d'avancer "en ordre dispersé", cet ordre dispersé qui est celui-là même d'une société libre, où les innovateurs suscitent peu à peu des imitateurs et où les imitateurs perfectionnent et adaptent l'innovation.*<sup>139</sup> » Cependant, si les lois de décentralisation qui se sont succédé depuis ont accru les responsabilités des collectivités territoriales en matière d'équipement et de construction d'infrastructures scolaires, les programmes, les politiques éducatives et l'organisation des études restent du ressort de l'Etat, toujours soucieux de préserver la loi républicaine et l'unité nationale.

En désaccord avec les deux enquêtés cités plus haut et analysant la situation d'un point de vue différent, une autre considère que la nouvelle conjoncture aurait plutôt contribué à apaiser les tensions des années antérieures :

*« Ça a joué un rôle, fondamentalement, et qui n'a peut-être pas été en faveur en faveur de l'adaptation des programmes. Il y a eu un fort mouvement dans la décennie 70. 81, lorsque Mitterrand arrive au pouvoir et lorsqu'il y a l'alternance avec les partis de gauche, il y a une grande vague de titularisation des enseignants, en particulier martiniquais qui n'avaient pas passé les concours, et qui ont soit passé des concours parce que les concours étaient plus faciles, soit été titularisés et donc, des crispations qui ont été moindres. »*  
(MB, ancienne IA-IPR d'histoire et géographie).

Il convient de préciser que jusqu'en 1978, le recrutement des instituteurs, notamment, par voie de concours est minoritaire, la plupart d'entre eux étant engagés en tant que remplaçants et n'étant titularisés que très lentement. Cette situation alimente les critiques concernant leur niveau intellectuel, surtout lorsqu'ils ont été embauchés à l'issue de la classe de troisième. Après 1978, le concours devient le seul mode d'entrée dans la profession.

C'est à nouveau la décentralisation qui favorise pour un quatrième acteur l'émergence du projet des humanités créoles en 2003 :

---

<sup>139</sup> Guichard (Olivier), *Rapport Vivre ensemble de la Commission de développement des responsabilités locales*, in *Les grands textes de l'aménagement du territoire*, Paris, La Documentation française, 2003, p.211.

*« Rappelez-vous historiquement ce qui s'est passé : en 2003, ça a été la fameuse loi, tout le débat sur la décentralisation et qui a d'ailleurs conduit au fameux referendum du 7 décembre. »* (BA, IA-IPR de mathématiques).

En effet, le gouvernement français avait organisé le 7 décembre 2003 un référendum, en Martinique et en Guadeloupe. Les électeurs avaient à se prononcer sur l'évolution institutionnelle de leurs territoires. En cas de succès, "une collectivité territoriale nouvelle", dotée d'une plus grande autonomie administrative et politique, devait se substituer aux deux régions actuelles. C'est le non qui l'a emporté. Mais l'organisation d'Assises des libertés locales avait permis, dans les Dom comme dans toutes les autres régions françaises, de réfléchir aux nouvelles prérogatives qui pourraient être attribuées aux collectivités territoriales.

Il est à noter qu'une seule interlocutrice fait ouvertement état de ses opinions politiques, les autres s'étant généralement montrés très discrets sur ce point :

*« Nous avons un peuple qui a son histoire et qui a droit, comme partout sur Terre, à l'autodétermination. C'est un droit fondamental. »* (MHL, Agrégée d'histoire).

Le concept d'autodétermination est au cœur des revendications séparatistes et indépendantistes à travers le monde. Il appartient au vocabulaire du droit international et de la diplomatie depuis la signature de la charte des Nations unies en 1945, qui reconnaît dans son article 1<sup>er</sup> le droit des peuples à disposer d'eux-mêmes. Mais c'est justement cette notion de peuple qui crée la controverse : les Etats, soucieux de leur souveraineté territoriale, considèrent généralement l'ensemble de leurs citoyens comme un peuple unique, tandis que les mouvements indépendantistes considèrent les minorités comme des peuples à part entière, ce qui justifie leurs velléités autonomistes. Prenant part au débat ouvert sur ce point en Martinique, Pascal Clément, alors Garde des Sceaux, déclarait en octobre 2005 au cours d'une émission télévisée : *« Il n'existe pas de peuple martiniquais pas plus qu'il n'existe de peuple corse ... »* Le maire de Fort-de-France, Serge Letchimy, lui répondit en ces termes : *« Personne ne peut nier l'existence d'un peuple qui exprime par sa culture et son identité, son appartenance à une communauté de destin. Les Martiniquais constituent un peuple. Un peuple qui porte en lui une histoire, une conscience collective ; un peuple qui, par les luttes des hommes et des femmes qui le composent, a su s'élever au rang de communauté de destin... »*

Rares sont les enseignants martiniquais qui affichent ouvertement leur adhésion aux thèses indépendantistes. Le résultat du référendum de 2003 cité plus haut semble les rattacher de ce point de vue à l'opinion de la majorité de leurs concitoyens locaux. Toutefois, les options politiques de la population martiniquaise peuvent sembler paradoxales : elle place volontiers un indépendantiste convaincu à la tête de son conseil régional, l'envoie à l'Assemblée nationale, mais refuse toute modification sa situation institutionnelle...

**Tableau 6 : Motivations et contextes sociopolitiques**

		Climat hérité des années 70	Décentralisation	Choix politique personnel
<b>Adaptationnistes</b>	BA		X	
	EL			
	MB	X		
	MDG	X		
	MHL	X		X
	SM	X		
<b>Créolistes</b>	JB	X		
	RN		X	
	YB		X	

La synthèse de l'ensemble des extraits de discours relatifs aux motivations et aux contextes des prises de positions des neuf acteurs interrogés fait apparaître une très nette domination des motifs professionnels, avec 21 occurrences, contre 14 pour les motifs personnels et 10 pour ceux d'ordre politique et social. Les arguments liés à la sphère professionnelle apparaissent en outre très tôt dans les discours, généralement avant même ceux d'ordre personnel. Ceci semble traduire une forte implication des personnes dans leur métier et un intérêt particulier accordé à la réussite des élèves qui leur sont confiés. Compagnon et Thévenin<sup>140</sup> remarquent dans leur étude de 2001 que : « *Les maîtres sont contraints d'adapter leurs méthodes s'ils veulent que les enfants progressent.* » Les difficultés des élèves auraient donc, légitimement, un rôle d'imposition très fort sur la détermination des stratégies d'exercice de la profession. D'autre part, ces difficultés sont toujours plus ou moins explicitement corrélées dans les discours enseignants avec le milieu social des élèves. Il paraît de ce fait logique de se demander si les mêmes acteurs, confrontés à des publics mieux préparés du fait de leurs origines sociales à recevoir la

<sup>140</sup> *Op. cit.* p.284.

culture scolaire, auraient revendiqué les mêmes adaptations de programmes. Selon Léger<sup>141</sup>, si l'argument du milieu socioculturel généralement avancé pour expliquer, en partie, l'échec scolaire est « typiquement de gauche », il serait aussi : « *le reflet du point de vue des classes dominantes : tout ce qui ne leur appartient pas est nié ou présenté comme pathologique.* » Or, son étude constate une nette élévation de l'origine sociale des professeurs depuis le début du XX<sup>e</sup> siècle ainsi que l'absence totale, en ce qui concerne leurs alliances matrimoniales, de conjoint ouvrier ou paysan<sup>142</sup>. La méconnaissance qu'auraient de nombreux enseignants des modes de fonctionnement propres aux élèves issus de milieux populaires pourrait donc les amener à traduire en termes de difficultés scolaires des phénomènes essentiellement liés à la découverte par ces derniers de référents culturels inconnus. D'où, peut-être, la tentation de raisonner en termes d'adaptation de programmes, pour éviter de condamner trop vite des élèves auquel le système scolaire accorde de toute façon peu de temps pour s'adapter eux-mêmes.

---

<sup>141</sup> *Op. cit.* p.132

<sup>142</sup> *Ibid.* p.65.

## **2. Caractéristiques des prises de position**

### **2.1 Dans la sphère publique**

Deux interviewées ont été pendant une dizaine d'années dirigeantes d'associations déjà citées plus haut : l'Amcae et Eghin, la première militant pour l'antillanisation de l'enseignement et la seconde regroupant les professeurs d'histoire et de géographie en vue d'une meilleure connaissance du patrimoine local. Ces associations ont accompli un important travail de vulgarisation de leurs idées : l'Amcae a organisé entre autres des conférences, des débats, réalisé des enquêtes et témoigné de ses activités dans la presse tandis qu'Eghin a notamment mis sur pied des visites de sites ouvertes à tout public et publié une revue<sup>143</sup>.

Un autre acteur a fait partie du groupe Bannzil Kréyol, créé en 1981 lors du 3<sup>e</sup> colloque international des Etudes créoles à Sainte-Lucie dans le but de regrouper les créolistes « natifs » des pays où la langue est parlée. Bannzil Kréyol a institué en 1983 une journée internationale du créole organisée chaque année le 28 octobre.

Trois interlocuteurs ont été ou sont encore des militants syndicaux, l'un d'entre eux ayant dirigé le SNI-PEGC pendant de nombreuses années. Les colloques organisés par ce syndicat ont toujours été ouverts au public.

Le Geric pour sa part, en dehors de l'organisation de conférences, de dictées créoles, a encouragé la production littéraire, en créole ou en français, de ses membres, ce qui participe également du travail de vulgarisation et de communication. En publiant en 1989 le manifeste intitulé *Eloge de la créolité*, Jean Bernabé, Patrick Chamoiseau et Raphaël Confiant lancent même un nouveau mouvement littéraire, dont l'objectif premier est de poursuivre la recherche identitaire entamée par la négritude de Césaire et l'antillanité de Glissant.

Les stratégies de communication adoptées par les différentes organisations précitées ont répondu à leur volonté de créer un consensus social autour de questions qu'elles savaient sensibles : en effet, dans les années 80 notamment, les résistances sont nombreuses vis-à-vis des questions d'adaptation de programmes scolaires et encore plus fermes en ce qui concerne l'introduction du créole à l'école. Il faut donc informer et tenter de convaincre une population martiniquaise pour laquelle seule l'acquisition de la langue et de

---

<sup>143</sup> *Les cahiers d'Eghin.*

la culture française peut permettre la réussite scolaire et, au-delà, une bonne insertion sociale.

En revanche, un autre acteur dit avoir refusé tout engagement militant, afin de conserver sa liberté de parole. Contrairement aux précédents, qui à l'évidence considèrent le groupe comme un atout, une force ou un porte-voix - rejoignant en cela 95% des français, pour lesquels c'est par l'intermédiaire des associations que les citoyens se font le mieux entendre<sup>144</sup> - lui le voit comme une contrainte :

*« Je n'ai pas voulu rentrer dans le carcan militant. Je me suis dit que je ne serai pas syndiqué à cause de cela, de façon à avoir une certaine liberté, pour ne pas dire que je parle au nom de, et jusqu'à maintenant, je ne suis pas syndiqué, après plus de vingt-cinq ans et je n'appartiens non plus à aucun parti politique. »* (RN, Conseiller pédagogique).

Enfin, certains interviewés acceptent de participer de temps à autre à des débats télévisés, l'un deux animant même une émission visant à promouvoir la littérature caribéenne sur une chaîne locale. Une seule enquêtée est ouvertement engagée dans la vie politique : élue indépendantiste au Conseil régional de la Martinique, elle s'exprime également dans les émissions d'une radio appartenant à son courant politique.

**Tableau 7 : Prises de positions publiques**

		Par le biais d'une association	Par le biais d'un syndicat	Par le biais d'un parti politique	Production littéraire	Recours aux médias audiovisuels
<b>Adaptationnistes</b>	BA					
	EL	X				
	MB					
	MDG	X				X
	MHL		X	X		X
	SM		X			
<b>Créolistes</b>	JB				X	X
	RN					
	YB	X	X			

<sup>144</sup> Conseil national de la vie associative (CNVA), Bilan de la vie associative 2000-2002, [http://www.loi1901.com/intranet/telechargement/fichier/bilan\\_vie\\_associative.pdf](http://www.loi1901.com/intranet/telechargement/fichier/bilan_vie_associative.pdf), consulté le 12/02/2006.

## 2.2 Dans la sphère professionnelle

Les différents acteurs ont majoritairement déployé une intense activité professionnelle en accord avec leurs convictions. Au début des années 80, ceux enseignant au primaire et au collège mettent en œuvre des projets innovants dans leurs classes et établissements d'exercice, avec le soutien et parfois même sous l'impulsion de leurs directeurs d'école ou principaux de collège ainsi que de l'inspecteur d'Académie de l'époque, Sylvère Farraudière. Ce dernier favorise également la recherche sur l'adaptation des programmes en accordant aux enseignants des décharges de service :

*« M. Farraudière a demandé qu'il y ait des ateliers pédagogiques qui réfléchissent sur l'adaptation des programmes et là, on m'a appelée et j'ai fait partie d'ateliers, on était libérés sur nos heures de travail pour aller travailler. »* (MDG, Maître-formateur).

Dans la Zep Nord-Atlantique et plus précisément au collège de Basse-Pointe, à l'avant-garde en matière de promotion des langue et culture créoles, des campagnes d'information sont menées auprès des parents : les professeurs sillonnent les campagnes afin de les convaincre d'accepter la nouvelle matière. Des semaines culturelles d'éducation tout en créole sont organisées et l'enseignement est progressivement formalisé, alors même que la langue n'est toujours pas officiellement reconnue<sup>145</sup> :

*« On arrive avec le principal de l'époque, Michel Auriol, à une conceptualisation d'un véritable programme d'enseignement des langue et culture régionales au collège de Basse-Pointe. »* (YB, Certifié d'espagnol).

Pour leur formation, les enseignants de langue et culture créoles peuvent bénéficier des cours mis en place par les précurseurs du Geric-F à l'Université des Antilles et de la Guyane :

*« Quand je suis arrivé à l'Université en 1973, pour la première fois j'ai institué un cours de créole qui dans un premier temps était facultatif, puis il est devenu obligatoire [...] dans le cadre de la Licence de Lettres modernes. »* (JB, Universitaire).

---

<sup>145</sup>Rappel : c'est la loi d'orientation pour l'outre-mer promulguée en décembre 2000 qui inscrit les langues régionales des départements d'outre-mer dans le patrimoine linguistique national.

Il s'agit là d'une démarche totalement clandestine, voire d'un coup de force. En effet, à cette époque, concernant les langues et cultures régionales de France, seule la loi Deixonne de 1951 est en vigueur. Elle ne concerne, rappelons-le, que le breton, le basque, le catalan et l'occitan et ne permet que l'enseignement facultatif d'une à deux heures hebdomadaires à l'école maternelle ou élémentaire : les élèves ne sont pas tenus de suivre des cours en langue régionale, les professeurs ne sont pas obligés de les dispenser (ils peuvent le faire s'ils en demandent l'autorisation) et l'administration n'est pas tenue de les offrir. Si la réglementation en la matière s'est au fil du temps assouplie, aboutissant en 2001 à préconiser indifféremment l'enseignement obligatoire d'une langue vivante étrangère ou régionale à l'école élémentaire avec un volume horaire de 1 à 3 h par semaine, elle est redevenue moins favorable aux langues régionales avec la loi d'orientation et de programme pour l'avenir de l'école (loi Fillon) adoptée en avril 2005. En effet, ce texte précise désormais que l'enseignement élémentaire comprend la pratique obligatoire d'au moins une langue *étrangère*, à partir du CE1. Toutefois, il a maintenu la possibilité pour les écoles, collèges, lycées et universités de dispenser à tous les niveaux, un enseignement de langues et cultures régionales, toujours selon des modalités définies par voie de convention entre l'Etat et les collectivités territoriales où ces langues sont en usage. A ce jour, seule la langue corse dispose d'un article spécifique du Code de l'éducation garantissant son enseignement dans le cadre de l'horaire scolaire normal.

Ceci étant, dans toutes les régions françaises concernées, c'est la mobilisation d'acteurs locaux, pendant longtemps en contradiction avec les lois en vigueur, qui a permis de faire avancer la cause des langues régionales. En 1983, la décision du recteur de l'académie des Antilles-Guyane, Bertène Juminer, d'introduire l'enseignement du créole à l'école était elle aussi illégale. Sans ce type d'actions, il y a fort à parier que les langues et cultures régionales n'auraient jamais été reconnues par la Nation et qu'elles auraient vraisemblablement aujourd'hui toutes disparu, sacrifiées sur l'autel de l'unité nationale. Signe - s'il en était besoin - de sa réticence à accepter la diversité, la France a attendu 1999 pour ratifier trente-neuf des quatre-vingt dix-huit articles de la Charte européenne des langues régionales adoptée en 1992, et son Conseil constitutionnel n'aura pas manqué de rappeler, notamment, que le préambule de cette Charte<sup>146</sup> est contraire à la Constitution de 1958, selon laquelle la langue de la République est le français.

---

<sup>146</sup> Le quatrième paragraphe du préambule de la Charte édicte que le droit de pratiquer une langue régionale ou minoritaire dans la vie publique ou privée est imprescriptible.

Pour en revenir à la période et à la question étudiées, en Martinique les acteurs cités plus haut ne sont pas les seuls à investir le champ professionnel, puisque du côté du SNI-PEGC, le travail consiste à former et à informer les enseignants de la situation préoccupante de l'enseignement, tout en tentant de convaincre la hiérarchie de la nécessité de changements :

*« Nos propositions allaient chez l'inspecteur d'académie, chez le recteur, et puis nous avons été accompagnés par quelques inspecteurs départementaux. [...] On a fait des réunions décentralisées où on a discuté des problèmes d'éducation dans les écoles. »* (SM, ancien Secrétaire général du SNI-PEGC).

Au cours de son colloque de 1979 déjà, le syndicat, chiffres à l'appui analysait les performances de l'école dans l'académie des Antilles-Guyane, s'entourant de spécialistes (pédiatre, psychologues scolaires, architecte...) pour proposer des solutions. Dans sa communication à propos de l'échec scolaire, Georges Laguerre, conseiller pédagogique et membre du syndicat se demandait : *« Par quel hasard, un enseignement conçu pour des gens qui n'ont pas été ce que nous avons été, qui ne sont pas ce que nous sommes, un enseignement qui prétend éduquer des hommes pour une structure économique donnée, par quel hasard cet enseignement-là nous conviendrait-il ? <sup>147</sup> »*

Il faut toutefois noter que si le syndicat milite pour l'adaptation des programmes, des rythmes ou des locaux scolaires, de même que pour une meilleure formation des maîtres, il n'adhère pas au courant créoliste, en raison de ses fortes implications politiques. En effet, les revendications en la matière sont, dans les années 80, essentiellement portées par les indépendantistes, auxquels, encore une fois, les enseignants ne souhaitent pas être identifiés. Car, selon Alain Léger, malgré son évident ancrage à gauche, le corps enseignant reste profondément attaché aux valeurs et au fonctionnement traditionnels de l'école, caractérisés par le mythe de la vérité universelle et régis par les principes du service public. Pour confirmer cette donnée, il énonce que : *« ...sous couvert d'esprit critique, l'enseignant valorise constamment les positions du juste milieu situées à égale distance de tous les extrémismes. <sup>148</sup> »*

<sup>147</sup> SNI-PEGC, « Quelle école pour demain », Colloque des 19-20-21 décembre 1979, Fort-de-France, 1980, p.23.

<sup>148</sup> Léger (Alain), *Etre social et positions sociopolitiques des professeurs*, <http://alain-leger.ifrance.com/docs/ccs.pdf>, p.5, consulté le 16/09/2005.

Toujours dans le but de former et d'informer, en dehors de leurs classes deux enquêtées s'investissent également beaucoup dans leurs associations respectives, afin d'interagir avec leurs collègues, de les mobiliser, de mettre sur pied des actions coordonnées et concrètes :

*« Et puis parallèlement il y a le travail à l'Amcae qui consiste à faire des expositions sur la nécessité d'antillaniser l'école, créer des ateliers de réflexion, produire des textes. » (MDG, Maître-formateur).*

Là encore, le but poursuivi est l'adaptation des programmes, l'antillanisation n'étant qu'une appellation propre à l'époque, dérivant, pour mémoire, du concept d'antillanité promu par Edouard Glissant en 1981.

Et puis, à un niveau différent, puisque leurs positions hiérarchiques le leur permettent, deux autres interviewés s'appliquent à peser sur l'Institution, dont ils connaissent mieux les rouages que les enseignants de terrain. Ils peuvent alors soutenir les actions innovantes, encourager la recherche et contribuer à impulser de nouvelles orientations. Lorsque la conjoncture est favorable, des avancées importantes peuvent ainsi être obtenues, comme pour les historiens et géographes en 2000. Par contre, méconnaître certains rapports de force peut conduire à la sanction. C'est ce qui se produit pour les humanités créoles trois ans plus tard<sup>149</sup>.

**Tableau 8 : Investissement professionnel**

		En classe	Recherche	Information	Formation	Travail associatif	Coopération avec l'Institution
<b>Adaptationnistes</b>	BA		X	X			X
	EL	X	X			X	
	MB	X	X		X		X
	MDG	X	X			X	X
	MHL	X	X				
	SM	X		X	X		X
<b>Créolistes</b>	JB	X	X		X		
	RN	X	X	X			X
	YB	X	X	X	X		X

L'investissement des interviewés apparaît donc bien réel. Tous, selon leurs convictions et leurs possibilités, semblent s'appliquer à faire avancer les causes qui les

<sup>149</sup> En raison de son implication en faveur des humanités créoles, l'IA-IPR de mathématiques Bernard Alaric est poussé à abandonner ses fonctions de doyen des Inspecteurs pédagogiques régionaux.

mobilisent. Mais, sous l'influence de différents facteurs, l'enthousiasme des plus convaincus peut aussi s'émousser.

### 2.3 Continuité et ruptures

Aucun des interviewés n'a réellement « rattaché », même si leurs activités se sont transformées au fil du temps. Plusieurs cas de figure se présentent : certains, comme l'IPR d'histoire-géographie et l'universitaire créoliste, affirment s'être investis sur le long terme, pendant trois décennies, jusqu'à obtenir des résultats significatifs au début des années 2000. D'autres ont, après dix ans à quinze ans environ, abandonné leur mode d'action précédent, sous l'influence d'un changement de statut professionnel, de fonction ou de lieu d'exercice. Mais leur désinvestissement n'a pas été sans conséquences : l'Amcae et Eghin sont aujourd'hui éteintes, ce qui tend à confirmer l'influence - notée par le Conseil national de la vie associative - du profil des créateurs, présidents et membres des conseil d'administration, sur le devenir des associations. S'ils sont trop charismatiques, les organisations qu'ils ont un temps dirigées peuvent être profondément déstabilisées par leur départ.

Pour justifier la rupture, les acteurs concernés avancent d'abord un sentiment de déception ou de lassitude, des divergences de vue avec le groupe d'appartenance ou un problème de santé, alors que tous ont fait en réalité, au moment considéré, un choix en faveur de l'évolution de leurs carrières respectives, le cas le plus parlant étant celui-ci :

*« ... au bout de dix ans, j'étais un petit peu fatiguée... Je crois qu'il faut que ça se renouvelle, ça ne peut pas être toujours la même personne qui est à la tête, il faut que des jeunes prennent le relais etc. C'est un petit peu pour ça... Et puis parce que, le fait que j'ai basculé en classe préparatoire, ça m'a demandé une réorientation personnelle à presque 360°. »*

(EL, Agrégée d'histoire).

Bien que la fonction des classes préparatoires aux grandes écoles soit de former l'élite intellectuelle de la Nation française, l'interlocutrice déclare malgré tout continuer à y œuvrer, dans la mesure de ses possibilités, en faveur de l'enseignement de l'histoire antillaise. Il ne doit pas être aisé de concilier deux positions aussi contradictoires. Toutefois, jouissant, pour partie du programme, d'une certaine latitude, elle n'hésite pas à proposer à ses étudiants des textes relatifs à l'histoire de leur région, dans le respect des périodes et des thématiques imposées. Soutenue par les récentes instructions officielles, sa démarche ne présente aucun caractère antiréglementaire et a été favorablement évaluée par

l'Inspection générale de l'Education nationale. La promotion professionnelle n'est donc pas synonyme de reniement des convictions.

De son côté, la Zep du nord atlantique n'est plus un site pilote pour l'apprentissage du créole : l'ancien principal du collège de Basse-Pointe et ses enseignants créolistes, porteurs de l'expérience, ont tous continué ou terminé leurs carrières respectives dans des établissements situés dans la conurbation Fort-de-France/Lamentin/Schoelcher. Ce phénomène semble corroborer les constations de Léger<sup>150</sup> selon lesquelles les enseignants développent quand ils le peuvent des stratégies d'évitement envers les établissements à recrutement populaire ce qui conduit : « *...par exemple, neuf agrégés sur dix à terminer leur carrière dans les lycées les plus bourgeois.* »

Et puis, il peut y avoir eu des coups d'arrêt brutaux, comme celui imposé par l'institution scolaire aux humanités créoles. Mais, bien que sanctionné par sa hiérarchie, l'acteur concerné par cette cause déclare continuer à y travailler, certes plus discrètement et plus prudemment, en prenant en tout cas garde à ne pas sortir de son devoir de réserve. Ce dernier peut se définir comme l'obligation faite aux fonctionnaires d'user de mesure et de retenue à l'occasion de l'expression publique de leurs opinions, de manière à ce que l'extériorisation de ces opinions, notamment politiques, soit conforme aux intérêts du service public et à la dignité des fonctions occupées. En sanctionnant la prise de parole et la publicité faite aux humanités créoles par certains de ses agents hiérarchiquement haut placés, l'Institution a manifestement voulu leur signifier qu'ils outrepassaient leurs droits et que leur projet était de nature à empiéter sur les prérogatives de l'Etat, dont ils sont les serviteurs. En effet, selon Bernard Charlot<sup>151</sup> : « *Les conflits surgissent quand l'institution scolaire se sent battue en brèche sur son propre terrain : la transmission des savoirs.* » En fait, en matière de décentralisation éducative, s'il lâche de temps à autre du lest, l'Etat reste fondamentalement maître du jeu.

Pour tous les participants à cette recherche, les différentes prises de position en faveur d'une adaptation des programmes scolaires se sont en tout cas caractérisées par leur force de conviction et un investissement sur le long terme. Mais le temps a passé, les problématiques ne sont plus exactement les mêmes, la société, l'Institution, les individus ont évolué. Il convient de s'intéresser au regard que les interviewés portent, avec la distance, sur ces questions.

---

<sup>150</sup> *Op. cit.* p.4.

<sup>151</sup> *Op. cit.*

### 3. Regards actuels sur la question

#### 3.1 Au niveau individuel

Seuls deux acteurs n'envisagent pas, malgré les difficultés rencontrées, de s'investir différemment. Selon les termes de la sociologie compréhensive de Weber<sup>152</sup>, ils paraissent de ce fait s'être engagés dans une activité rationnelle en valeur, c'est-à-dire au service d'une conviction, indépendamment de la considération des chances de succès et des conséquences. Plusieurs autres estiment a contrario que l'expérience des combats menés les amènerait sans doute à modifier la forme de leurs prises de position, pour obtenir des avancées plus rapides ou plus conséquentes, mais ne renient rien sur le fond :

*« Je pense que l'expérience aiderait à aller plus vite. Sur les valeurs, je crois que non, je ne changerais pas, mais peut-être des groupes de pressions plutôt pour que ça s'inscrive politiquement dans l'Institution plus rapidement, plus avant, pour éviter des crispations. J'aurais peut-être milité davantage ou travaillé davantage dans ce sens-là. »* (MB, ancienne IA-IPR d'histoire et géographie).

Ceux-là seraient au contraire partisans d'une activité rationnelle en finalité, caractérisée par le choix des moyens les plus appropriés pour atteindre un but donné, compte tenu des conséquences prévisibles pouvant ou non troubler le déroulement de leur action.

Sur un autre plan, deux des enquêtés aimeraient poursuivre la réflexion de manière plus scientifique, afin d'une part de connaître les expériences de pays comparables à la Martinique, dans la Caraïbe notamment, et de contribuer d'autre part à la recherche et à la production d'ouvrages utiles aux enseignants.

Même si beaucoup reste à faire, quasiment tous estiment en fait avoir obtenu des résultats appréciables ou, en tout cas, éprouvent à l'égard de leur action un relatif sentiment de satisfaction. Mais, pour la dernière, l'expérience accumulée et le recul pris aboutiraient à des changements radicaux. Aujourd'hui engagée dans la formation initiale des jeunes enseignants, auxquels elle tente de transmettre ses convictions, elle remet ouvertement en cause le fonctionnement de l'institution scolaire, qui ne valorise ni les innovateurs, ni ceux qui s'investissent le plus dans leur profession. Elle considère donc que ceux qui s'engagent

---

<sup>152</sup> Pour le sociologue Max Weber, les sciences sociales, qualifiées de sciences de la culture, sont compréhensives parce que les actions humaines obéissent à des processus par lesquels les hommes donnent un sens subjectif au monde et orientent leur activité en fonction de celui-ci. Pour rendre compte des actions humaines, il faut donc comprendre les intentions et les motifs subjectifs qui sont à leur origine.

dans la recherche et dans la production de documents se font exploiter et ne bénéficient d'aucune reconnaissance. En accord avec le fonctionnement global de la société, elle pose le problème en termes économiques : celui qui produit quelque chose doit être payé pour son travail :

*« Là ? Non, je ne referais pas du tout la même chose. Déjà si c'était à refaire, je ne le ferais pas dans le cadre d'une association, parce que ce serait tricher. Si c'était à refaire, le combat que je mènerais maintenant, ce serait plus pour permettre, au sein même du système, qu'il y ait une valorisation financière des gens qui le font. Je pense que si c'était à refaire, il faudrait pouvoir le refaire sur le temps de travail. » (MDG, Maître-formateur).*

**Tableau 9 : Vision de soi**

		Remobilisation à l'identique	Remobilisation en tenant compte de l'expérience	Mobilisation sur un autre plan (visées scientifiques)	Forme de mobilisation complètement différente
<b>Adaptationnistes</b>	BA	X			
	EL			X	
	MB		X		
	MDG				X
	MHL				
	SM		X		
<b>Créolistes</b>	JB		X		
	RN	X			
	YB			X	

### 3.2 Au niveau collectif

Les interviewés sont des observateurs privilégiés de ce qui se passe sur le terrain, de la façon dont le corps enseignant entre dans le débat, évolue, s'investit et s'approprie les avancées obtenues. Et là, leurs remarques sont parfois dures, souvent désabusées et traduisent, à mots couverts, un sentiment d'isolement :

*« Il n'y a pas de problème de créole à la Martinique, il y a un problème d'enseignants. Ce sont les enseignants qui ne veulent pas. » (RN, Conseiller pédagogique).*

Dans leur grande majorité, ils dénoncent une incapacité collective à dépasser les discours pour s'engager dans l'action, critique par ailleurs souvent formulée à l'égard de la

société martiniquaise dans son ensemble. Pour eux, si nombre d'enseignants semblent conscients des problèmes et sensibles au bien-fondé d'une adaptation des programmes, peu la mettent réellement en pratique dans leurs classes. Les acteurs disent constater que des projets visant à valoriser l'environnement local sont menés dans les écoles. Mais ils estiment que, même si ces expériences se multiplient, elles se font de manière non structurée et restent marginales :

*« En règle générale, je pense qu'on a souvent un discours très juste en référence aux réalités du terrain, mais dans la pratique de tous les jours je ne suis pas sûr qu'on applique dans sa classe ce qu'on dit à l'occasion de rencontres à l'extérieur. »* (SM, ancien Secrétaire général du SNI-PEGC).

Il y a quand même une personne satisfaite, même si sa position de retraitée, en dépit des recherches qu'elle poursuit, la tient éloignée de la réalité du terrain :

*« Les enseignants ne se posent plus de questions, personne ne se pose plus de question, ce n'est plus l'objet d'un débat. Les historiens-géographes font. »* (MB, ancienne IA-IPR d'histoire et géographie).

En effet, les enseignants d'histoire et géographie ont, comme tout fonctionnaire, l'obligation d'appliquer les textes en vigueur et sans doute le font-ils. Mais suffit-il d'imposer un changement pour modifier en profondeur les pratiques pédagogiques et les représentations du savoir ? Car c'est bien de cela qu'il s'agit : la représentation qu'a la majorité des enseignants martiniquais de l'accès au savoir et à la culture est-elle compatible avec la notion d'adaptation des programmes ? Pour Crozier et Friedberg : *« ...le changement constitue un problème, non pas tant parce qu'il serait nécessaire ou difficile, que parce qu'il n'est pas naturel<sup>153</sup>. »* Ils font en outre remarquer que : *« ... ce n'est pas tant la rigueur des principes, la rationalité du modèle proposé ou la pureté des intentions qui commandent les résultats d'une action et d'une réforme, mais l'impact de celle-ci sur les mécanismes de jeux, les construits d'action collective existants.<sup>154</sup> »* Par conséquent, si l'obligation n'est pas accompagnée d'un réel investissement en termes de formation et de mise à disposition de documents de travail, seuls à même de contribuer à une modification notable des modes d'action des enseignants, le risque est grand de voir se développer des

<sup>153</sup> Crozier (Michel), Friedber (Erhard), *L'acteur et le système*, Paris, Seuil, 1977, p.34.

<sup>154</sup> *Ibid*, p.36.

réactions de défense et des stratégies d'évitement qui fatalement aboutiront à transformer plus ou moins fondamentalement le principe même de la réforme.

**Tableau 10 : Opinions à propos du corps enseignant**

		Opposé, immobiliste	Influencé par la conjoncture	Convaincu
<b>Adaptationnistes</b>	BA		X	
	EL	X		
	MB			X
	MDG	X		
	MHL			
	SM	X		
<b>Créolistes</b>	JB			
	RN	X		
	YB	X		

### 3.3 Au niveau institutionnel

Avec le temps, l'institution scolaire a elle aussi évolué. Des textes ont été promulgués, accordant aux enseignants une plus grande liberté d'action.

A titre d'exemple, si l'adaptation des programmes d'histoire et de géographie n'avait pas pour but de modifier fondamentalement les contenus des instructions officielles en vigueur, elle a néanmoins laissé aux professeurs du secondaire la possibilité de procéder eux-mêmes à certains allègements en fonction des besoins et des intérêts de leurs élèves. Tout en réaffirmant les ambitions de l'Ecole française de permettre l'accès des jeunes à l'universalité des savoirs, les adaptations ont été instituées afin qu'ils : « *apprennent à se situer localement et régionalement et qu'ils soient conscients d'une histoire qui ne se confond pas toujours avec celle de la France.* <sup>155</sup> »

Certains interviewés - les créolistes notamment - estiment cependant que les textes ont toujours laissé aux enseignants la possibilité d'adapter leur enseignement au contexte local, allant même jusqu'à considérer la note de service de février 2000 comme superflue. Et les programmes de l'école primaire parus en 1995 leur donnent raison en ces termes : « *Le monde environnant est l'objet d'un premier apprentissage méthodique. L'enfant approfondit la connaissance, amorcée à l'école maternelle, de l'espace, du temps et de l'environnement*

<sup>155</sup> Adaptation des programmes d'histoire et de géographie pour les enseignements donnés dans les DOM, note de service n°2000-024, BO n°8 du 16 février 2000.

*qui lui sont familiers.*<sup>156</sup> » A nouveau, ceux de 2002 pour le cycle 1 insistent : « *Ce n'est que lorsque le milieu proche a été exploré et reconnu qu'il devient possible d'aller à la rencontre de réalités plus complexes.* »<sup>157</sup> Mais, dès le cycle des approfondissements, l'élève doit s'affranchir de son expérience personnelle afin de pouvoir, au cycle 3 : « *stabiliser une culture commune* »<sup>158</sup>. Puis, à partir du collège, retour à la valorisation du local et du régional... Socle commun ? Programmes adaptés ? Cette brève lecture transversale des instructions officielles semble révéler un certain embarras de l'Institution...

A un autre niveau, le fonctionnement même du système suscite les critiques d'une majorité d'enquêtés, confrontés au manque de reconnaissance, voire à la frilosité de leur employeur :

*« C'est à dire que l'institution scolaire aurait dû et même aujourd'hui, devrait se rendre compte qu'il y a une offre à faire. Si l'offre est faite et qu'elle n'est pas reçue, il n'y a pas d'utilisateurs de cette offre sur le marché, à ce moment on peut la retirer. »* (YB, Certifié d'espagnol).

Cependant, est-il raisonnable d'espérer une plus grande implication de l'Institution en période de fortes restrictions budgétaires ? Dans son discours présentant en septembre 2005 le budget de l'Education nationale, le ministre Gilles de Robien précisait que celui-ci serait en 2006 de 76,7 milliards d'euros, ce qui représente 27,7 % du budget de la Nation. Même avec l'ambition de : « *promouvoir l'égalité des chances dans tout le système éducatif et développer l'effort national en faveur de la recherche* »<sup>159</sup>, la nécessité de bien utiliser l'argent des Français est clairement affirmée, la situation financière de l'Etat étant qualifiée de *très tendue*. Ce budget prend notamment en considération les remarques du dernier rapport de la Cour des comptes, lequel soulignait par exemple : « *qu'il y a encore de nombreux professeurs qui ne sont pas devant des élèves.* »<sup>160</sup>

Ce n'est certainement pas dans ce contexte que des enseignants pourront obtenir, comme dans les années 80 ou 90, des décharges de service afin de travailler ensemble à l'adaptation des programmes.

---

<sup>156</sup> Ministère de l'Education nationale, Direction des écoles, *Programmes de l'école primaire*, Paris, CNDP/Savoir Livre, p.49.

<sup>157</sup> Ministère de l'Education nationale, *Qu'apprend-on à l'école maternelle ?*, Paris, CNDP/XO Editions, 2002, p.123.

<sup>158</sup> *Ibid*, p.37.

<sup>159</sup> de Robien (Gilles), « Présentation du projet de budget du ministère de l'Éducation nationale, de l'Enseignement supérieur et de la Recherche », <http://www.education.gouv.fr/actu/element.php?itemID=20059291516>, consulté le 12/02/2006.

<sup>160</sup> *Ibid*.

De leur côté, certains créolistes critiquent les responsables du CAPES de créole quand ce n'est pas le principe du concours lui-même qui est remis en cause :

*« Maintenant bon, depuis ce CAPES de créole, je crois qu'on a enterré et enfermé les langue et culture régionales. »* (RN, Conseiller pédagogique).

Apparemment, il existe sur cette question une lutte d'influence, entre « chaudensonniens » (partisans de Robert Chaudenson, déjà cité plus haut) et « gerecquiens » (fidèles aux thèses du Gerec-F), les derniers n'ayant semble-t-il pas accepté que la responsabilité du concours soit confiée aux premiers. Au-delà, les critiques généralement formulées par les observateurs à l'égard de ce Capes tournent autour de son inadaptation à la variété des créoles (les locuteurs de la Martinique et ceux de la Réunion ne se comprennent pas forcément) et de la faiblesse du nombre de postes offerts aux candidats. Pour Robert Chaudenson lui-même, qui dans un article rédigé pour la revue *Hérodote*<sup>161</sup> en 2002 atteste de ses divergences de vue avec le Gerec-F, il faudrait ajouter : « *un s à créole dans "Capes créole", pour prendre en compte le fait que les créoles des Dom ne constituent pas une seule et même langue.* » Et de regretter en outre que la mise en place du concours n'ait pas notamment été précédée de la définition des principes de son écriture.

Voilà bien en tout cas une offre qui risque à terme, faute d'utilisateurs, d'être « retirée du marché », si les uns et les autres ne font pas fi de leurs différences pour œuvrer ensemble dans le même but...

Envisageant la situation d'un autre point de vue, l'élue politique estime pour sa part qu'il faudrait franchir un pas décisif :

*« Nous revendiquons en tant que région la maîtrise d'une partie du contenu du programme. Il s'agit plus d'une question politique, pour moi l'adaptation ne suffit pas. »* (MHL, Agrégée d'histoire).

Même si comme l'estime Jean-Louis Derouet : « *Les lois de décentralisation du système éducatif n'ont que partiellement réparti les compétences et ont laissé des espaces ouverts à la négociation* <sup>162</sup> », l'institution scolaire ne cède que difficilement sur ce qu'elle

<sup>161</sup> Chaudenson (Robert), « Le cas des créoles », *Hérodote* n°105-2002/2, pp.60-72.

<sup>162</sup> Derouet (Jean-Louis) (dir.), *L'école dans plusieurs mondes*, Paris/Bruxelles, INRP/De Boeck Université, 2000, p.150.

considère comme une compétence quasi régaliennne : le contenu des programmes. Un entretien avec le président de la commission Education du Conseil régional de la Martinique a permis de confirmer les réticences des autorités académiques locales vis-à-vis des projets de la collectivité territoriale dans ce domaine.

Tant au niveau collectif que sur le plan institutionnel, il y a donc pour beaucoup d'interviewés, à côté d'indéniables progrès, un certain nombre de motifs d'insatisfaction. Ils voudraient manifestement aller plus vite, plus loin, mais identifient un certain nombre de freins, d'obstacles.

### 3.4 Obstacles

- Liés aux personnes

En dehors de ce qui a été dit plus haut au paragraphe 3.2 et qui concernait plus les enseignants, il y aurait pour trois enquêtés, aussi bien au niveau académique en Martinique qu'à un niveau plus élevé, des personnes qui refusent de faire avancer les dossiers. Les autres interviewés n'ont pas abordé cette question :

*« Il y a eu énormément de contraintes et j'aime souvent dire que l'enseignement des Langue et Culture régionales créoles, sé silon van, latyé poul panché !<sup>163</sup> »  
« Mais il faut dire les choses clairement : à la Martinique, les tenants de l'académie, à savoir le recteur et son inspecteur d'académie ne sont pas favorables à ça ! »  
(RN, Conseiller pédagogique).*

L'un de ces trois acteurs affirme que la question des humanités créoles continue, à la demande du ministère de l'Education nationale, à être étudiée au niveau de chaque discipline mais doute que sa hiérarchie soit réellement favorable à leur mise en place. Et il est vrai que l'inspecteur d'académie, Pierre Zabulon, avait en 2003 clairement signifié sa très nette opposition à ce projet<sup>164</sup>.

---

<sup>163</sup> La queue des poules s'incline dans le sens du vent, c'est-à-dire que selon l'impulsion donnée en haut lieu, la cause avance plus ou moins.

<sup>164</sup> Zabulon (Pierre), « A propos des humanités créoles et d'un problème plus général », <http://www.palli.ch/~kapeskreyol/articles/humanite/humanite5.html>, consulté le 07/05/2006.

- Liés aux moyens matériels

En revanche, avec une quasi-unanimité, les acteurs de tous bords identifient un même obstacle matériel au développement de la pédagogie à laquelle ils croient : le manque de documents et d'ouvrages, dont la production est gênée par l'absence d'un éditeur local, ou volontaire pour la prendre en charge, étant donnée l'étroitesse du marché potentiel :

*« Ce serait bien que l'on ait des ouvrages pédagogiques qui aillent dans ce sens-là et c'est un combat qu'il faut conduire, mais ce n'est pas toujours facile. » « Sans cette partie, je dirai cette logistique, il est évident que la prise en compte de la culture créole reste anecdotique puisqu'elle ne peut pas faire l'objet d'un enseignement perpétuel avec des exemples systématiques, ce n'est pas possible, les professeurs n'y arrivent pas. » (BA, IA-IPR de mathématiques).*

Le Centre Régional de Documentation pédagogique (CRDP) est perçu comme une ressource possible, mais disposant de trop faibles moyens. Pourtant, l'organisme a toujours, dès la fin des années 70, produit des documents relatifs à l'histoire, à la géographie ou à l'économie martiniquaises ainsi qu'à l'environnement caribéen, traitant de sujets aussi divers que le volcanisme, la pêche, la vannerie ou l'abolition de l'esclavage<sup>165</sup>. Il fut également dans les années 90 l'éditeur de la revue pédagogique *Les Cahiers d'Eghin*, déjà citée plus haut. Depuis le début de l'année 2006, c'est l'ancien inspecteur d'académie, Pierre Zabulon, qui en est devenu le directeur. L'avenir dira si son opposition à l'adaptation des programmes était essentiellement liée à sa précédente fonction ou s'il s'agit d'une conviction profonde, auquel cas la production de documents « adaptés » par le CRDP de Martinique risquerait fort de se tarir.

Des institutions locales, comme le Comité de la culture, de l'éducation et de l'environnement (CCEE) ou les Archives départementales ont, chacune de son côté, publié plus récemment des livrets pédagogiques afin de faciliter l'enseignement de certaines pages d'histoire de la Martinique<sup>166</sup>. En revanche, la publication par un éditeur national d'un manuel traitant de l'histoire des Antilles suppose le respect d'un cahier des charges assez contraignant, sachant que l'ouvrage doit être accessible à tous les lecteurs français. La

---

<sup>165</sup> Sciences humaines Martinique, <http://www.univ-ag.fr/CRDP/SciencesHumainesMartinique.htm>, consulté le 11/03/2006.

<sup>166</sup> - Amant-Joachim, Josiane, Landi, Elisabeth, Leti, Geneviève, *Histoire de l'esclavage à la Martinique*, Cycle 3, Livret d'exercice pour l'élève et livret pour le professeur, Fort-de-France, CCEE, 2000.

- Descas-Ravoteur, Muriel, Marlin-Godier, Micheline, *La Martinique dans la première guerre mondiale*, Cycle 3/collège/lycée, Archives départementales/Conseil général de la Martinique, 2004, 58 p.

démarche est également coûteuse. Cependant des auteurs locaux, dont font partie deux des interviewées, ont déjà pu travailler avec Hatier, Hachette ou Nathan.

L'un des enquêtés, sans vouloir accabler ses collègues, estime a contrario que les difficultés matérielles n'excusent pas tout :

*« Pourquoi ne pas le faire ? Alors pourquoi, parce qu'il n'y a pas de livres ! E ben krée liv-la <sup>167</sup> ! [...] on fait des transparents pour montrer aux élèves et après on les fait travailler chacun en application. » « Il y a tout un tas de choses qu'on peut faire ; mais je n'incrimine pas du tout mes collègues, parce que pour constituer les outils pédagogiques dont on se servira, encore faut-il qu'on donne le temps ! C'est cela qu'il nous manque, ce temps-là. » (YB, Certifié d'espagnol).*

Effectivement, le passage par un éditeur n'est nullement indispensable à la production de documents pédagogiques facilement utilisables en classe. Par contre, comment les partager et les diffuser s'ils ne bénéficient pas d'un minimum de formalisation ? Et comment garantir à leurs auteurs la reconnaissance et le respect de leurs droits ? Une solution, sérieusement envisagée par l'actuel IPR d'histoire-géographie, serait leur publication en ligne, sur le site de l'académie.

De leur côté, les enseignants du primaire ont à une époque bénéficié de documents didactiques « clé en mains » : il s'agissait de fiches proposées par *L'école libératrice*, bulletin national du SNI-PEGC. Mais malheureusement, selon un témoin privilégié :

*« Ca a entraîné une certaine paralysie chez les enseignants, une certaine paresse : tu n'avais pas besoin de chercher, tu prenais ta revue, tes fiches étaient faites, contenus, programmes, objectifs etc. » (SM, ancien Secrétaire général du SNI-PEGC).*

Il n'existe aujourd'hui en Martinique aucune revue pédagogique de ce type produite par les enseignants locaux. Toutefois, deux circonscriptions élémentaires s'étaient lancées dans l'aventure au cours des années 80 : *Les ateliers du sud-est*, publication de la circonscription du Marin, ont été diffusés assez régulièrement de 1985 à 1996 environ, proposant aux enseignants des séquences d'activité, des articles de fond ou des documents à caractère pédagogique élaborés par leurs pairs ; dans le nord atlantique, seuls deux numéros de la revue *Le nord pédagogique*, fondée en 1988 avec la même ambition, ont paru. Pour sa part, le Geric-F a publié trois périodiques à l'attention des chercheurs et

---

<sup>167</sup> Eh bien créez le livre !

enseignants : *Espace créole*, de 1976 à 2002, *Mofwaz*, de 1977 à 2004 et *Textes Etudes et Documents* de 1978 à 1989.

Les problèmes liés à la formation, à la recherche, le manque de lieu d'échange et les difficultés de communication constituent le dernier type d'obstacles matériels dénoncés par les acteurs :

« *Ce qui manque, je crois, c'est un lieu d'échange des expériences...* » (EL, Agrégée d'histoire).

Dans l'académie de la Martinique, beaucoup de stages de formation continue sont supprimés chaque année, faute de moyens suffisants pour remplacer les enseignants dans leurs classes et pour rémunérer les intervenants. Les possibilités d'échange et de confrontation intellectuelle entre professionnels sont donc de ce fait relativement limitées. En outre, si ainsi qu'il a été dit plus haut, certaines associations ont cessé leurs activités, d'autres comme l'Association générale des institutrices et instituteurs des écoles et classes maternelles publiques (Agiem), parviennent péniblement à rassembler quelques rares enseignants. Naguère très dynamique, l'Agiem, qui se veut un lieu d'information et de réflexion pédagogiques, ne comptait au plan local en 2005 que huit membres actifs. La société martiniquaise est elle aussi devenue une société des loisirs et apparemment, les professeurs rechignent à consacrer une partie de leur temps libre à parler pédagogie avec leurs collègues. Mais il convient de signaler également que, dans le primaire, des heures de concertation ont été octroyées sur le temps de travail depuis 1995. Elles sont notamment consacrées à la régulation du fonctionnement interne des écoles et à l'élaboration des projets pédagogiques, rendant peut-être moins attractives les structures d'échange à l'extérieur des établissements et en dehors du temps scolaire.

### 3.5 Vision de la société martiniquaise

Comme tout citoyen, chacun des enquêtés a sa propre vision de la société à laquelle il appartient. Les critiques, très diverses, sont émises sans animosité, juste avec regret. L'une des interviewées critique la tendance de certains acteurs politiques à rester dans une démarche revendicatrice vis-à-vis de la France, alors que les compétences allouées par décentralisation permettraient aux collectivités d'impulser et d'encourager la recherche. La situation de dépendance politique de la Martinique, son inféodation aux modèles extérieurs expliquerait pour deux autres les difficultés à valoriser les richesses et les initiatives locales. Pour une quatrième, les parents d'élèves martiniquais souhaitent avant tout, comme partout ailleurs, que l'école soit rentable :

*« Le combat n'est pas à mener contre qui que ce soit d'extérieur, il est à mener contre nous-mêmes. Et je crois que la question qu'il faut se poser, c'est d'arriver à trouver des arguments qui ne soient pas d'ordre affectif, mais qui soient d'ordre intellectuel pour que les gens comprennent l'intérêt de l'adaptation des programmes, puisqu'on n'a renvoyé aux parents et à la société que des arguments prioritairement affectifs, disant que ça allait permettre la construction de la personnalité, etc. Les parents s'en foutent de la construction de la personnalité. Ce qu'ils veulent, c'est que leurs enfants passent des diplômes, que les enfants réussissent. » (MDG, Maître-formateur).*

La société de consommation martiniquaise est aussi critiquée : les jeunes, trop tôt transformés en consommateurs, en perdraient le goût du désir, notamment face aux apprentissages. Pour Philippe Delamarre<sup>168</sup> : *« Le désir d'apprendre s'apparente à un processus dynamique de recherche : de soi, des autres, du monde, impulsé par un désir de savoir et qui s'élabore à partir de l'intentionnalité du sujet et du sens donné aux savoirs. »* Ce processus de recherche aurait-il pour la communauté martiniquaise des caractéristiques particulières ? Quelles y seraient les parts respectives de son passé et de sa rapide entrée dans la modernité ?

Pour terminer, certains acteurs se veulent résolument optimistes et positifs. L'un note l'originalité de la culture martiniquaise dans la Caraïbe : dans cet environnement essentiellement dominé par les modèles anglo-saxons, elle aurait des caractéristiques propres, héritées de son histoire française, qu'il convient de préserver tout en accroissant

<sup>168</sup> Delamarre (Philippe), « Désir et savoirs : les manifestations du désir d'apprendre à l'école chez des enfants de cinq ans », <http://www.inrp.fr/Acces/Biennale/5biennale/Contrib/Long/L114.htm>, consulté le 15/02/2006.

ses échanges avec les pays voisins. La dernière enquêtée n'adhère pas quant à elle au pessimisme ambiant qui critique l'individualisme croissant de ses concitoyens, leur incapacité à s'entendre et à travailler de concert :

*« On ne le voit peut-être pas dans la vie de tous les jours, mais je pense qu'il existe de plus en plus une volonté chez les Martiniquais de construire quelque chose ensemble. »* (MHL, Agrégée d'histoire).

C'est sans doute sa position de militante et d'élue nationaliste qui la pousse à raisonner en ces termes : en effet, la famille politique à laquelle elle appartient a connu une forte progression de sa représentativité électorale depuis les années 90 et conquis des mandats importants. Mais il semble aussi qu'aujourd'hui dans l'opinion le clivage gauche/droite soit moins marqué. Ce phénomène explique peut-être que tous les groupes politiques représentés à la Région Martinique, pourtant dominée par les indépendantistes, aient accepté en 2000 de participer à la commission ad hoc chargée de réfléchir au contenu du « Projet Martinique ». Celui-ci avait pour ambition de proposer au gouvernement français des modifications législatives en vue d'un changement de statut des Dom, dans le cadre de la réforme de la décentralisation prévue pour 2003. Cependant, les frontières idéologiques s'étaient reconstituées au cours de la campagne précédent le référendum organisé en 2003 pour trancher cette question. Selon un sondage effectué par la Sofres en 2002, si depuis une dizaine d'années on observe en moyenne en France, sur toute une série de questions sociétales et politiques, une atténuation du clivage gauche/droite, ce dernier demeure au contraire particulièrement fort sur d'autres<sup>169</sup>.

Les différents regards portés par les interviewés sur l'actualité de la problématique en cause démontrent que l'analyse, l'interrogation et la réflexion sous-tendent, soutiennent l'action et les revendications. Reste à s'intéresser aux caractéristiques des philosophies de l'éducation sous-jacentes.

---

<sup>169</sup> Evolution du clivage gauche-droite depuis 10 ans, [http://www.tns-sofres.com/etudes/pol/140202\\_clivage\\_n.htm](http://www.tns-sofres.com/etudes/pol/140202_clivage_n.htm), consulté le 15/02/2006.

#### 4. Philosophies de l'éducation

Pour Olivier Rebol<sup>170</sup> : « dès qu'un éducateur réfléchit sur le sens de son entreprise, dès qu'il se demande pourquoi, ou mieux pour quoi il fait ce qu'il fait, il philosophe. »

Les interviewés, toutes tendances confondues, ont une vision ouverte de l'éducation, aucun ne souhaite enfermer les petits Martiniquais dans leurs particularismes. Ils sont en cela fidèles aux idéaux de la République française, elle-même héritière de la philosophie des Lumières pour laquelle l'Homme accède au sens de l'universel en s'affranchissant des us et coutumes propres à son groupe d'appartenance (région, classe sociale...). Simplement, ils estiment qu'il faut d'abord se connaître soi-même avant d'accéder à des connaissances plus élargies :

*« Même si les jeunes maintenant reçoivent beaucoup d'informations de partout, elles viennent souvent d'Europe ou d'Amérique du Nord, et les informations sur eux-mêmes, il n'y en a pas beaucoup. Donc, il y a bien une nécessité, peut-être encore plus, de se recentrer sur nous, de partir de nous. »* (MHL, Agrégée d'histoire).

Ils adhèrent donc également à la conception romantique de l'éducation qui considère que l'individu ne peut exprimer son humanité universelle sans assumer son inscription dans sa culture particulière. La tension fondatrice de l'espace éducatif viendrait selon Alain Kerlan<sup>171</sup> du jeu permanent de ces deux philosophies l'une contre l'autre. Tension fondatrice, pour ne pas dire contradiction indépassable à laquelle les enseignants, à la fois au service d'une République fondamentalement universaliste et d'élèves naturellement singuliers, sont confrontés en permanence.

Les petits Martiniquais doivent également pouvoir entrer en communication avec les autres, ce qui est perçu comme un gage de paix et d'amitié entre les peuples, concepts sur lesquels se basent notamment les mouvements antiracistes pour justifier leurs actions :

*« ... ma vision des langues n'est pas fermée sur le créole, le créole de chez nous mais, le créole, voie royale pour aller vers les autres langues. Et toutes les langues, parce que plus on parle de langues, mieux on comprend les cultures, on est amené à avoir des discours plus sensés sur les autres. »* (RN, Conseiller pédagogique).

<sup>170</sup> Rebol (Olivier), *La philosophie de l'éducation*, Paris, PUF, Que Sais-je? N°2441, 2001 (5<sup>e</sup> édition), 128 p.

<sup>171</sup> Kerlan (Alain), *Philosophie pour l'éducation*, Issy-les-Moulineaux, ESF, 2003, 126 p.

Mais il convient aussi de souligner que les Martiniquais, francophones isolés au sein d'une Caraïbe où l'anglais et l'espagnol dominant, auraient sans doute tout intérêt à s'ouvrir aux langues parlées par leurs voisins afin de pouvoir réellement communiquer et coopérer avec eux.

En ce qui concerne les matières enseignées, certains acteurs considèrent que si la connaissance de l'histoire est nécessaire à la construction d'une société, elle ne doit pas pour autant être enseignée à des fins idéologiques ou politiques, mais au contraire permettre aux élèves d'apprendre à réfléchir et à prendre du recul. Cette position était déjà celle du philosophe Condorcet qui, dans son rapport sur l'instruction publique présenté à l'Assemblée législative en 1792, déclarait : « *Il serait coupable de s'emparer de l'imagination de l'enfant pour servir sa cause politique.* » Le débat entamé en France en 2006 à propos des lois dites mémorielles<sup>172</sup> témoigne de la complexité de cette question : comment assumer le passé et l'enseigner aux jeunes générations sans tomber dans le piège de la définition d'une histoire officielle, voire du révisionnisme ? Qui doit décider des contenus de l'enseignement en la matière : les historiens ou le législateur ?

Le créole pour sa part devrait avoir pour fonction de transformer le système scolaire et la façon d'enseigner. Son introduction à l'école uniquement comme nouvelle matière est jugée inutile voire nuisible, les programmes étant déjà jugés trop chargés. Ce ne serait donc pas le contenu des savoirs qui serait important, mais le sens donné à l'acte d'apprendre. Dans cette optique, le rôle de l'enseignant serait de permettre à l'élève de créer ce sens, ce qui nécessite de sa part une attitude particulière :

*« J'avais à l'époque une formule que j'utilisais : « Enseigner, plus qu'un métier, c'est un acte militant ». On n'est pas préposé de la Poste, on n'est pas à la banque, je ne sais pas moi, on n'est pas à la Sécurité sociale, c'est autre chose. Tu rentres là, c'est ton métier, tu milites en respectant les enfants qui sont en face de toi, donc c'est un acte militant... » (SM, ancien Secrétaire général du SNI-PEGC).*

---

<sup>172</sup> Une loi mémorielle est une loi déclarant voire imposant le point de vue officiel d'un Etat sur des événements historiques. À l'extrême, une telle loi peut interdire l'expression d'autres points de vue. La loi du 23 février 2005 portant reconnaissance de la Nation et contribution nationale en faveur des français rapatriés, dont l'article 4 préconisait d'enseigner les aspects positifs de la présence française outremer, a provoqué l'indignation des antillo-guyanais. Mais la suppression de l'article incriminé menace désormais les dispositions législatives prises en faveur de l'enseignement d'autres pages peu glorieuses de l'histoire nationale ou internationale, comme l'esclavage ou le génocide arménien.

Cette dernière remarque renvoie également aux notions de vocation, d'idéal et de morale professionnelle : est-il possible de bien enseigner sans eux ? Toutefois, dans une société minée par le chômage, où beaucoup de jeunes embrassent les carrières enseignantes par nécessité économique, n'est-il pas illusoire de penser que tous pourraient naturellement en être dotés ? Au-delà, les conditions d'exercice de la profession sont de plus en plus difficiles, amenant nombre de professeurs au découragement. Dans ce cadre, comment et pourquoi militer ? Interrogé à propos de son dernier ouvrage *Lettre à un jeune professeur*, le pédagogue Philippe Meirieu propose sa solution : « *Rien ne serait plus grave qu'un monde où les professeurs désespéreraient de l'avenir. [...] A nous de nous saisir de notre métier, pour qu'il soit, en même temps, plus passionnant et plus conforme à nos objectifs. Que nous y trouvions notre compte en termes de satisfactions professionnelles tout en avançant vers une société plus juste, démocratique et solidaire.*<sup>173</sup> »

---

<sup>173</sup> Sarrotte (Gilles), « Nous saisir de notre métier sans attendre le ministère », Entretien avec Philippe Meirieu, *Fenêtre sur cours* n°272 du 29/08/2005, p.30.

### ***III. Synthèse***

L'analyse thématique des entretiens accrédite le choix, opéré dès le départ, de considérer la question de l'adaptation des programmes scolaires de façon globale et de prendre en compte aussi bien les revendications des enseignants dits « adaptationnistes » que celles des « créolistes ». Car en effet, même si ces deux catégories existent bel et bien, même s'il subsiste, parfois à l'intérieur même de chacune d'elles, des clivages et des tensions s'opposant à un réel travail en synergie, les fondements essentiels des discours de ceux qui s'y rattachent ne permettent pas au bout du compte de dresser deux typologies significativement distinctes. A l'intérieur des différentes spécifications définies pour conduire l'analyse se retrouvent aussi bien des personnalités des deux bords, avec des modes d'action et des conceptions le plus souvent largement comparables et conciliables.

En conséquence, à ce stade, il est tout à fait possible de dresser un portrait-type de l'enseignant martiniquais qui s'est positionné, sur la période considérée, en faveur d'une adaptation des programmes scolaires :

- Il l'a fait pour des motifs professionnels essentiellement, mais son histoire personnelle et le contexte de l'époque l'ont souvent influencé.
- Il s'est beaucoup investi dans son travail et a utilisé les possibilités accordées par l'Institution ou ses représentants. De ce point de vue, il a été un innovateur, que son action ait été ou pas reconnue.
- Sa démarche de contestation du système ne l'a entraîné ni à la rupture, ni au conformisme, ce qui tend à prouver une certaine complaisance de l'Institution. Du reste, à une exception près, ses prises de position n'ont apparemment pas nuit au déroulement de sa carrière.
- Il a eu un engagement de longue durée, basé sur des convictions fermes.
- Il a souvent milité dans des associations ou des syndicats, mais ne s'est quasiment jamais engagé en politique.
- Il considère que l'obstacle principal à de réelles avancées a trait au manque de moyens matériels, d'ouvrages notamment.
- Il exprime un sentiment d'isolement à l'intérieur de sa profession.
- Il a une vision ouverte de ce que devrait être, selon ses conceptions, l'éducation à la Martinique, la réussite des élèves étant le principal souci qu'il affiche.

Concernant cet enseignant-là, l'hypothèse émise en début de recherche n'est pas vérifiée : les revendications ont toujours été accompagnées d'un engagement concret et durable dans l'action. Maintenant, pour ce qui est de la masse des enseignants martiniquais,

l'analyse réalisée amène formuler une nouvelle hypothèse, très voisine de la première : ils ne sont pas favorables à une adaptation des programmes, même s'ils peuvent sembler adhérer à cette idée dans leurs discours. En effet, malgré la mobilisation sur plusieurs décennies d'un certain nombre d'acteurs de l'éducation, malgré leurs démarches d'information et de communication, l'adhésion de la profession - pas plus que de l'ensemble du corps social d'ailleurs - n'apparaît pas aujourd'hui ouvertement acquise. Il n'y a eu à ce jour en Martinique aucun mouvement revendicatif massif en faveur d'une adaptation des programmes scolaires, aucune protestation généralisée contre la rareté des outils pédagogiques et documentaires adaptés au contexte local (il conviendrait d'ailleurs peut-être de s'intéresser à l'utilisation qui est faite des ressources existantes). De plus, les militants de la cause interrogés sont majoritairement en fin de carrière et la relève ne semble pas se faire connaître. Ce sont ces indicateurs qui amènent à énoncer la nouvelle hypothèse ci-dessus. Cependant, seule une enquête de grande envergure, permettant d'interroger un nombre important d'acteurs, afin de mieux connaître leurs opinions, leurs représentations et leurs pratiques, serait à même de la confirmer ou de l'infirmer, car les résultats de la présente recherche, du fait de la petite taille de l'échantillon étudié, ne peuvent pas autoriser une généralisation scientifiquement valide.

## ***Conclusion***

Il existe à l'évidence à propos de l'école martiniquaise de nombreux sujets de préoccupation : échec scolaire, retards de performances par rapport aux normes nationales, multiplication des faits de violence à l'intérieur et autour des établissements, contenu des programmes... Sur ce point précis, des enseignants se sont interrogés, ont milité, essayé de trouver des solutions en vue de faire bouger une institution très difficile à réformer - nombre de ministres de l'éducation s'y sont risqués sans succès - et un corps professionnel fortement résistant au changement. L'histoire de la Martinique, son passé colonial, les caractéristiques particulières de son peuplement et de sa situation linguistique mais aussi les difficultés de nombre de ses enfants face aux apprentissages, de même qu'une situation sociale difficile, pas toujours bien appréhendée par les enseignants, sont au fondement même des revendications en faveur d'adaptations des programmes scolaires. Malgré la foi qu'y ont mis les militants de cette cause, force est de constater que trente ans de revendications et de travail sur le terrain n'ont pas réussi à entraîner une franche adhésion de la société. Certes, en 2006, l'Upem réaffirme la nécessité d'aboutir à une meilleure prise en compte de la culture locale dans les apprentissages et cherche à fédérer parents, enseignants et décideurs dans une démarche de réflexion et de dialogue. C'est d'ailleurs cette même approche qu'avait eu l'Ampe au début des années 80. Certes, en 2006, une jeune lycéenne remporte un prix d'éloquence grâce à son plaidoyer en faveur de l'adaptation des programmes<sup>174</sup>. Mais les enseignants pour leur part sont silencieux : qui sait véritablement ce qu'ils pensent ou font dans ce domaine ? Il ne se passe pas une journée sans que la presse ne se fasse l'écho d'événements, heureux et bien plus souvent malheureux, se produisant à l'intérieur des établissements scolaires. Par contre, il est très peu fait état du contenu réel des enseignements dispensés. Les finalités et le fonctionnement de l'Ecole sont manifestement devenus des sujets centraux du débat public dans la société française. Les innombrables pamphlets, ouvrages de témoignage ou de recherche paraissant chaque année à propos de l'Institution sont une preuve patente des questionnements et des inquiétudes qu'elle suscite. Pourtant, si au plan national nombre de professeurs prennent la plume pour dire leur joie ou leur peine d'enseigner, ce n'est pas le cas en Martinique. De même, peu de recherches relatives à l'Ecole y sont publiées. S'agit-il d'une difficulté à communiquer ou d'un refus manifeste ? Les écueils liés à l'édition, évoqués plus avant, sont-ils la cause essentielle de cet apparent mutisme ? Ou alors, l'Ecole, en dehors de ses aspects purement techniques - construction, effectifs, résultats, difficultés de fonctionnement... - est-elle fondamentalement en Martinique une institution qu'il serait

---

<sup>174</sup> Bayimbi (Aurélië), « Brisons ce silence trop longtemps maintenu », *L'humanité*, <http://www.humanite.fr/journal/2006-02-02/2006-02-02-823235>, consulté le 05/05/2006.

politiquement incorrect d'évoquer et de remettre en question, un tabou auquel seuls quelques intellectuels inconséquents ou indépendantistes oseraient s'attaquer ?

S'il paraît difficile de répondre immédiatement à ces questions, il n'en reste pas moins que pour tous les acteurs ayant pris part à l'étude qui s'achève, le travail entrepris par eux continue. De nouvelles pistes sont envisagées, aussi bien par la Région Martinique que par le rectorat, afin d'encourager les enseignants martiniquais à mettre en commun leurs expériences et les fruits de leurs recherches, dans le but d'améliorer la qualité de l'enseignement dispensé et de favoriser la réussite des élèves, tout en leur permettant de s'approprier leur histoire et leur culture propres. Toutefois, peut-être faudrait-il un mouvement d'ensemble, là où chacun continue à réfléchir son côté et à tenter d'imaginer ses propres solutions. Interrogé en 1998 sur les projets éducatifs qu'il conviendrait de mettre en œuvre, Edouard Glissant déclarait : « *Commençons les grandes manœuvres de la concertation. On entendra beaucoup de conneries, mais on synthétisera quelque chose !*<sup>175</sup> » Et il préconisait la création d'un observatoire des pédagogies, dans le but d'avoir une vision cohérente et réelle de la situation de l'Ecole martiniquaise.

Sur le plan purement scientifique, il serait sans doute également intéressant de s'engager dans une démarche comparative permettant de faire connaître les solutions adoptées en la matière par les sociétés caribéennes, historiquement et géographiquement proches de la Martinique, mais aussi - pourquoi pas - par d'autres communautés en France ou à travers le monde. Pour ce qui est des politiques linguistiques, à Haïti par exemple, si l'Etat est officiellement bilingue (créole/français) depuis la Constitution de mars 1987, la population demeure très majoritairement créolophone. Mais les manuels scolaires sont presque tous rédigés en français, à l'exception des grammaires du créole. Les deux langues sont théoriquement langues d'enseignement à égalité durant les six années du primaire ; cependant, dans la capitale, l'enseignement se fait essentiellement en français, tandis qu'il est surtout prodigué en créole dans les villes et villages de province. Seul le français est utilisé dans le secondaire et à l'université. Dans ce pays où environ 80% de la population est analphabète, le défi reste toutefois de permettre à chacun d'avoir accès à l'éducation.

En Algérie, l'article 3 de la Constitution de février 1989 institue l'arabe comme langue nationale et officielle. Conformément à cette politique d'arabisation, l'arabe classique est depuis cette date la seule langue d'enseignement de l'école au lycée ; le français est enseigné comme langue étrangère obligatoire dès la quatrième année du primaire même si, selon des sondages réalisés à la fin des années 90, 70% des Algériens souhaiteraient qu'il

---

<sup>175</sup> J.L.G., « Au programme d'Edouard Glissant : une pédagogie des libérations », *Antilla* n°781 du 22 mai 1998, pp.5-6.

le soit dès la première année<sup>176</sup>. Concernant l'enseignement supérieur, les étudiants y accèdent avec une formation arabophone, alors que les cursus y sont majoritairement dispensés en français, ce qui provoque des taux d'échec très importants. En outre, l'absence de débouchés des diplômes arabes a incité les étudiants à se rebeller, freinant l'arabisation des universités.

Plus généralement, quelle place accordent les programmes scolaires des petits pays de la Caraïbe à l'histoire de la période coloniale et à l'environnement créole ? Et avec quels résultats ? Ces questions sont-elles encore sujet à débat dans les sociétés concernées ? Car les conduites des autres sont riches d'enseignements et peuvent permettre de définir pour soi-même des stratégies fécondes. Sans compter que la Martinique a elle aussi une expérience à partager. En tout état de cause, pas plus en matière de recherche qu'en matière d'enseignement, le repli sur soi ne saurait être une solution viable, le problème posé à l'école martiniquaise étant plus que jamais au cœur du questionnement pédagogique, dans un monde en pleine globalisation : comment enraciner tout en ouvrant au monde ? Et comment former des individus adaptables à ce monde en perpétuelle évolution ?

---

<sup>176</sup> Leclerc (Jacques), « Algérie », *L'aménagement des politiques linguistiques dans le monde*, [http://www.tfq.ulaval.ca/axl/afrique/algerie-3Politique\\_ling.htm](http://www.tfq.ulaval.ca/axl/afrique/algerie-3Politique_ling.htm), consulté le 10/04/2006.

***REFERENCES BIBLIOGRAPHIQUES***

## **TEXTES OFFICIELS ET REGLEMENTAIRES**

Loi 51-46 du 11 janvier 1951 relative à l'enseignement des langues et dialectes locaux, (loi Deixonne), JO Lois et Décrets du 13 janvier 1951, p.483.

Loi ordinaire 75-620 du 11 juillet 1975 relative à l'éducation (loi Haby), JO Lois et Décrets du 12 juillet 1975, p.7180.

Loi ordinaire n° 82-213 du 2 mars 1982 relative aux droits et libertés des communes, des départements et des régions (loi Defferre), JO Lois et Décrets du 3 mars 1982, p.730.

L'enseignement des cultures et langues régionales dans le service public de l'Education nationale, circulaire n°82-261 du 21 juin 1982, BO n°26 du 1er juillet 1982.

Loi n°84-747 du 2 août 1984 relative aux compétences des régions de Guadeloupe, de Guyane, de Martinique et de la Réunion, JO Lois et Décrets du 3 août 1984, p.2559, consolidée par la loi n°96-142 du 21 février 1996, JORF n°47 du 24 février 1996, p.2992.

Loi 89-486 du 10 juillet 1989 d'orientation sur l'éducation, JO Lois et Décrets du 14/07/1989, p. 8860.

Conseil de l'Europe, Charte européenne des langues régionales ou minoritaires, texte adopté par le Comité des ministres du Conseil de l'Europe le 29 juin 1992.

Enseignement des langues et cultures régionales, circulaire N° 95-086 du 7 avril 1995 (Circulaire DARCOS), BO n° 16 du 20 avril 1995.

Ministère de l'Education nationale, Direction des écoles, *Programmes de l'école primaire*, Paris, CNDP/Savoir Livre, 1995, 123 p.

Académie de la Martinique, *Projet Académique 1999-2002*.

Adaptation des programmes d'histoire et de géographie pour les enseignements donnés dans les Dom, note de service n°2000-024, BO n°8 du 16 février 2000.

Loi 2000-1207 du 13 décembre 2000 d'orientation pour l'outre-mer, titre IV, article 34, JORF n°289 du 14 décembre 2000, p.19760.

Les classes à projet artistique et culturel, circulaire n°2001-104 du 14 juin 2001, BO n°24 du 14 juin 2001.

Ministère de l'Education nationale, *Qu'apprend-on à l'école maternelle ?*, Paris, CNDP/XO Editions, 2002, 159 p.

Instructions pour l'adaptation des programmes d'histoire et de géographie en séries ES, L et S, note de service n°2004-212 du 26 novembre 2004, BO n°45 du 9 décembre 2004.

Loi n°2005-158 du 23 février 2005 portant reconnaissance de la Nation et contribution nationale en faveur des Français rapatriés, JORF du 24 février 2005.

## **OUVRAGES**

### **Ouvrages généraux**

- Boudon (Raymond), *La logique du social*, Paris, Hachette, 1997, 309 p.
- Crozier (Michel), Friedberg (Erhard), *L'acteur et le système*, Paris, Seuil, 1977, 500 p.
- Fleury (Jean), *La culture*, Rosny, Bréal, 2002, 128 p.
- Gaulejac (de) (Vincent), *Identité*, in Barus-Michel (Jacqueline), Enriquez (Eugène), Lévy (André), *Vocabulaire de psychosociologie, Références et positions*, Paris, Erès, 2003, pp.174-180.
- Guichard (Olivier), *Rapport Vivre ensemble de la Commission de développement des responsabilités locales*, in *Les grands textes de l'aménagement du territoire*, Paris, La Documentation française, 2003, 399 p.
- Kerlan (Alain), *Philosophie pour l'éducation*, Issy-les-Moulineaux, ESF, 2003, 126 p.
- Reboul (Olivier), *La philosophie de l'éducation*, Paris, PUF, Que Sais-je? N°2441, 2001 (5<sup>e</sup> édition), 128 p.
- Revel (Jacques) (dir.), *Jeux d'échelles. La micro-analyse de l'expérience*, Paris, Gallimard/Seuil, 1996, p.13, cité par Guibert (Joël), Jumel (Guy), *La socio-histoire*, Paris, Armand Colin, 2002, 181 p.
- Sainsaulieu (Renaud), *Acteur*, in Barus-Michel (Jacqueline), Enriquez (Eugène), Lévy (André) (dir), *Vocabulaire de psychosociologie, Références et positions*, Paris, Erès, 2003, pp.36-42.
- Soulet (Jean-François), *L'histoire immédiate*, Paris, PUF, Que Sais-je ? n°2841, 1994, 128 p.

### **Ouvrages pédagogiques**

- Abenon (Lucien) et al, *Relire l'histoire et la géographie de l'espace caribéen*, Paris, Hachette Education, 2001, 160 p.
- Amant-Joachim (Josiane), Landi (Elisabeth), Leti (Geneviève), *Histoire de l'esclavage à la Martinique*, Cycle 3, Livret d'exercice pour l'élève et livret pour le professeur, Fort-de-France, CCEE, 2000.
- Commission d'étude Histoire, Géographie, Instruction civique, *Histoire et géographie à l'école élémentaire, Propositions pour son enseignement à la Martinique*, Fort-de-France, CRDP des Antilles et de la Guyane/CNDP, 1986, 64 p.
- Descas-Ravoteur (Muriel), Marlin-Godier (Micheline), *La Martinique dans la première guerre mondiale*, Cycle 3/collège/lycée, Archives départementales/Conseil général de la Martinique, 2004, 58 p.
- Durpaire (François), *Enseignement de l'histoire et diversité culturelle, Nos ancêtres ne sont pas les Gaulois*, Paris, CNDP/Hachette Education, 2002, 159 p, Collection Ressources Formation.
- Groupe de recherche et d'expérimentation en histoire et géographie, *Repères pour concevoir une stratégie d'enseignement en histoire au cycle 3*, Fort-de-France, CRDP des Antilles et de la Guyane/CNDP, 1995, 154 p.
- Tell (Roland), Lavenaire (Marie-Louise), *Lecture suivie et textes d'études des Antilles et d'ailleurs*, Cycle moyen, Fort-de-France, Désormeaux, 1980, 168 p.

**Ouvrages sur la Martinique et les Antilles**

Abenon (Lucien), Bégot (Danielle), Sainton (Jean-Pierre) (dir), *Construire l'histoire antillaise*, Paris, CTHS, 2002, 550 p.

Chomereau-Lamotte (Marie), Berthelot (Jack), Edmond (Yves), *Les guides pratiques de la famille créole*, tome 3, Fort-de-France, Editions Désormeaux, 1980, 312 p.

Condé (Maryse), *Rêves amers*, Paris, Bayard Jeunesse, Collection Je bouquine, 2001, 80 p.

Glissant (Edouard), *Le discours antillais*, Paris, Le Seuil, 1981, Gallimard, 1997, 848 p.

Glissant (Edouard), *Traité du Tout-Monde*, Paris, Gallimard, 1997, 261 p.

Jones (Evan), traduit de l'anglais par Confiant (Raphaël), *Aventures sur la planète Knos*, Paris, Dapper, Collection Au bout du monde, 1999, 197 p.

Lise (Claude), Tamaya (Michel), *Les Départements d'Outre-mer aujourd'hui : la voie de la responsabilité, Rapport au Premier Ministre*, Paris, La Documentation française, 1999, 214 p.

Mam Lam Fouck (Serge), *Histoire de l'assimilation, Des vieilles colonies françaises aux départements d'Outre-mer*, Matoury, Ibis rouge, 258 p.

Ristich (Michèle), Tell (Roland), Jean-Baptiste-Edouard (Roland), *Les guides pratiques de la famille créole, Soins et problèmes de l'enfance*, Fort-de-France, Désormeaux, 1981, 319 p.

**Ouvrages sur l'Ecole**

Abou (Antoine), Giletti (Marie-Josèphe), *Enseignants d'Europe et d'Amérique, Questions d'identité et de formation*, Paris, INRP, 2000, 266 p.

Bourdieu (Pierre), Passeron (Jean-Claude), *Les héritiers, les étudiants et la culture*, Paris, Minuit, 1964, 192 p.

Bourdieu (Pierre), Passeron (Jean-Claude), *La reproduction. Eléments pour une théorie du système d'enseignement*, Paris, Minuit, 1970, 284 p.

Charlot (Bernard) et alii, *L'école et le territoire*, Paris, Armand Colin, 1994, 223 p.

Compagnon (Béatrice), Thévenin (Anne), *Histoire des instituteurs et des professeurs*, Paris, Perrin, Collection Terre d'histoire, 2001, p.361.

Derouet (Jean-Louis) (dir.), *L'école dans plusieurs mondes*, Paris/Bruxelles, INRP/De Boeck Université, 2000, 299 p.

Gaillard (Jean-Michel), *Un siècle d'école républicaine*, Paris, Le Seuil, 2000, 197 p.

Isambert-Jamati (Viviane), « Quelques aspects de l'émergence de l'échec scolaire comme problème social », in Plaisance (Eric) (dir.), *L'échec scolaire, nouveaux débats, nouvelles approches*, Paris, CNRS, 1985, 212 p.

Léger (Alain), *Enseignants du secondaire*, Paris, PUF, Collection L'éducateur, 1983, 256 p.

Legrand (Louis), *Les politiques de l'éducation*, Paris, PUF, Que sais-je ?, 1992, 128 p.

Lucrèce (André), *Civilisés et énergumènes*, Paris, Editions caribéennes/L'Harmattan, 1981, 245 p.

Markhoff-Lebrun (Colette), *Le gâchis est-il inéluctable ? Difficultés d'adaptation scolaire et perturbations du fonctionnement cognitif*, Reims, CRDP de Champagne-Ardenne/CNDP, 1999, 335 p.

Thélot (Claude), *Rapport de la Commission du débat national sur l'avenir de l'Ecole*, Paris, La Documentation Française, 2004, 160 p.

## **REVUES ET PERIODIQUES**

### **Antilla**

- « Vers les Etats Généraux de l'enseignement », *Antilla* n°1 spécial, février 1981, p.3.
  - « Les commentaires de Guy Cabort-Masson », *Antilla* n°3, avril 1981, p.18.
  - « Des états généraux aux assises de l'école. 1) Le Manifeste des assises », *Antilla* n°17, 1<sup>er</sup> mai 1982, pp.28-29.
  - « Education : Vers l'antillanisation de l'école », *Antilla* n°19, 1<sup>er</sup> juin 1982, pp.20-21.
  - « Que veut le CCAE ? », *Antilla* n°21, 1<sup>er</sup> juillet 1982, pp.28-29
  - « Le congrès de la S.M.P.E. », *Antilla* n°45 du 17 au 23 mars 1983, p.2.
  - « L'enfant martiniquais et l'apprentissage de l'esprit technique », *Antilla* n°51, 28 avril 1983, p.27.
  - « Top interview à Marie-Denise Grangenois », *Antilla* n°53, 12 mai 1983, pp.19-21.
  - « La bombe de Juminer », *Antilla* n°56 du 2 au 9 juin 1983, pp.38-39.
  - « L'escroquerie des écoles-pilotes », *Antilla* n°95 du 23 au 30 mars 1984.
  - « La FEN et les cultures régionales », *Antilla* n°227 du 6 au 12 février 1987, p.16.
  - « L'inquiétude du SNI-Antilles », *Antilla* n°394 du 2 au 9 août 1990, pp.23-24.
  - « Le SNES et la lutte contre les retards complets », *Antilla* n°428 du 5 au 11 avril 1991, p.39.
  - « A.M.C.A.E. 10<sup>e</sup> anniversaire », *Antilla* n°459 du 8 au 14 novembre 1991, p.2.
  - « La rentrée 93 dans le collimateur de plusieurs syndicats », *Antilla* n°531 du 9 avril 1993, p.10.
  - « Après le congrès du Syndicat des enseignants, Serge Mesnil : "Il manque un projet éducatif, une boussole, un cap..." », *Antilla* n°673 du 20 mars 1996, pp.6-7.
  - « Non à la discrimination statutaire du créole – Une interview de Jean Le Dû », *Antilla* n°684 du 5 juin 1996, pp.6-9.
  - « L'enseignement du créole menacé », *Antilla* n°783 du 5 juin 1998, p.13.
  - « Séminaire des corps d'inspection de la Martinique : Les humanités créoles », *Antilla* n°1036 du 24 avril 2003, pp.33-34.
- Cabort-Masson (Guy), « Critique de l'école par les enseignants du S.N.I.-P.E.G.C. – Les extraits des critiques des enseignants », *Antilla* n°3, avril 1981, p.17.

- Cabot-Masson (Guy), « Ecole et civilisation », *Antilla* n°3, avril 1981, pp.20-22.
- Cabot-Masson (Guy), « Je suis pour et dans la créolité », *Antilla* n°804 du 30 octobre 1998, p.10-12.
- CCAIE, « L'école : qu'est-ce qui ne va pas ? », *Antilla* n°21, 1<sup>er</sup> juillet 1982, pp.30-31.
- Collectif pour l'enseignement de l'option "Langue et culture créoles en Martinique", « Lettre ouverte à Monsieur le Recteur de la Martinique », *Antilla* n°806 du 13 novembre 1998, p.24.
- Confiant (Raphaël), « Un système éducatif qui marche sur la tête », *Antilla* n°720 du 8 mars 1997, pp.20-22.
- Darsières (Camille), « Lettre de Camille Darsières à Luc Ferry, ministre de la Jeunesse, de l'Education nationale et de la Recherche », *Antilla* n°1048 du 17 juillet 2003, pp.28-29.
- Eadie (Emile), « Les grands axes des interventions des orateurs », *Antilla* n°1 spécial, février 1981, p.4.
- Héloïse (Alain), « Langue et culture créole à Rivière Roche Macouba », *Antilla* n°250 du 17 au 23 juillet 1987, pp.28-30.
- J.L.G, « Au programme d'Edouard Glissant : une pédagogie des libérations », *Antilla* n°781 du 22 mai 1998, pp.5-6.
- Le bureau de l'AMCAE, « Quelle antillanisation pour 83 ? », *Antilla* n°39, 4 février 1983, p.23.
- Le bureau de l'AMCAE, « Résultats de l'enquête AMCAE sur l'antillanisation de l'enseignement », *Antilla* n°331 du 1<sup>er</sup> au 7 mai 1989, pp.9-10.
- Le bureau du SMPE-CGTM, « Réactions après la déclaration de Louisiane », *Antilla* n°57 du 9 au 16 juin 1983, p.31.
- Léotin (Thérèse), « Les instituteurs timorés », *Antilla* n°60 du 30 juin au 7 juillet 1983, p.23.
- Mandibèlè, « Le IV<sup>è</sup> Congrès du SMPE-CGTM : Pour une autre école », *Antilla* n°326 du 27 mars au 2 avril 1989, p.20.
- Mandibèlè, « Les professeurs de lycée professionnel refusent la déportation », *Antilla* n°386 du 6 au 14 juin 1990, p.10.
- Marie-Sainte (Daniel), « A propos des humanités créoles », *Antilla* n°1046 du 3 juillet 2003, p.42.
- Pied (Hélène), « Rencontre avec un professeur de créole du collège de Basse-Pointe », *Antilla* n°651 du 6 octobre 1995, pp.27-28.
- Ponnamah (Michel), « La rentrée scolaire 1981 », *Antilla* n°8, octobre 1981, p.21.
- Prudent (Lambert-Félix), « Lambert-Félix Prudent fait le point sur le colloque », *Antilla* n°55 du 26 mai au 2 juin 1983, pp.31-36.
- R.C., « Le créole à l'école : Pour ou contre ? », *Antilla* n°56 du 2 au 9 juin 1983, pp.35-37.
- Rollat (Alain), « Le devenir des Antilles », *Le Monde*, 18 juin 1981, cité par *Antilla* n°5, juillet 1981, pp.4-5.
- SMPE-CGTM, « Réflexions sur le système éducatif à la Martinique », *Antilla* n°741 du 2 août 1997, p.25.

SMPE-CGTM, « Un malaise croissant chez les enfants », *Antilla* n°402 du 28 septembre au 4 octobre 1990, pp.31-32.

Union des Travailleurs de l'Education, « Enseignement », *Antilla* n°39 du 4 février 1983, p.24.

UPEM, « Trois points de vue de l'UPEM », *Antilla* n°1043 du 12 juin 2003, pp.29-31.

### **Divers**

« Grève dans l'éducation. Pour une revalorisation du milieu et une amélioration de l'enseignement », *France-Antilles* du samedi 7 mars 1981, p.4.

Boura (Yvon), « Syndicat des enseignants, Une démarche partagée et solidaire » *Actes du Congrès fondateur des 6 et 7 mai 1993*, p.117-119.

Chaudenson (Robert), « Le cas des créoles », *Hérodote* n°105-2002/2, pp.60-72.

CSTM Section Education, « Causes de l'échec en maths », Bulletin n°1, Fort-de-France, 1981, 38 p.

Dague (Pierre) (dir.), « Mieux connaître l'enfant martiniquais », Livrets 1 à 4, Fort-de-France, 1986-1996.

Derouet (Jean-Louis), « La profession enseignante comme montage composite. Les enseignants face à un système de justification complexe. », *Education permanente* n°96, 1988, pp.61-71.

Elisabeth (Léo), « Adapter pour mieux éduquer », *Antiane-Eco* n°19, septembre 1992, pp.41-42.

Genelot (Sophie), « L'école à la Martinique : état des lieux » in Tupin, Frédéric (dir.), « Ecoles ultramarines – Univers créoles 5 », *Economica*, Paris, Anthropos, 2005, pp.3-22.

Histoire des Antilles, « Chimen libété », supplément au journal *Jingha*, Paris, Editions Dadci, 1976, 92 p.

Le comité directeur de l'UTE, « Quelle école pour la Martinique – Quelles transformations pour l'école ? » *Les cahiers de l'UTE* n°2, avril/juin 1983, pp.4-9.

Mattéi (Bruno), « L'éducation en panne d'humanité », *Cultures en mouvement* n°40, septembre 2001, pp.39-41.

Sarrotte (Gilles), « Nous saisir de notre métier sans attendre le ministère », Entretien avec Philippe Meirieu, *Fenêtre sur cours* n°272 du 29/08/2005, p.30.

SNI-PEGC, « Quelle école pour demain », Colloque des 19-20-21 décembre 1979, Fort-de-France, 1980, 228 p.

## **REFERENCES INTERNET**

« Document de synthèse des 7 Ateliers du Projet Martinique », <http://perso.wanadoo.fr/martinique.politique/Pages/projetmartinique2.htm>, consulté le 09/01/06.

« La recherche scientifique à l'université des Antilles et de la Guyane », <http://www.univ-ag/recherche.pdf>, consulté le 13/02/2006.

Artières (Philippe), « Entretien avec Edouard Glissant », *La Revue des revues* n°36, 2005, <http://www.entrevues.org/revue/resume.php?id=3951>, consulté le 14/11/05.

Bayimbi (Aurélien), « Brisons ce silence trop longtemps maintenu », *L'humanité*, <http://www.humanite.fr/journal/2006-02-02/2006-02-02-823235>, consulté le 05/05/2006.

Buton (François), Mariot (Nicolas), Noiriel (Gérard), « Introduction à la socio-histoire », <http://barthes.ens.fr/cli/seminaires/socioh/sochi05.html>, consulté le 26/01/06.

Conseil national de la vie associative (CNVA), « Bilan de la vie associative 2000-2002 », [http://www.loi1901.com/intranet/telechargement/fichier/bilan\\_vie\\_associative.pdf](http://www.loi1901.com/intranet/telechargement/fichier/bilan_vie_associative.pdf), consulté le 12/02/2006.

CRDP Martinique, « L'espace Langues et cultures régionales (LCR) », <http://www.crdp.ac-martinique.fr/ressources/langues-cultures/langues-cultures.htm>, consulté le 22/04/2006.

Delamarre (Philippe), « Désir et savoirs : les manifestations du désir d'apprendre à l'école chez des enfants de cinq ans », <http://www.inrp.fr/Acces/Biennale/5biennale/Contrib/Long/L114.htm>, consulté le 15/02/2006.

Lagrou (Pieter), « De l'actualité de l'histoire du temps présent », [http://www.ihtp.cnrs.fr/dossier\\_htp/htp\\_PL.html](http://www.ihtp.cnrs.fr/dossier_htp/htp_PL.html), consulté le 24/01/06.

Leclerc (Jacques), « Algérie », *L'aménagement des politiques linguistiques dans le monde*, [http://www.tlfg.ulaval.ca/axl/afrique/algérie-3Politique\\_ling.htm](http://www.tlfg.ulaval.ca/axl/afrique/algérie-3Politique_ling.htm), consulté le 10/04/2006.

Léger (Alain), « Etre social et positions sociopolitiques des professeurs », <http://alain-leger.ifrance.com/docs/ccs.pdf>, consulté le 16/09/05.

L'Etang (Gerry), « Créolisation et créolité à la Martinique : essai de périodisation », <http://www.palli.ch/~kapeskreyol/travaux/creolisation.php>, consulté le 19/04/2006.

Ministère de l'Education nationale, de l'Enseignement supérieur et de la Recherche, Actes du séminaire national Partenariat « académies-établissements français à l'étranger », Paris, 9 et 10 novembre 2001, [http://eduscol.education.fr/index.php?/D0033/aefe\\_acte6.htm](http://eduscol.education.fr/index.php?/D0033/aefe_acte6.htm), consulté le 30/06/05.

Robien (Gilles) de, « Présentation du projet de budget du ministère de l'Éducation nationale, de l'Enseignement supérieur et de la Recherche », <http://www.education.gouv.fr/actu/element.php?itemID=20059291516>, consulté le 12/02/2006.

Sciences humaines Martinique, <http://www.univ-ag.fr/CRDP/SciencesHumainesMartinique.htm>, consulté le 11/03/2006.

Zabulon (Pierre), « A propos des humanités créoles et d'un problème plus général », <http://www.palli.ch/~kapeskreyol/articles/humanite/humanite5.html>, consulté le 07/05/2006.

## ***ANNEXES***

**TABLE DES ANNEXES**

1- Manifeste des Etats généraux de l'enseignement.	p. I
2- Manifeste des Assises de l'école pour l'antillanisation de l'enseignement	p. II
3- Bande dessinée d'Abel (Patrick Chamoiseau) : « Antillaniser l'école, poutÿ ? »	p. IV
4- Déclaration de Louisiane	p. V
5- « S.N.I Dieu ni maître » : caricature de Sinaray (Raymond Sinamal)	p. VII
6- Lettre de J-H Roland-Casimir au Recteur Juminer	p. VIII
7- Extrait de la chanson de carnaval « Voici les loups » de Djo Dezormo	p. IX
8- Texte des Humanités créoles	p. X
9- Consigne initiale et guide d'entretien	p. XV
10- Entretien avec Marie-Denise Grangenois, ancienne présidente de l'Amcae	p. XVIII
11- Entretien avec Monique Bégot, IA-IPR d'histoire-géographie à la retraite	p. XXV
12- Entretien avec Yvon Bissol, professeur certifié d'espagnol	p. XXX
13- Copies et enregistrements des entretiens	CD-ROM