

Manuels scolaires et culture régionale en Martinique

Gabrielle Burac

DANS **HERMÈS, LA REVUE** 2002/1 (N° 32-33), PAGES 225 À 233

ÉDITIONS **CNRS ÉDITIONS**

ISSN 0767-9513

DOI 10.4267/2042/14378

Article disponible en ligne à l'adresse

<https://preprod.cairn.info/revue-hermes-la-revue-2002-1-page-225.htm>



CAIRN.INFO
MATIÈRES À RÉFLEXION

Découvrir le sommaire de ce numéro, suivre la revue par email, s'abonner...

Flashez ce QR Code pour accéder à la page de ce numéro sur Cairn.info.



Distribution électronique Cairn.info pour CNRS Éditions.

La reproduction ou représentation de cet article, notamment par photocopie, n'est autorisée que dans les limites des conditions générales d'utilisation du site ou, le cas échéant, des conditions générales de la licence souscrite par votre établissement. Toute autre reproduction ou représentation, en tout ou partie, sous quelque forme et de quelque manière que ce soit, est interdite sauf accord préalable et écrit de l'éditeur, en dehors des cas prévus par la législation en vigueur en France. Il est précisé que son stockage dans une base de données est également interdit.

Gabrielle Burac
Université des Antilles et de la Guyane

MANUELS SCOLAIRES ET CULTURE RÉGIONALE EN MARTINIQUE

Dans le cadre de la loi d'orientation pour les DOM, du 19 octobre 2000, le ministère de l'Éducation nationale ainsi que le secrétariat d'État à l'Outre-mer ont annoncé des mesures visant à adapter certains programmes scolaires pour mieux prendre en compte les identités régionales de ces départements. Ces adaptations auront lieu, tout en affirmant l'ambition de développer « la même ambition éducative » sur tout le territoire français. Il s'agit non seulement d'adapter les programmes d'histoire et de géographie¹ mais aussi de mettre en place, dans le secondaire, une option des « langues et cultures régionales » dont la finalité principale est de prendre en compte la diglossie français-créole d'une part et l'environnement socioculturel d'autre part. La création en 2002 d'un CAPES créole constitue la mesure la plus marquante d'un dispositif de « respect des cultures régionales, facteur positif d'une politique d'égalité des chances », selon les termes de Jack Lang et de Christian Paul, respectivement ministres de l'Éducation nationale et secrétaire d'État à l'Outre-mer. À la rentrée 2001-2002, peut-on dire que ces adaptations ont été réellement mises en œuvre dans les manuels scolaires, premiers outils pédagogiques mis à la disposition des enseignants et des apprenants ? Ces manuels prennent-ils en compte la culture régionale des départements d'Outre-mer et en particulier de la Martinique ? Comment définir cette culture dite « régionale » ? L'enseignement du français, de l'histoire et de la géographie dans le secondaire participe-t-il activement à la construction de l'identité culturelle dans ce département ?

L'étude portera sur l'enseignement secondaire, principalement concerné par ces réformes. Les lettres, l'histoire et la géographie sont les disciplines retenues, parce que considérées par l'Éducation nationale française comme les premiers vecteurs des valeurs identitaires et culturelles. Dans ce contexte, il convient de préciser le contenu de la notion de « culture ». Après avoir passé en revue ses différentes conceptions humaniste, anthropologique, sociologique, voire psychanalytique, on peut retenir, à l'instar de Gustave-Nicolas Fischer, la définition suivante :

« La culture est l'ensemble des modalités de l'expérience sociale, construites sur des savoirs appris et organisées comme des systèmes de signes, à l'intérieur d'une communication sociale qui fournit aux membres d'un groupe un répertoire et constitue un modèle de significations socialement partagées, leur permettant de se comporter et d'agir de façon adaptée au sein d'une société. »²

Renato Ortiz³, quant à lui, complète cette définition en écrivant :

« (...) la culture déterminerait le contenu de la personnalité et l'identité personnelle découlerait d'une structure, d'un univers qui inclurait tous les membres d'une communauté. Chaque culture représenterait donc un « modèle », un tout cohérent dont le résultat se concrétiserait dans l'action des hommes. »

La culture régionale n'est pas donc identique à celle qui se manifeste à l'échelle d'un territoire national comme par exemple celui de la France. Dans ce pays, les cultures régionales sont spécifiques aux différentes collectivités territoriales dénommées « régions » (vingt-deux en métropole et quatre Outre-mer). Ainsi, lors de nos investigations, nous tenterons de repérer tout ce qui a trait à l'ensemble des usages, des coutumes, des manifestations artistiques, intellectuelles qui définissent et qui distinguent la région martiniquaise dans les manuels scolaires.

Des instructions et des programmes, quelles finalités ?

Au collège et au lycée, les finalités des programmes d'histoire et de géographie veulent aider les élèves à connaître et à comprendre le monde d'aujourd'hui et reposent sur des valeurs universelles, celles des droits de l'homme, de la démocratie et de la République. Mais ces programmes, construits en France métropolitaine, prennent prioritairement en compte son environnement européen. Le ministre de l'Éducation nationale, en février 2000, a proposé une adaptation des programmes dans les DOM. Les enseigner dans les Caraïbes ou au sud de l'océan Indien suppose que les élèves apprennent à se situer dans le lieu où ils résident et qu'ils connaissent leur histoire, qui ne se confond pas toujours avec celle de la France. Ainsi, en géographie, cette adaptation propose des développements qui doivent permettre aux élèves de se situer dans le département où ils vivent : l'espace caribéen, l'Amérique pour la Martinique, la Guadeloupe et la Guyane ; l'archipel des Mascareignes, l'océan Indien, l'Afrique australe pour La Réunion. L'étude de l'histoire et du peuplement des départements d'Outre-mer doit permettre de mettre en perspective le passé. Le but est d'aider les élèves à mieux connaître et comprendre leur propre identité et le lieu où ils évoluent.

Si la discipline du français n'est pas directement concernée par ces adaptations, il n'en demeure pas moins vrai qu'elle a aussi un rôle primordial dans la construction de l'identité culturelle des élèves. L'enseignement du français au collège et au lycée a pour finalité de permettre à chacun de former sa personnalité et de devenir un citoyen conscient, autonome et responsable. Les élèves ont besoin, selon les instructions officielles, des mêmes connaissances fondamentales dans les domaines linguistique et culturel. Cette finalité se traduit par plusieurs objectifs fondamentaux, dont le suivant : leur fournir les connaissances culturelles fondamentales nécessaires à la construction de leur identité individuelle et sociale. C'est surtout sur ce dernier point que nous nous pencherons très attentivement.

Après avoir mis au jour les programmes et les instructions officielles qui guident l'élaboration des manuels scolaires, il convient d'analyser le contenu de ces derniers. Le but de cette étude est, d'une part, de montrer les choix qui ont été opérés par les auteurs, et la place accordée à l'histoire, à la géographie et à la culture (au sens large du terme) des DOM, et en particulier de la Martinique ; d'autre part, d'en tirer les conclusions qui s'imposent.

Analyse du contenu de quelques manuels de l'enseignement secondaire

Les manuels de lettres

Notre travail ne prétend pas à l'exhaustivité, il consiste à étudier un échantillon d'ouvrages scolaires, utilisés dans les classes allant de la sixième à la terminale dans divers établissements de la Martinique. Notre choix s'est porté sur les collèges de Saint Joseph et du Robert, pour les avoir fréquentés, ainsi que sur les trois plus importants lycées d'enseignement général et technologique de Fort-de-France.

Au collège, l'enseignement du français consiste à étudier différents types de discours, de la narration à l'argumentation. Par exemple, en sixième, l'étude du français permet l'accès à des textes littéraires du patrimoine français, à des textes fondateurs de la culture occidentale et à la littérature de jeunesse. *Le Français au collège 6^e* (Hatier, 1996) utilisé au collège de Saint Joseph jusqu'en 2000, propose des textes qui sont des extraits d'œuvres majeures de la littérature française et européenne. Toutes les époques sont représentées, du Moyen-Âge à l'époque contemporaine. Tous ces extraits sont prétexte à mettre en évidence la spécificité des genres. Mais aucune référence au contexte historique et littéraire n'y est faite. Seules des questions portant sur la compréhension des textes, sur des notions littéraires et stylistiques sont posées. C'est presque le cas pour tous les chapitres. Dans ce manuel, il apparaît très clairement que la dimension culturelle est pratiquement occultée. Pour les autres œuvres, non issues de la France métropolitaine et de l'Europe, nous

pouvons citer l'extrait de deux œuvres étrangères, celle de l'algérien Azouz Begag et celle de l'africain Camara Laye. Aucune question n'est posée sur le contexte historique et sur les spécificités de leur œuvre. Ces extraits apparaissent manuels comme de simples supports et ils ne sont aucunement exploités pour offrir une ouverture sur des pays étrangers et leurs référents culturels. Il est à noter qu'aucune référence à un auteur antillais n'a été faite. Avec ce type d'ouvrage, les élèves n'auront guère l'occasion d'acquérir une culture ouverte et d'accéder à une compréhension globale de leur société. Seule l'initiative d'un enseignant soucieux de mettre en relation les textes et leur contexte socio-historique et culturel le permettrait.

Dans *Français 6^e, séquences et expression* (Belin, 2000), la perspective culturelle apparaît beaucoup plus riche. En effet, dès les premiers chapitres, est affichée la volonté de transmettre « les éléments clés d'une culture commune » en liaison avec le programme d'histoire et de s'ouvrir aux autres cultures du monde. Le chapitre consacré aux formes de récit comporte un texte écrit par Diaka, une collégienne algérienne, et deux textes africains. L'un d'entre eux écrit par l'écrivain sénégalais Birago Diop est un conte folklorique mettant en scène des personnages humains et des animaux possédant des pouvoirs magiques. Dans ce texte, apparaissent des éléments merveilleux qui donnent la parole à des personnages, comme le python, qui ne sont pas présents dans les contes européens. Apparaissent aussi des spécificités propres au conte africain. En effet, tout un bestiaire africain est mis en évidence et le cadre évoqué est la brousse. Des passages en langue africaine ancrent ce texte dans un contexte socioculturel bien défini. Cependant, aucune question n'est posée sur les caractéristiques du conte africain, même si les auteurs de ces manuels amènent les élèves à découvrir un cadre qui leur est, pour la plupart, inconnu. Pourtant, cet extrait aurait pu être l'occasion pour les élèves martiniquais de découvrir le folklore africain, les traditions et les usages d'un pays dont ils ont en partie hérité. Nous pouvons nous référer, à titre d'exemple, au « compère lapin » antillais, symbole de ruse et de débrouillardise qui semble avoir un lien de parenté avec le « lièvre » très représenté dans le conte africain. Dans les contes antillais, apparaissent souvent, comme dans le texte de Birago Diop, des passages chantés en langue régionale, ce qui n'est pas sans rappeler la tradition orale africaine, celle des griots en particulier. Il aurait peut-être été judicieux de la part des auteurs de ce manuel de faire une étude comparée entre les contes européens, africains et antillais, afin de faire ressurgir les ressemblances et les dissemblances. Cette analyse aurait été l'occasion, pour les élèves de France métropolitaine comme pour ceux d'Outre-mer, d'être confrontés à des textes étrangers qui les auraient amenés à s'interroger sur les spécificités littéraires et les autres cultures du monde. Ils auraient ainsi enrichi leur imaginaire et découvert, avec l'aide de leur enseignant, que la structure du conte africain n'est pas très éloignée de la structure européenne. Le conte africain, comme le conte antillais est un enseignement et le revendique. Ce serait l'occasion de faire prendre conscience aux apprenants que la culture antillaise est une culture « hybride ».

Dans *Textes et méthodes, français, 5^e* (Nathan, 1997), nous avons noté l'extrait d'une œuvre du Martiniquais Patrick Chamoiseau, (lauréat du prix Goncourt 1992), *Une Enfance créole*. Le ques-

tionnaire porte essentiellement sur le déroulement de l'histoire, les personnages et leur fonction dans le texte. Seules deux questions portent sur la compréhension d'expressions empruntées au créole et transcrites en français. Cependant, il est nullement question d'expliquer ou d'amener les élèves à prendre conscience par exemple des jeux « diglossiques » auxquels s'adonne l'auteur. En effet, ce texte comporte des spécificités littéraires et linguistiques : il comprend des emprunts au registre de la langue créole, il l'intègre au français. Il utilise la richesse lexicale et l'abondance des images créoles, recréant ainsi le « réalisme merveilleux » propre au conteur populaire. Cet extrait consacré aux personnages et à leur rôle, est accompagné de notes expliquant certaines expressions⁴ (sans pour autant expliquer, pour l'une d'entre elles, qu'elle vient à la fois de l'ancien français et du créole) et présentant l'auteur et ses origines. Les questions ne sont pas orientées autour de la Martinique, des techniques d'écriture de l'auteur, de la cohabitation des deux langues. Cet extrait aurait pu être exploité de diverses manières et faire l'objet de plusieurs approches pédagogiques : l'étude d'une autobiographie, à travers laquelle l'enseignant pourrait aborder la description de la ville de Fort-de-France. Cette ville est un « bouillon de cultures » et d'ethnies dans laquelle le protagoniste antillais recherche ses racines et son identité. Voilà un support textuel riche à travers lequel les petits martiniquais pourraient enfin mieux appréhender leur île et ses réalités socio-culturelles.

On peut dire, après ces quelques observations, que pour la majorité des ouvrages consultés, les références à la littérature et à la culture antillaises sont quasi inexistantes. Cette littérature serait-elle une « sous-littérature » face à la titanique et illustre littérature franco-européenne ? Qu'est-ce qui justifie une telle forme d'« apartheid » ? Cette situation se reproduit-elle en histoire et en géographie ? Pour ces disciplines, nous avons opté surtout pour l'analyse des manuels consacrés aux Antilles, à la Guyane et à l'archipel caribéen. Ils ont été spécialement édités dans le cadre de l'adaptation des programmes d'histoire et de géographie dans les DOM.

L'histoire et la géographie

Jusqu'en 2000, les programmes de ces disciplines étaient communs à la France métropolitaine et aux DOM. Par exemple en seconde, le programme d'histoire balaie les périodes de l'antiquité athénienne aux grandes mutations de l'Europe dans la première moitié du XIX^e siècle avec des références très succinctes à l'histoire des Antilles. Dans le manuel *Histoire 2^e* (Hachette, 2001), où quelques allusions sont faites au « nouveau monde » notamment aux chapitres où l'on traite de l'humanisme dans le cadre de la découverte de l'Amérique, sont présentées les grandes figures historiques, comme Las Casas, qui dénoncent l'esclavage des Indiens, mais pas celui des Noirs. Au chapitre intitulé « La Révolution française », le thème des Antilles à la fin du XVIII^e siècle fait l'objet d'un dossier. On y trouve deux encadrés consacrés à certains articles du « code noir » sur le statut, ou plutôt le « non-statut », des esclaves et leur condition de vie, et un document icono-

graphique sur l'abolition de l'esclavage à la Convention (1794). Deux personnalités sont retenues, Toussaint Louverture, un ancien esclave antillais, figure de proue de la révolte des esclaves, qui contraste avec Joséphine de Beauharnais, blanche créole martiniquaise, évoquant le rétablissement de l'esclavage aux Antilles. Ainsi, nous avons d'un côté un homme dont l'entreprise pour la libération des esclaves avorte, puisqu'il a été battu par l'armée de Bonaparte et, d'un autre côté, une femme qui défend l'esclavage. À aucun moment il n'est fait allusion aux révoltes d'esclaves aux Antilles. Le « nègre marron », esclave fuyant les habitations pour être libre, qui symbolise la résistance face à un tel système, n'a aucunement sa place.

Dans les manuels édités pour les DOM, au chapitre historique, est étudiée l'histoire de ces départements, de la colonisation à nos jours, en passant par les épisodes de l'abolition, de l'assimilation et de la départementalisation. Non seulement les différentes parties de cet ouvrage font régulièrement référence aux événements historiques français, voire européens, mais elles citent régulièrement les grandes figures de l'histoire française. Ainsi retrouve-t-on, au chapitre intitulé « De la colonie au département (1914-1946) » par exemple, l'amiral Robert, représentant le régime de Vichy en Martinique, suivi de figures antillaises qui ont joué un rôle important, comme le résistant guadeloupéen et partisan de la départementalisation, Paul Valentino, ainsi que le Martiniquais Aimé Césaire qui s'est battu pour les mêmes causes. Une abondance de documents écrits (extraits de rapports, discours politiques...), photographiques et iconographiques viennent illustrer et appuyer les différents épisodes historiques, ce qui avait cruellement manqué aux élèves antillais durant les décennies antérieures. On peut ajouter que la présence des grandes lignes de l'histoire et de la géographie caribéennes leur permet d'élargir leurs connaissances relatives à cette zone encore si peu connue des Antillais !

On peut parler d'un véritable paradoxe. Par le passé, ces derniers n'avaient accès qu'à une histoire et à l'étude d'une géographie qui n'était pas entièrement les leurs, même si bon nombre de professeurs s'attachaient à leur enseigner leur propre histoire et à étudier la géographie de leur territoire. Il est à noter que dans certains chapitres, les auteurs présentent certaines figures historiques comme de véritables héros. Ainsi, dans dossier sur Toussaint Louverture, les auteurs choisissent d'utiliser en titre une citation de P. Pluchon⁵ : « *Le vengeur d'une race humiliée, le symbole de la fierté retrouvée* », suivie d'une citation de Lamartine : « *Cet homme est une nation* »⁶. Le dossier présente cette figure comme un héros militaire qui fonde la première république noire au monde. Deux autres chapitres ont également attiré notre attention, ce sont ceux qui traitent, d'une part, du phénomène d'assimilation, qui touche entre autres le problème de la scolarisation et, d'autre part, de la culture et de l'affirmation identitaire. Concernant l'assimilation, il est montré que l'accès à l'éducation est un des pivots de la politique coloniale d'intégration des « nouveaux libres » après 1848. On y voit que l'école était le lieu par excellence où les Noirs « assimilaient » la culture française, qui était le moyen de devenir des citoyens conscients de leurs droits, des hommes instruits, capables de soutenir leurs revendications tant sur leur territoire insulaire qu'en métropole. C'est bien la première fois que, dans un manuel de lycée, est traitée la question de l'« assimilation ».

Peut-être peut-on voir là une forme de dénonciation de la part des auteurs. Au chapitre consacré à la « départementalisation », figure une partie qui se penche sur la question de la culture et de l'affirmation identitaire. Les auteurs écrivent : « *décolonisation et espoirs déçus de la départementalisation accompagnent l'émergence de la question identitaire aux Antilles* »⁷. Ils veulent mettre au jour un problème très récent, dû au même phénomène d'assimilation, d'acculturation, et ils déclinent les différents concepts et penseurs qui se sont penchés sur la question. Sont cités successivement la négritude, le discours sur l'aliénation, l'antillanité et la créolité. Cette partie montre bien les problèmes qu'ont engendrés la colonisation puis la départementalisation. Nous nous demandons, à ce stade de notre étude, à quel point l'école n'est pas le reflet de cette quête identitaire.

Conclusion

Tout au long de cette étude, nous avons montré à quel point la culture des DOM a été occultée, tant dans l'enseignement des lettres que dans celui de l'histoire et de la géographie. Depuis les premières scolarisations (fin XIX^e siècle), il a fallu attendre l'année scolaire 2001-2002 pour voir apparaître des adaptations dans les programmes du secondaire. Rappelons-nous que c'est dans le cadre de la loi d'orientation votée à l'Assemblée nationale et de celle reconnaissant l'esclavage comme un crime contre l'humanité que ces adaptations ont eu lieu. N'oublions pas qu'en mai 2000, Mme Taubira-Delanon, député d'origine guyanaise, a demandé que réparation soit faite aux populations des territoires concernés par l'esclavage. En pratique, elle a demandé qu'une part plus large soit accordée à l'esclavage dans les manuels scolaires.

Force est de constater que, dans les ouvrages scolaires utilisés sur le territoire national, l'histoire des Antilles est sous-représentée et que les programmes destinés aux élèves antillais ne sont pas intégrés dans ceux utilisés par les élèves métropolitains. Ce qui est fort dommage, dans la mesure où l'histoire des Antilles françaises fait partie intégrante de l'histoire de la France, et qu'il serait fort intéressant de faire tourner ces pages d'histoire aux jeunes de la France métropolitaine, afin qu'ils découvrent d'autres figures historiques et qu'ils acquièrent une culture plus large et ainsi apprennent mieux la tolérance. Des efforts ont tout de même été réalisés puisque, pendant de nombreuses décennies, les petits Antillais apprenaient que leurs ancêtres étaient des Gaulois ! Ce qui a poussé un ancien enseignant (Cabort Masson 1998), dans *Martinique Comportements et mentalités*, à appeler les anciens enseignants « les dresseurs de cerveaux ». Au chapitre 6 de son ouvrage, il écrit : « *Pour résumer, disons que cette école n'a été qu'un lieu de gavage des cerveaux avec tout ce qui concerne la France ; ce qui existe en Martinique étant absent. Nous étions instruits de la source et de tous les affluents de la Garonne sans jamais entendre un mot sur La Capote (...)* ».

On pourrait multiplier les exemples qui prouveraient qu'en n'importe quel domaine touchant le pays, notre ignorance est remarquable par rapport à nos connaissances sur l'hexagone parce

que, dès ses origines en Martinique, l'école publique n'a pas consacré un millionième de son temps d'instruction à la connaissance du milieu réel. Nous pourrions citer aussi l'anecdote vraie qui raconte que lorsque l'écrivain Aimé Césaire, alors enseignant, avait proclamé à ses élèves qu'« *il était beau et bon d'être nègre, il provoqua une véritable stupeur au sein de son auditoire* » (Frantz Fanon, 1952).

Tout ceci nous amène à nous interroger sur le rôle de l'enseignement dans la construction de l'identité culturelle. Nous pensons que l'école est, d'une manière générale, porteuse de valeurs identitaires. Connaître son histoire, le milieu géographique et social dans lequel on évolue permet d'acquérir toutes ces valeurs. La culture est à la fois sociale mais elle prend aussi une dimension ontologique, voire philosophique. Selon Frantz Fanon, psychiatre et auteur de *Peau noire, masques blancs* (Fanon, 1952) « *pour les Antillais, c'est d'autant plus important que, soumis à la colonisation, au racisme et à l'assimilation culturelle, ils intériorisent un profond complexe d'infériorité* ». Cette pathologie identitaire, résultat des mécanismes de l'aliénation, alimenterait l'image de la « colonisation réussie » de peuples souffrant d'une amnésie historique et culturelle qui les prive de conscience nationale.

NOTES

1. Bulletin officiel de l'Éducation nationale, notes de services n° 2000-024 du 16 février 2000.
2. *Les domaines de la psychologie sociale : le champ du social*, p. 8.
3. « Modernité mondiale et identités », p. 109.
4. Parmi les expressions expliquées, nous en avons retenu une : « au mitan », qui a tété présentée comme une expression vieillie alors qu'elle est usitée actuellement dans la langue créole.
5. PLUCHON P, *Toussaint Louverture*, Paris, Bibliothèque documentaire de l'École des Loisirs, 1980.
6. BEGOT M., *Histoire Géographie*, coll. « Antilles-Guyane lycée », CNDP, Paris, Hatier, 2001.
7. *Idem*.

RÉFÉRENCES BIBLIOGRAPHIQUES

- BEGOT, M., *Histoire Géographie*, coll. « Antilles-Guyane lycée », CNDP, Paris, Hatier, 2001.
- CABORT MASSON, G., *Martinique, comportements et mentalités*, Martinique, Voix du Peuple, 1998.
- CADET, Ch, CHEVALIER, B., PRUVOST, J. & SCULFORT, M.-F, *Français 5^e*, coll. « Du côté des lettres », Paris, Nathan, 1997.

- CHAMOISEAU, P. , *Une enfance créole*, Paris, Gallimard, 1993.
- DIOP, B., *Contes et lavanes*, Paris, Présence africaine, 1963.
- FANON, F., *Peau noire, masques blancs*, Paris, Folio, 1952.
- FISCHER, G.-N., *Les domaines de la psychologie sociale : le champ du social*, Paris, Dunod, 1987.
- HAGNERELLE, M., *L'Espace mondial, géographie, terminales L, ES, S*, Paris, Magnard lycées, 1999.
- LAMBIN, J.-M., *Histoire seconde*, Paris, Hachette éducation, 2001.
- ORTIZ, R., « Modernité mondiale et identités », *Hermès*, 28, 2000 pp. 109-118.