

Sous la Direction de :  
**Essohanam BATCHANA, Tossou ATCHIRIMI &**  
**Mawusse K. AKUE ADOTEVI**

# **LES RENCONTRES**

*Presses de l'Université de Lomé*  
2024

**Essohanam BATCHANA, Tossou ATCHRIMI &  
Mawusse K. AKUE ADOTEVI**

**LES RENCONTRES**

**Presses de l'Université de Lomé  
Lomé-Togo**

**ISBN : SBN : 978-2-916789-62-0**  
**Presses de l'Université de Lomé**  
**Lomé, Novembre 2024**

### **Comité scientifique international**

- Pr Komla Dodzi KOKOROKO, Université de Lomé
- Pr Essohanam BATCHANA, Université de Lomé
- Pr Adama Mawulé KPODAR, Université de Lomé
- Pr Martin Dossou GBENOUGA, Université de Lomé
- Pr Bernard Tossou ATCHRIMI, Université de Lomé
- Pr Koffi N. TSIGBE, Université de Lomé
- Pr Edinam KOLA, Université de Lomé
- Pr Martin M. GANGUE, Université de Lomé
- Pr Komi KOUVON, Université de Lomé
- Pr Mawusse Kpakpo AKUE ADOTEVI, Université de Lomé
- Pr Povi LAWSON-EVI, Université de Lomé
- Pr Kossi METOWOGO, Université de Lomé
- Pr HETCHELI Folly L. Kokou, Université de Lomé
- Pr Cyprien Coffi AHOLOU, Université de Lomé
- Pr Odile Kuwedaten NAPALA, Université de Kara
- Pr Tchaa PALI Université de Kara
- Pr Rogatien TOSSOU Rogatien, Université Abomey Calavi
- Pr Didier HOUENOUDA, Université Abomey Calavi
- Pr Mamadou BAMBA, Université Alassane Ouattara
- Pr Gilles FERREOL, UBFC, Université de Franche-Comté
- Pr. Kossivi HOUNAKE, Université de Lomé

## Sommaire

|  |     |
|--|-----|
| Introduction générale.....   | 9   |
| Epé-Ekpé, rite sous régional, vecteur de l'unité des Guin, <i>Komlan Kouzan</i> .....  | 11  |
| Sur les traces des Agoudas du Togo, <i>Niconé GAYIBOR &amp; Père Dr. Gérard-Robert LAWSON</i> .....  | 33  |
| Alterité et interculturalité : Quelles rencontres ?,Gilles FERREOL..   | 69  |
| Ethique et rencontre, <i>Komi KOUVON</i> .....   | 83  |
| Rencontres et santé : du psychique au biologique,Povi LAWSON-EVI .....   | 91  |
| L'espace urbain en Afrique et ses rencontres : entre le physique et le virtuel, Marie-Louise NYONKWE,Yawavi Makafui AGBEMEDI & Coffi Cyprien AHOLOU .....  | 97  |
| Rencontres dans les cabarets en campagne au Sud du Togo, <i>Koffi KPOTCHOU</i> .....   | 108 |
| Les rencontres amoureuses : entre émotion et raison, <i>Bernard Tossou ATCHRIMI</i> .....  | 124 |
| Le difficile chemin de soi aux autres : l'exemple d'un certain joseph,Charles Akoli KUZO .....   | 131 |
| Les rencontres sous l'angle des cultures matérielles : évolution culturelle et physique au cours des millénaires : fruit de rencontres entre l'Homme et son environnement, Foniyama Élise ILBOUDO-THIOMBIANO ..... | 157 |
| Créole, créolité, créolisation...quel sens ? quelle histoire ? quelles projections sur nos sociétés africaines ?, <i>Arthur VIDO</i> .....   | 179 |
| Reconnexion Diaspora-Afrique : une démarche nécessaire pour la réparation des crimes coloniaux,Rodolphe SOLBIAC .....  | 199 |
| Les bas fourneaux de production ancienne du fer dans la commune de sourgou (Burkina Faso) : fruits de rencontre entre métallurgistes NINSI et MOOSE-NAKOMSE,Noaga BIRBA .....                                      | 211 |

|   |     |
|---|-----|
| Le panafricanisme et la desinformation : rôle des réseaux sociaux, <a href="#">Octave Nicoué BROOHM</a> .....                         | 235 |
| Devises de lutte et quête de renom chez les Sanã, <a href="#">Boukary BORO</a> . 246  |     |
| D'une éducation tempétueuse d'adultes français... une pensée transcoloniale de l'andragogie, <a href="#">Wicky POULIN CATAN</a> ..... | 261 |

# D'une éducation tempétueuse d'adultes français... une pensée transcoloniale de l'andragogie

Wicky POULIN CATAN

Université Abbé Grégoire (Paris, France)

## Introduction

En Martinique, terre bercée par temps calme, par des brises susurrantes, le sujet éducation n'est point un doux alizé faisant virevolter mélodieusement les populations dans une apprenance, matrice d'émancipations individuelles et collectives. Une analogie impliquée de la situation serait le caractère soudain et imprévisible d'une tempête tropicale.

Les tempêtes tropicales, phénomènes météorologiques tous singuliers, répondent à un processus répétitif, véritable jeu de dupes conscient. D'abord, le phénomène visite les habitant-es sous la forme d'averses d'intensités variables. Ces dernières sont accueillies positivement puisque leurs apports sont propices à la fertilité des sols et au rafraîchissement des Hommes<sup>79</sup>. Profitant des ressources en présence, le phénomène se nourrit, se renforce et devient onde tropicale. L'onde tropicale, plus puissante, use de son pouvoir d'attraction et charrie en son sein des éléments-amis inattendus auxquels la population résiliente, rémora<sup>80</sup>, s'accommode. Mais soudainement, l'onde tropicale s'agit, mange, dévore... allant même jusqu'à se nourrir des éléments-amis qu'elle abritait. Elle se mue en une tempête tropicale. Elle se fait un nom : Édith, Dorothy, David, Klaus, Cindy, Dean, Maria, Irma... Tout s'incline de gré ou de force sur sa trajectoire. Le passage de la tempête tropicale induit inéluctablement des transformations sur les hommes, sur la nature, sur leurs écosystèmes. À ce stade, la tempête peut faire choix de se détourner

---

<sup>79</sup> Le mot « Homme » dans le texte ici proposé renvoie à l'être humain. Il n'est relié à aucune interprétation de genre.

<sup>80</sup> Le rémora est un poisson commensal qui se nourrit des restes de repas de requins ou des baleines sur lesquels ils se fixent par effet de ventouse.

d'eux. Elle peut s'en aller rassasiée et s'éteindre doucement dans les eaux chaudes des Antilles. Dans ce cas, elle laisse à sa survivance des possibilités de régénérations intrinsèques, spontanées. Le territoire retrouve progressivement des ressources idoines à la révélation de sa nature propre, de ses singularités, dans la diversité de ses microcosmes. Mais la tempête tropicale peut également choisir la soif du plus... et se conduire en *Agoulou*<sup>81</sup>. Elle poursuit alors frénétiquement sa course à l'engloutissement. Les habitant-es, habité-es par les récits d'expériences antérieures, chuchotent désormais son nom, les yeux brillants, des spasmes hémifaciaux trahissant leurs appréhensions... Si peu osent dire le mot... Ce mot qui caractérise celle dont le nom résonne dans le poste radio que les habitant-es ne quittent plus d'une oreille : « ouragan » ... Les chuchotis laissent place aux bruissements, aux craquûres, aux bourdonnements, aux cris, aux gémissements, aux battements intermittents, aux bourdonnements sourds puis aux silences. L'ouragan a fait son œuvre. Il a déterré des racines ; il a attenté à la pérennité d'écosystèmes fertiles. Désormais synodontis<sup>82</sup>, les habitant-es basculent dans une zone d'incertitudes, de résignation... ?

Le temps passe... La nature et les hommes assistent, observent, analysent les traversées inopinées de phénomènes semblables. Ils peuvent à leur tour, faire choix ou non, de s'évanouir, de s'adapter, de cultiver autrement leurs ressources, de développer des pratiques de résistance ou de régénération, de se *mofmaxe*<sup>83</sup>... Les jours, les mois, les années puis les siècles s'égrainant, ils ont passé en revue bien des alternatives... Il en ressort que même un projet Atlantide ne saurait leur garantir l'accession à leur aspiration profonde : tenir à distance les phénomènes voraces, dévastateur pour leur identité.

---

<sup>81</sup> Vorace, gourmand - Définition : CONFIANT Raphaël, 2022, Dictionnaire créole martiniquais français, Éditions Orphie

<sup>82</sup> Espèce de poisson comprenant quelques espèces de poissons-chats. Le synodontis se nourrissent de restes d'aliments et de micro-organismes qu'ils puisent dans le sol. Ces poissons vivent cachés et se montrent de préférence la nuit.

<sup>83</sup> En langue « créole » martiniquaise : se transformer, se métamorphoser

Cette métaphore porte la réflexion suivante :

La Martinique a hérité d'une éducation française formée par les résultantes d'une histoire sociale de ses relations avec la France. Depuis quelques années, le système scolaire martiniquais craque (augmentation de l'échec scolaire, du décrochage scolaire, apparition de profils NEET...). Localement, des voix impliquées dans le maillage éducatif résonnent et tonnent, réclamant aux gouvernements français successifs des ajustements territorialisés... en vain.

La formation, l'éducation dédiée aux adultes, telle que présentée dans ses fondements, apparaît comme un levier propice à impulser un développement social vertueux sur un territoire qui fait désormais face à des mutations protéiformes (climatiques, démographiques, économiques...). Elle semble d'autant plus être une opportunité puisqu'elle étend sa toile applicative jusqu'aux interstices de la vie sociale et économique locale.

À ce stade, il convient d'amener un élément de contexte incontournable. Dans les DROM, la formation (professionnelle), à l'instar de l'Éducation nationale, résulte d'une vision pédagogique nationale, déclinée, appliquée et contrôlée par des responsables de services dédiés, originaires de France hexagonale, nommés et affectés verticalement « Outre-mer », dans le cadre de missions aux temporalités prédéfinies.

Nous nous demanderons ici, si la formation est de nature à influer sur le développement social intrinsèque, individuel et collectif, des adultes martiniquais. L'hypothèse soutenue est qu'elle le peut si elle répond aux principes andragogiques. Mais l'andragogie est-elle usitée dans les dispositifs formatifs martiniquais ? Pour questionner cette hypothèse, la méthodologie retenue consiste en une approche par analyse historique comparée. Elle vise à identifier si, en quoi et comment la formation (professionnelle) telle que pratiquée sur ce territoire, répond au cadre éducatif andragogique.

## 1. Histoire comparée de la formation des adultes

« Certaines vérités ne nous paraissent invraisemblables que, tout simplement, parce que notre connaissance ne les atteint pas. » (A. Hampâté Bâ, Poème 639)

En France, la formation continue s'inscrit dans le prolongement ou la complétude du système scolaire. « Elle vise à permettre à chaque personne, indépendamment de son statut, d'acquérir et d'actualiser des connaissances et des compétences favorisant son évolution professionnelle, ainsi que de progresser d'au moins un niveau de qualification au cours de sa vie professionnelle. »<sup>84</sup>

La formation continue, forme populaire de la scolarité adressée aux adultes, s'inscrit dans une démarche de continuité d'éducation nationale, impulsée en 1932, sous la mandature du premier ministre Anatole de Monzie, en lieu et place de l'instruction publique. Il annonce l'émergence d'une mesure d'« égalité scolaire », de gratuité et de développement d'un « tronc commun ». « Par l'éducation nationale [diront C. Coutel et C. Kintzler], le citoyen se fond dans une nation conçue comme « finalisée et providentielle », tandis que par l'instruction publique, « l'homme devient citoyen en se réappropriant l'usage personnel de sa raison, dont il ne doit jamais se dessaisir ». <sup>85</sup> Une controverse naît sur le rôle, les finalités et les responsabilités des acteur·rices de l'école, rappelant la dualité scolaire – humanisme des siècles précédents. Tel un magma, cette controverse vit, nichée dans une société française qui voit éruption le volcan éducation nationale de manière récurrente. Mais l'école publique et gratuite, imparfaite ou non, accueille les enfants de métropole, sous le regard reconnaissant de la nation à Jules Ferry, ministre de l'instruction publique de 1879 à 1883,

---

<sup>84</sup> Ministère de l'enseignement supérieur et de la recherche, « La formation continue tout au long de la vie dans l'enseignement supérieur », <https://www.enseignement-sup-recherche.gouv.fr/fr/formation-continue-tout-au-long-de-la-vie>, dernière consultation le 24/09/2024

<sup>85</sup> TOMEI Samuël, 2008, « Instruction publique ou éducation nationale ? », *Humanisme*, France, Grand Orient de France, 2008/4 n° 283, p.72-80, p.75, <https://shs.cairn.info/revue-humanisme-2008-4-page-72?lang=fr>, dernière consultation le 23/09/2024

initiateur des lois éponymes, promulguées de 1881 à 1882, pour une école « laïque, gratuite et obligatoire pour tous<sup>86</sup>».

En 1885, Jules Ferry a changé de fonctions. Désormais député, il poursuit son ouvrage : poser des actes concourant à redorer l'image d'une France affaiblie par sa débâcle militaire face à la Prusse (1870-1871). Après l'instauration de l'école en métropole, il voit une opportunité de rayonnement national et international dans « une mission civilisatrice » des colonies. Il argumente ses orientations coloniales devant ses pairs : « Les colonies sont, pour les pays riches, un placement de capitaux plus avantageux [...]. On peut rattacher le système d'expansion coloniale à trois ordres d'idées : à des idées économiques, à des idées de civilisation, à des idées d'ordre politique et patriotique [...] ». Développant « le côté humanitaire et civilisateur » de la question, Ferry ajoute : « [...] Il faut dire ouvertement que les races supérieures ont un droit vis-à-vis des races inférieures. [...] Je répète qu'il y a pour les races supérieures un droit, parce qu'il y a un devoir pour elles. Elles ont le devoir de civiliser les races inférieures<sup>87</sup> . »

C'est dans ce contexte qu'une dynamique d'instruction s'engage vers les *vieilles colonies* que sont la Martinique, la Guadeloupe, la Guyane et la Réunion. L'instruction coloniale en vigueur dans ces possessions françaises est une instruction ségrégée. Elle consiste essentiellement en une continuité d'instruction publique des enfants de colons et d'une instruction religieuse, stricte et sélective des enfants des ancien-nes esclavisé-es devenu-es travailleurs-ses à la suite des abolitions d'esclavages de 1848.

L'excavation de ces territoires de l'instruction coloniale viendra de leur départementalisation, par adoption de la loi d'assimilation de 1946. Désormais français-es de plein droit, ils et elles sont légalement éligibles

---

<sup>86</sup> République française, 2024, « École : les lois Ferry de 1881 et 1882 », *Vie publique*, France, [https://www.vie-publique.fr/fiches/293492-ecole-les-lois-ferry-de-1881-et-1882#:~:text=la%20loi%20du%2028%20mars,l'oeuvre%20depuis%20quelques%20années, dernière consultation le 12/10/2024](https://www.vie-publique.fr/fiches/293492-ecole-les-lois-ferry-de-1881-et-1882#:~:text=la%20loi%20du%2028%20mars,l'oeuvre%20depuis%20quelques%20années,)

<sup>87</sup> FERRY Jules, « Intervention lors du Débat sur la politique coloniale à la Chambre des députés, séances du 28 et 30 juillet 1885 », *Penser le 20e siècle, réunion de sources pour le séminaire d'Histoire contemporaine*, Genève, Université de Genève, 2003, p.8-9

à l'éducation nationale, dans les acceptations métropolitaines. Les programmes scolaires et leurs modalités applicatives, conçus depuis la métropole, par des intellectuel-les métropolitain-es, sont dès lors déployés et appliqués à des populations d'*Outre-mer*. Le système scolaire en construction vise alors en l'alphabétisation ainsi qu'en une bonne assimilation des populations à la culture et aux mœurs français...

En France hexagonale. La formation professionnelle continue apparaît en 1939, par la création *d'écoles-centre de formation*, destinées à de jeunes adultes âgés de 14 à 18 ans, non éligibles à l'enseignement secondaire. Les lois Debré (1959) sur la promotion sociale et Fouchet (1966) sur l'éducation permanente les ouvriront progressivement aux femmes, aux personnes en situation de handicap, aux personnes immigrées et aux salarié-es.

La Martinique vit alors une toute autre réalité. Les inégalités sociales se creusent et les travailleur-ses (pauvres) qui représentent l'écrasante majorité de la population, luttent pour une égalité de traitements dans la patrie. Dans cette jeune société post-esclavagiste, la démographie croît, le travail manque et les salaires sont bas. Les revendications des travailleur-ses sont rejetées par les anciens colons devenus exploitants. Les mobilisations populaires sont réprimées localement par la représentation étatique. Ces répressions vont jusqu'à faire couler le sang (antan Wobè de 1939 à 1943, tuerie du Carbet en mars 1948, évènements de décembre 1959, actions et répression de l'Organisation de la Jeunesse Anticolonialiste de Martinique - OJAM de 1962 à 1964...).

En France, entre 1970 et 1981, le déploiement de la formation professionnelle s'accélère sous l'impulsion d'un Accord National Interprofessionnel (ANI) signé en 1970, actant la formation professionnelle continue et duquel naîtra, en 1971, la loi dite Delors qui en développera les offres.

Dans le même temps, la Martinique vit des mutations économiques et sociales. L'industrie sucrière va mal. La situation économique décline.

Le chômage devient endémique, notamment celui des 18-30 ans<sup>88</sup>. Les luttes égalitaires se poursuivent dans un climat répressif qui semble systémique (luttes populaires de 1871, évènements de Chalvet en février 1974...). L'économie martiniquaise prend un tournant tertiaire. Les usines ferment. Les békés (anciens colons), propriétaires d'exploitations agricoles décident et mettent en œuvre une stratégie d'investissements tournée vers la consommation, administrée par l'État français. Le travail s'exerce de plus en plus dans le tertiaire, notamment dans le tourisme et le commerce. Les travailleur-ses doivent apprendre de nouveaux métiers et se former à l'utilisation de nouveaux outils. La formation des adultes se révèle une des pistes de solutionnement. Les enseignements techniques se développent. La formation professionnelle s'organise. Elle accompagne un développement économique et social constraint.

Entre 1982 et 2018, au principe de formation professionnelle vient s'ajouter la sécurisation des parcours. En 2004, naît une loi qui acte la formation professionnelle tout au long de la vie et le dialogue social. « Elle vise à répondre aux besoins des individus et des entreprises, et à contribuer au développement économique, social et culturel du pays », par une collaboration de toutes les parties prenantes.

En Martinique, alors même que la formation professionnelle poursuit son développement, les préoccupations des habitant-es sont autres. En 1963, Michel Debré, premier ministre démissionnaire, devenu député de la Réunion, apportant une réponse à un besoin de main-d'œuvre sur le sol hexagonal, crée le Bureau pour le développement des Migrations dans les Départements d'Outre-Mer. Le BUMIDOM instaure et organise une émigration du travail sans précédent sur le territoire français. Entre 1963 et 1981, on estime que plus de 260 000 natif-ves « ultramarin-es » en âge de travailler, sont mis dans des avions en direction de la France, pour un aller simple, sans solutions de retour.

---

<sup>88</sup> On dénombrait 30 000 chômeur-ses en 1970 pour 340100 habitant-es. - Source : NICOLAS Armand, 1998, *Histoire de la Martinique. De 1939 à 1971. Tome 3*, Paris, p.268

Cette émigration a marqué durablement les sociétés « ultramarines ». Des familles se sont vues séparées. Des filiations se sont éparpillées. Le système éducatif en vigueur dans les DROM-COM intègre désormais l'émigration comme solution d'accès aux études supérieures ou spécifiques. Le BUMIDOM a laissé place à LADOM<sup>89</sup>... Quitter les DROM est désormais un moyen d'atténuer des inégalités de chances de réussite professionnelle<sup>90</sup>. Les mesures inégalitaires et ségrégationnistes répétées subies par les populations des anciennes colonies éveillent des désirs d'indépendances. Entre 1980 et 1987, leur exaspération donne lieu aux « nuits bleues » perpétrées en Guyane, en Guadeloupe, en Martinique et sur le sol hexagonal. Mais la règle demeure la revendication d'une égalité de traitement au sein de la République. En 2009, un *liyannaj kont pwofitasyon*<sup>91</sup> unit guadeloupéennes, martiniquais-es et guyanais-es, dans une lutte contre « la vie chère » qui leur est imposée dans un système oligopolistique détenu et déployé par les békés, tenanciers de l'économie martiniquaise. Depuis septembre 2024, une nouvelle lutte égalitaire est engagée pour les mêmes motifs qu'en 2009. La réponse répressive du gouvernement français, brandie localement par le préfet a fait résonner à l'Assemblée nationale, de la bouche de Marcellin Nadeau, député de la deuxième circonscription de la Martinique, ces quelques mots de Georges Gratiant, maire de la ville du Lamentin le 24 mars 1961, date à laquelle trois manifestant-es tombaient sous les tirs de CRS<sup>92</sup> venus rétablir l'ordre républicain :

« Qui veut du pain aura du plomb au nom de la loi, au nom de la force, au nom de la France, au nom de la force de la loi qui vient de

---

<sup>89</sup> L'Agence De l'Outre-mer pour la Mobilité

<sup>90</sup> France stratégies, 2024, « Naître en outre-mer : de moindres opportunités que dans les autres régions de France », *la note d'analyse* n°137, [https://www.strategie.gouv.fr/sites/strategie.gouv.fr/files/atoms/files/note\\_danalyse\\_ndeg137 - naître\\_en\\_ou\\_tremer.pdf](https://www.strategie.gouv.fr/sites/strategie.gouv.fr/files/atoms/files/note_danalyse_ndeg137 - naître_en_ou_tremer.pdf), dernière consultation le 23/09/2024

<sup>91</sup> GANEM Valérie, 2010, « Retour sur le « Liyannaj Kont Pwofitasyon (lkp) » accompli en Guadeloupe » *Nouvelle revue de psychosociologie*, 2010/1 n° 9, p.199-211, <https://shs.cairn.info/revue-nouvelle-revue-de-psychosociologie-2010-1-page-199?lang=fr>, dernière consultation le 02/04/2025

<sup>92</sup> Compagnies Républicaines de Sécurité

France. Pour nous le pain n'est qu'un droit, pour eux le plomb c'est un devoir<sup>93»</sup>

Le gouvernement français s'était alors engagé à ne plus déployer ces forces de police sur le sol martiniquais. Elles sont aujourd'hui de retour.

S'il est vrai que depuis quelques années, les « domien-nes » semblent traverser un espace-temps social bombardé d'ondes gravitationnelles charriant chacune leurs lots de désolations, les martiniquais-es ont singulièrement été marqué-es, dans leur chair et dans leur mémoire collective, par des faits sociaux érigés en souffrances nationales martiniquaises (crash de 2015, crise sanitaire et sociale du COVID-19 en 2020, empoisonnements au chlordécone...). La représentation étatique tantôt par inadaptation, mal adaptation, désintérêt ou par ses réponses répressives, déchire, maille après maille, les entrelacements du fragile tissu relationnel qui lie la France à des territoires de plus en plus éloignés d'elle.

Le rappel de ces faits sociaux et de leurs effets localement n'est pas fortuit. Il revêt plutôt une place prépondérante dans la présente analyse. En effet, la formation professionnelle tout au long de la vie s'est déployée en Martinique. Conçue pour répondre à l'enjeu majeur que représente le développement des compétences et des qualifications<sup>94</sup>, propices à l'employabilité, elle répond de fait à un besoin réel en Martinique. Pour mieux comprendre, faisons un panorama social de ce territoire.

La Martinique est depuis 2023, le département le plus âgé de France. Son solde naturel est négatif. L'île compte actuellement 41 780

---

<sup>93</sup> « 1961 : Sur trois tombes, discours prononcé par G. Gratiant, Maire du Lamentin, aux obsèques des victimes de la fusillade du 24 Mars 1961 », *Justice 1920-2020 : 100 ans pour la Responsabilité et le développement véritable*, p.49, <https://www.patrimoines-martinique.org/images/fdc806e9-33b9-46f1-84ca-ce19e5e57f01.jpg>, dernière consultation le 12/10/2024

<sup>94</sup> Préambule de l'Accord National Interprofessionnel du 14/10/2021 relatif aux nouveaux enjeux de la loi du 05/09/2018 pour la liberté de choisir son avenir professionnel, [https://www.legifrance.gouv.fr/conv\\_coll/id/KALITEXT000045204114/?idConteneur=KALICONT000047133379](https://www.legifrance.gouv.fr/conv_coll/id/KALITEXT000045204114/?idConteneur=KALICONT000047133379), dernière consultation le 14/10/2024

demandeur-ses d'emploi<sup>95</sup>. En 2023, 6 actif-ves sur 10 y travaillaient. Pour cette même période, l'Insee estime à 20% le taux de jeunes adultes en situation dite NEET : ni en emploi, ni en études, ni en formation. L'émigration systémique vers la France hexagonale perdure. L'enquête Migration, Famille et Vieillissement en Martinique<sup>96</sup> publiée en 2023 nous apprend que 35% des martiniquais-es résidant sur place en 2020, déclarent avoir « fait l'expérience d'une *migration durable* », 81% de ces enquêté-es reviennent de l'hexagone. Il ressort que les études demeurent le principal motif de départ.

## 2. État des lieux de la formation en Martinique

Dès lors apparaît l'enjeu de proposer aux martiniquais-es des solutions de formation efficaces, adaptées aux réalités et besoins territoriaux. Un premier pas est franchi en ce sens : la création d'organismes de formations sur le territoire.

En juin 2022, l'île comptait 398 organismes de formation et 4 CFA<sup>97</sup>. Les formations dispensées répondent essentiellement aux trois grands secteurs d'activités présents sur l'île : le secteur tertiaire marchand qui compte les commerces, les assurances, l'immobilier, les activités financières, la restauration, la communication et l'information ; le secteur tertiaire non marchand formé des activités pour la sécurité des biens et des personnes (enseignement, justice, santé, action sociale...) et plus modestement, l'industrie. En sus de ces organismes de formations, des dispositifs de formation territoriaux (Cadres d'avenir, programme régional de formation...), nationaux (Pro-A, service civique...) et internationaux avec rattachement à la France (entreprises d'entraînement pédagogique...) foisonnent. Ils ont un point commun :

<sup>95</sup> Inscrit-es à France Travail en catégories A à C au deuxième trimestre 2024 (+0,7%)  
– Source : France-Antilles Martinique, 2024, « En Martinique, la baisse du nombre de demandeurs d'emploi se maintient », Fort-de-France, <https://www.martinique.franceantilles.fr/actualite/economie/en-martinique-la-baisse-e-du-nombre-de-demandeurs-demploi-se-maintient-999289.php>, dernière consultation le 23/09/2024

<sup>96</sup> Institut National d'Etudes Démographiques, 2023, *Enquête Migrations, Famille et Vieillissement en Martinique*, [https://www.ined.fr/fichier/s\\_rubrique/33749/mfv2/article.complet.martinique.fr.pdf](https://www.ined.fr/fichier/s_rubrique/33749/mfv2/article.complet.martinique.fr.pdf), dernière consultation le 14/10/2024

<sup>97</sup> Centres de Formation des Apprentis

ils sont pensés depuis l'hexagone ou calqués à des modèles existants sans grande contextualisation aux réalités locales (culturelles, économiques, climatiques...) et aux besoins de la collectivité à court, moyen ou long terme.

En 2021, la publication dans une enquête menée par l'association Stand Up 972<sup>98</sup> (sur 1256 habitant-es), 28% des personnes sondées positionnaient la culture et l'éducation comme moyen d'« épanouissement de la société martiniquaise et de valorisation du territoire ». En sous-rubrique « éducation / formation / Emploi », trois grands axes émergeaient : « dynamiser l'emploi en Martinique et l'emploi des martiniquais » ; « programmer des actions de formation majeures adaptées aux besoins de la Martinique » ; « repenser l'éducation des enfants, base du développement de notre territoire ». Les personnes sondées portaient en première position l'économie et le social (35%). Comment donc répondre aux attentes et besoins de ces adultes ? Comment faire correspondre besoins territoriaux et offres de formations ? C'est ici qu'intervient l'andragogie.

### **3. Identification de l'andragogie**

La paternité de l'andragogie est attribuée à Malcom Shepherd Knowles. Selon ses propres mots, elle est « *the art and science of helping adults learn* » (Knowles 1980, p.43), l'art et la science d'aider les adultes à apprendre. Il n'en est pas le créateur mais il va préciser, modéliser et populariser ce concept. En 1970, il publie *The modern practice of adult education : Andragogy versus pedagogy*. Ce faisant, il met en lumière une réflexion qui lui est antérieure. En effet, l'apparition du mot andragogie est datée de plus d'un siècle avant la publication de Knowles. Mais l'ancienneté de l'émergence de la pensée andragogique ne facilite pas son acceptation de fait. Une controverse internationale apparaît. Elle le conduit à affiner son propos qu'il publie dans une révision de son ouvrage initial, en 1980 : *The modern practice of adult education : from Pedagogy to Andragogy. Revised and updated*. Cet ouvrage demeure à ce jour, l'œuvre de référence de l'andragogie.

---

<sup>98</sup> Stand Up, Que veulent les Martiniquais ?, 2021, p.34-41

Pourquoi les travaux de M. Knowles ont-ils suscité une controverse ?

On peut évoquer en premier lieu, les motivations de l'émergence de ce concept. Les réflexions sur l'andragogie ont été impulsées par des pédagogues européens, éducateurs d'adultes, qui cherchaient à nommer un « modèle théorique » identifiable, parallèlement à la pédagogie, pour définir et valoriser leurs expertises. Ils se sont alors tournés vers l'étymologie et ont choisi de positionner leur modèle, au regard du modèle existant : la pédagogie.

Le mot *pédagogie* renvoie à une base grecque : *paid* : enfant + *agogos* chef, « *leading* », dérivé de *agein* : conduire, tirer, déplacer<sup>99</sup>. Knowles la définit comme « *the art and science of teaching children* », l'art et la science d'enseigner aux enfants. L'andragogie est formée des mots grecs : *anér* : l'homme au sens d'adulte « *man, not a boy* » + *agogos* : chef, « *leading* », dérivé de *agein* : conduire, tirer, déplacer. Elle s'oppose stratégiquement à la pédagogie (préfixe *paid* : enfant), « *the art and science of teaching children* » (Knowles 1980, p.43) : art et science d'enseigner aux enfants. En clair, l'andragogie reconnaît l'éducabilité des adultes et des enfants et considère leurs différences dans la manière de penser et de mettre en œuvre les mécanismes d'éducation qui leur sont dédiés. Elle induit un stade de maturité humaine, de développement cognitif, émotionnel de l'adulte, différent de celui de l'enfant.

C'est de la considération de ces différences que naît la controverse qui poursuit depuis lors les travaux de M. Knowles : Pourquoi adultes et enfants ne pourraient-ils pas être « éduqués » sur le même corpus méthodologique ? En quoi, pourquoi et en foi de quoi leur reconnaîtrait-on des différences dans leurs modes d'acquisitions de savoirs ?

---

<sup>99</sup> Les traductions grec-français ici rapportées proviennent du traducteur en ligne *etymonline*,  
[https://www.etymonline.com/fr/word/pedagogue#etymonline\\_v\\_10239](https://www.etymonline.com/fr/word/pedagogue#etymonline_v_10239), dernière consultation le 26/09/2024. Les correspondances en langue anglaise sont celles portées par KNOWLES Malcolm, 1980, *The Modern practice of adult education. From Pedagogy to Andragogy. Revised and updated*, New York, Cambridge. The adult education company, p.40-42

Dans son ouvrage initial, M. Knowles (1970, p.53) explicite la nécessité de distinguer l'éducation des adultes de celle des enfants :

« [...] Le problème est que, quelque part dans l'histoire, la partie « enfants » de la définition s'est perdue. Dans l'esprit de nombreuses personnes - et même dans le dictionnaire - la « pédagogie » est définie comme l'art et la science de l'enseignement. Même dans les livres sur l'éducation des adultes, on peut trouver des références à la « pédagogie de l'éducation des adultes », sans qu'il n'y ait de malaise apparent quant à la contradiction des termes. À mon avis, la principale raison pour laquelle l'éducation des adultes n'a pas eu sur notre civilisation l'impact dont elle est capable est que la plupart des enseignants d'adultes n'ont su qu'enseigner aux adultes comme s'ils étaient des enfants.

Un autre problème de la pédagogie est qu'elle repose sur une conception archaïque de l'objectif de l'éducation, à savoir la transmission du savoir. [...] ».

Des arguments à la fois contraires et concordants pourraient être avancés à cette réflexion, considérant notamment des travaux d'illustres penseurs et éducateurs qui ont précédé Knowles. On pourrait ici citer François Rabelais, Didier Érasme, Comenius, Jean-Jacques Rousseau, Johann Heinrich Pestalozzi... Depuis la Renaissance, les questionnements liés à la nature de l'Homme, à ses processus de maturité, aux influences mutuelles entre la société et lui, aux contenus, modalités et postures d'apprentissages qui lui sont dédiés nourrissent les approches et pratiques des pédagogues.

L'andragogie repose sur 6 principes portant des hypothèses orientées vers un bien-être mutuel de l'adulte apprenant et de l'enseignant-e :

#### *1- Self-concept, Le concept de soi de l'adulte apprenant-e*

À mesure qu'une personne mûrit, elle sort de son état de dépendance initiale. Elle devient autonome et responsable, capable d'autodétermination. L'adulte a conscience de la responsabilité qu'il porte dans ses prises de décisions le concernant. Il est également conscient de l'importance qu'elles revêtent dans sa vie. Conséquemment, il naît en lui

« un profond besoin psychologique d'être vu et traité par les autres comme des individus capables de s'auto-gérer. »<sup>100</sup>

## 2- *Adult learner experience*, L'expérience de l'adulte apprenant-e

À mesure qu'une personne mûrit, elle expérimente des situations et cumule des expériences, constitutives de son identité. Ces expériences sont autant de ressources utiles aux apprentissages. Elles recèlent des capacités, des compétences, des approches singulières qui doivent être intégrées aux stratégies éducatives employées, notamment au travers de méthodes actives facilitant la co-construction des savoirs.

## 3- *Readiness to learn*, Les prédispositions à apprendre de l'adulte apprenant-e

À mesure qu'une personne mûrit, elle est confrontée à l'accomplissement de tâches qui varient selon son environnement social. Elle développe des prédispositions à apprendre. Les tâches auxquelles sont exposées les enfants se présentent au fil de leur maturation physiologique et psychologique. Celles auxquelles les adultes cherchent à répondre relèvent des rôles sociaux qu'ils doivent endosser aux différents stades de leur vie. M. Knowles appuie son hypothèse sur les travaux de R. Havighurst, se rapportant aux *tâches de développement*<sup>101</sup> humain. Ces travaux portent sur l'entièreté de la durée de vie de l'Homme (de la petite enfance aux âges adultes). R. Havighurst (1948, p.4) établit la « double nature » de la tâche de développement qu'il situe « à mi-chemin entre un besoin individuel et une demande sociale ». R. Havighurst (1948, p.6) la définit comme suit :

« [...] Une tâche qui émerge à, ou vers une certaine période de la vie de l'individu ; son accomplissement réussi est source de satisfaction et favorise la réussite des tâches ultérieures, tandis que son échec suscite l'insatisfaction de l'individu, la désapprobation de la société et des difficultés aux tâches ultérieures »

Les tâches de développement se rapportent à trois dimensions de l'Homme :

---

<sup>100</sup> KNOWLES Malcolm, 1990, *L'apprenant adulte. Vers un nouvel art de la formation*, Traduit par Paban F., Paris, Éditions d'Organisation, p.63-77, [https://edu1040.teluq.ca/teluqDownload.php?file=2017/01/Knowles\\_1990.pdf](https://edu1040.teluq.ca/teluqDownload.php?file=2017/01/Knowles_1990.pdf), dernière consultation le 13/10/2024

<sup>101</sup> HAVINGHUST Robert J., 1948, *Developmental tasks and education*, Chicago, The University of Chicago Press, p.4-6

- Sa nature biologique (invariable quelle que soit sa culture)
- Le contexte culturel dans lequel il évolue
- Ses valeurs et aspirations propres

Dans le cadre de ses travaux (dédiés aux adultes), M. Knowles considère les tâches de développement se rapportant aux adultes (1970, p.46-47).

### Tâches de développement des adultes

| Début de l'âge adulte :<br>18-30 ans | Âge moyen :<br>30-55 ans  | Maturité tardive :<br>55 ans et plus                             |
|--------------------------------------|---|--|
| Choisir un-e partenaire              | Assumer les responsabilités civiques et sociales d'un adulte          | S'adapter au déclin de la force physique et de la santé          |
| Apprendre à vivre avec un-e époux-se | Établir et maintenir un niveau de vie économique                      | S'adapter à la retraite et à la diminution des revenus           |
| Fonder une famille                   | Aider les adolescent-es à devenir des adultes responsables et heureux | S'adapter au décès d'un-e conjoint-e                             |
| Élever des enfants                   | Développer des activités de loisirs d'adultes                         | Établir une adhésion explicite avec sa tranche d'âge             |
| Gérer un foyer                       | Considérer son/sa conjoint-e en tant que personne                     | Satisfaire aux obligations sociales et civiques                  |
| Commencer à exercer une profession   | Accepter et s'adapter aux changements physiologiques de l'âge moyen   | Mettre en place des conditions de vie matérielles satisfaisantes |
| Assumer sa responsabilité civique    | S'adapter au vieillissement des parents                               |  |
| Trouver un groupe social convivial   |   |  |

#### 4- *Orientation to learning*, L'orientation de l'apprentissage de l'adulte apprenant-e

À mesure qu'une personne mûrit, sa façon d'aborder les apprentissages et l'utilisation des savoirs évolue. Elle passe d'une approche applicative différée des savoirs à une recherche immédiate de leur application, par anticipation ou en réponse à un problème qui émerge de leur vie quotidienne. L'apprenant-e consacre conséquemment, volontairement, ses ressources intrinsèques au

développement des capacités et compétences inhérents à l'apprentissage choisi.

5- *Motivation to learn*, Motivation à apprendre de l'adulte apprenant-e

À mesure qu'une personne mûrit, sa motivation la plus propice à l'apprentissage est intrinsèque. Cette hypothèse intégrée au concept en 1984, n'exclut pas l'influence de la motivation extrinsèque. Si l'adulte est sensible aux impulsions et influences externes, ce sont ses aspirations personnelles et ses besoins qui nourrissent son implication.

M. Knowles complète les hypothèses socles du concept andragogiques en leur adjoignant des conditions de mise en œuvre d'ordres :

- Techniques et méthodologiques, au rang desquelles un climat d'apprentissage physiquement et psychologiquement respectueux de tou-tes, l'auto-diagnostic des besoins de l'apprenant-e, la co-construction de la planification des apprentissages, l'auto-évaluation bienveillante des savoirs...

- Posturales et comportementales à destination des apprenant-es et des enseignant-es. Ces conditions sont érigées en « conditions d'apprentissage et principes d'enseignement supérieurs ». M. Knowles (1970, p.69-70) y décline des attitudes et postures préconisées, en situation, pour chacun-e des acteur-rices.

#### **4. Fondements de l'andragogie**

Les hypothèses socles de l'andragogie évoquent, par leur humanisme et leur quête d'intuitivité des travaux de contributeur-rices à la pédagogie, d'aspirations proches.

D'abord, ceux de Jean Amos Komensky dit Comenius (1592-1670), père de la « syncrise », parcours éducatif de l'enfant, considérant les étapes de sa maturité jusqu'à l'âge adulte, mis en correspondance avec le type d'école adapté, et les modalités organisationnelles liées. Elle a

pour finalité la floraison progressive de capacités, au sens de Comenius, indispensables à l'émergence d'un homme complet<sup>102</sup>.

De la syncrise naît « l'école pansophique » modèle éducatif humaniste, portée par trois grands axes : « ne rien faire qui soit contraire à la nature » ; « obtenir que les hommes éprouvent du plaisir à s'instruire » ; « nous autres, pédagogues, nous devrions [...] non seulement être utiles à nos élèves, mais aussi les distraire agréablement »<sup>103</sup>

« L'école pansophique » également dite école coménienne mêle formation intellectuelle et formation pratique, par des méthodes inclusives, participatives et contextualisées, pour le développement de compétences utiles à l'émancipation d'hommes en devenir et aux sociétés au sein desquelles ils vivent. La notion de l'âge portée par l'école pansophique est une pensée innovante, dans un contexte éducatif où l'âge n'est pas un critère intégré.

À l'ère de la Renaissance, Comenius a œuvré à donner ou à redonner le goût d'apprendre aux enfants et celui d'instruire aux éducateur-rices. Chacun-e est appelé-e à user pleinement de ses qualités humaines et de son héritage culturel. La méthode coménienne ouvre une alternative éducative à la rigueur de la scolastique héritée du Moyen-Âge.

Autre pédagogue d'inspiration proche des valeurs portées par l'andragogie, Jean-Jacques Rousseau (1712-1778). Contrairement à M. Knowles et Comenius, J.J. Rousseau est un théoricien. Mais sa pensée a néanmoins impacté l'histoire de l'éducation. Il écrit *Emile ou de l'éducation*<sup>104</sup>, un roman, manuel d'éducation d'un garçon par son précepteur. Il y appelle à envisager l'enfant comme un être à part entière, à qui l'on doit le respect de sa nature, de sa liberté intrinsèque, liberté qui, cultivée, fera de lui un citoyen libre et vertueux. Pour arriver à cette finalité, J.J. Rousseau pose comme principe la découverte de l'enfant qu'on ne connaît pas. Il préconise une démarche éducative par

---

<sup>102</sup> ROMAINS Jules, 1949, « L'homme complet : Goethe. 1749 – 1832 », *Le Courrier*, Vol. II – n°7, [https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000074029\\_fre](https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000074029_fre), dernière consultation le 28/09/2024

<sup>103</sup> Comenius, *La Pampédie*, traduction SOVAM, VII, respectivement 29, 26, 30

<sup>104</sup> ROUSSEAU Jean-Jacques, 1817, *Emile ou de l'éducation*, Paris, Édition Stéréotype

paliers, inspirée de travaux et de réflexions de penseurs qui l'ont précédé. Elle est déclinée en cinq livres classifiant les temps de l'enfance et les objectifs de maturation à atteindre. Cet ouvrage apporte des réflexions innovantes lesquelles visent à l'émergence spontanée de citoyens (du genre masculin) libres et impliqués dans la vie de la cité. J.J. Rousseau sonne la naissance de l'éducation positive qu'il définit comme suit :

« J'appelle éducation positive, celle qui tend à former l'esprit avant l'âge & à donner à l'enfant la connaissance des devoirs de l'homme. J'appelle éducation négative, celle qui tend à perfectionner les organes, instruments de nos connaissances, avant de nous donner ces connaissances, & qui prépare à la raison par l'exercice des sens. L'éducation négative n'est pas oisive, tant s'en faut ; elle ne donne pas les vertus, mais elle prévient les vices ; elle n'apprend pas la vérité, mais elle préserve de l'erreur. Elle dispose l'enfant à tout ce qui peut le mener au vrai quand il est en état de l'entendre, & au bien quand il est en état de l'aimer. »<sup>105</sup>

En somme, M. Knowles ne porte pas un concept de rupture avec la pédagogie dont on trouve des inspirations et déclinaisons de travaux de penseurs précurseurs. L'andragogie précise des approches éducatives propices à des apprentissages d'humains de tous âges, en les contextualisant à la réalité et aux besoins du public auquel elle se destine, dans un pas-à-pas biophysiolique, psychologique, culturel et social, propre à chaque individu, considéré avec altérité et dans le respect de son identité.

## Conclusion

L'andragogie est l'art et la science d'aider les adultes à apprendre. En cette qualité, elle requiert les fondamentaux de toute expression artistique, commuables à ceux d'une émancipation humaine, dans son acception universelle : la liberté d'être pleinement soi ; la reconnaissance et l'acceptation de toute culture ; l'acceptation de

---

<sup>105</sup> ROUSSEAU Jean-Jacques, 1780-1789, *Lettre à Christophe Beaumont*, Collection complète des œuvres, Genève, vol. 6, 4e, Édition en ligne, 2012, <http://www.rousseauonline.ch/Text/lettre-a-christophe-de-beaumont.php>, dernière consultation le 03/10/2024

chacun-e en tant que lui/elle-même, un être qui avance dans la vie, glanant au gré de ses pas, des expériences dont il extrait ou forge des capacités cultivées jusqu'à germination de compétences et floraison de valeurs qui donneront le pollen de leur identité ; le respect de toutes les identités, miroirs des consciences et de patrimoines individuels et communs ; la reconnaissance de l'auto-détermination de tout être... En un mot : le droit d'être et d'exister dans son humanité, sa nature initiale.

La méthodologie d'apprentissage développée par M. Knowles, par ses procédés de culture et de valorisation des germes<sup>106</sup> enfouis en chaque homme ou femme en âge de s'impliquer dans la vie sociale, vise à faire fleurir au sein de nos sociétés, des citoyen-nes épanoui-es, respecté-es dans leur dimension humaine (culturelle, intellectuelle, physique, spirituelle...), agissant en *Mun*<sup>107</sup>.

En Martinique, une expression prédomine : « *Tut Mun sé Mun !* ». Il est périlleux de tenter d'en avancer une traduction tant elle est à la fois, une affirmation, une philosophie, l'expression d'une appartenance à une nation, à une histoire... et une revendication. En langue française, une résonance quasi équivalente serait... « Je suis ! » Et peut-être même... « Je suis au même titre que les mien-nes, malgré toi ! » Aussi, dans le prolongement de la pensée de Comenius qui a progressivement avancé vers la création d'un modèle éducatif « atelier d'humanité », le modèle éducatif martiniquais se penserait *Mun*.

Au regard de la conformation martiniquaise, l'andragogie répond aux besoins des adultes y résidant par sa dimension humaine ; par sa capacité d'adaptation à la diversité des identités des apprenant-es ; par l'intégration culturelle qu'elle induit et par son approche éducative inclusive.

Mais l'andragogie peut-elle être mise en œuvre dans un système éducatif conçu et déployé verticalement et hors de son terrain d'application ? Dans des dispositifs excluant ou limitant l'usage des socles culturels fondamentaux (langue maternelle, art, rites et

---

<sup>106</sup> Le mot *germe* est ici employé en écho de la pensée de Comenius

<sup>107</sup> MONOTUKA Dominique, 2012, *Mun : Finie la névrose créole !*, Fort-de-France, Les Éditions MWEN, p.37-38

pratiques...) ? Dans un écosystème d'administration endogame (hexagonal et/ou bourgeois) de l'éducation ? Dans un climat social lézardé de tensions (économiques, culturelles, linguistiques, coloniales ou colonialisantes...) ? Cela apparaît éloigné du concept andragogique... Mais impossible n'est pas martiniquais-e.

Du panorama social martiniquais dressé précédemment, il est possible d'extraire des opportunités, présentées par les institutions françaises comme des signes de déclin social... par méconnaissance de la culture martiniquaise pourrait-on renchérir... Deux exemples :

La Martinique est une nation majoritairement formée de populations afrodescendantes et indo-descendantes. Dans chacune de ces cultures, le/la senior-e, la personne dite âgée tient une place prépondérante. Elle est un *potomitan*<sup>108</sup> de sa famille et de la société. L'expression populaire martiniquaise les nomme « grandes personnes ». Ces grandes personnes détiennent un capital (expérientiel, relationnel, culturel, financier...) qu'ils et elles pourraient faire fructifier, si le rôle d'éducateur-rice (formateur-rice, coach, tuteur-rice, mentor-e) leur était confié. La société martiniquaise y gagnerait. La seconde opportunité est étroitement liée à la première. Elle vise à la réorganisation des effectifs en emploi, renforcés d'actif-ves<sup>109</sup> formées. Les nombreuses richesses naturelles de la Martinique pourraient l'ouvrir à des modèles économiques jusqu'ici peu ou pas exploités : la *silver economy*, l'économie bleue, l'économie verte, l'économie circulaire... qui ne peuvent être développés qu'en employant les compétences idoines.

D'aucun pourrait penser que pour y parvenir il faudrait faire preuve de résilience. Elle consiste en la capacité de composer avec sa condition dans un contexte particulier. La résilience constitue un nouveau modèle permettant de promouvoir une approche multifactorielle comprenant les facteurs de « vulnérabilisation » autant que les facteurs de protection des communautés. Il s'agit là d'un mot redondant, souvent usité dans

---

<sup>108</sup> Personne qui joue un rôle charnière ; maître d'œuvre – Définition : CONFIANT Raphaël, 2022, Dictionnaire créole martiniquais français, Éditions Orphie

<sup>109</sup> Personnes en âge de travailler

les solutions à visées « réparatrices<sup>110</sup> », proposées aux habitant-es des quatre « vieilles colonies ». En Martinique, elles concernent les atteintes et risques environnementaux, l'habitat, l'agriculture, la santé, l'industrie... Une approche « domienne » de ce mot y perçoit l'incorporation d'une substance coloniale : des savoirs, des habitus de déshérités<sup>111</sup>... reproduits dans des sociétés qui ne cessent de lutter. Être résilient-e c'est résister aux chocs. Ces femmes et ces hommes le pourront-ils/elles indéfiniment ? Pour les Martiniquais, il apparaît vital de passer d'une conception statique à une conception plus dynamique centrée sur des capacités individuelles et collectives à affronter les vicissitudes afin, de rétablir leur intégrité propre, leur équilibre propre et leur sens du bien-être. À ce stade de l'histoire martiniquaise, l'observation de cette nation laisse apparaître qu'elle n'a pas fait que résister. Elle s'est inscrite dans un processus de Mofwazaj<sup>112</sup>. Elle révolutionne<sup>113</sup> ses normes sociales, ses introspections, ses postures, ses savoirs... Elle avance vers une éducation qui lui est positive. La formalisation de cette transformation, en cours, pourrait passer par l'introduction d'une communication pareillement positive. Résilience ferait ainsi place à Transcendance. Une transcendance par la transformation de fondements inadaptés et par transmission de patrimoines propres. *Trans*. Ce préfixe accompagne des démarches positives séculaires des « ultramarin-es », des germes ancestraux enfouis, préservés dans l'espoir ou la crainte de *dé* : défaire, dépasser, détruire, décoloniser... en vue de trouver une grande santé<sup>114</sup>. *Dé*, c'est revenir en sens inverse, en arrière. C'est se séparer de, se priver de...

---

<sup>110</sup> En référence à l'article 1240 du Code civil (France) : Tout fait quelconque de l'homme, qui cause à autrui un dommage, oblige celui par la faute duquel il est arrivé à le réparer » : en d'autres termes, lorsque la faute d'une personne cause un préjudice à un tiers, le responsable doit indemniser la victime

<sup>111</sup> Employé ici dans une antinomie des héritiers de Bourdieu (violence symbolique)

<sup>112</sup> Dérivé de Mofwazé : Transformation

<sup>113</sup> Le verbe révolutionner est ici employé dans un sens prêté à l'astronomie : la rotation à 360° d'un corps mobile sur son axe

<sup>114</sup> NIETZSCHE Friedrich, 1950, *Le gai savoir*, traduction VIALATTE A., Paris, Gallimard, p. 355

*Trans* c'est traverser, transpercer, aller au-delà de... *Trans* marque le passage entre deux états, entre deux situations.

Ce développement met en relief l'existence de ressources et d'opportunités favorables à une éducation andragogique des adultes en Martinique. Des boutons (expérimentations embryonnaires) apparaissent localement, notamment dans un cadre d'éducation populaire. Ils accompagnent la compréhension et la consolidation d'une identité nationale martiniquaise enfouie sous un feutrage de dichotomies nées d'un système éducatif « hérité ». L'essor de l'andragogie sur ce territoire semble dès lors reposer sur un choix sociétal des martiniquais-es, qui porte sur l'interrogation suivante : la Martinique et son « peuple », peuvent-ils risquer ou se donner le temps de *dé*, pour construire une éducation propice à leur rebond social ? Pourraient-ils faire le choix de *trans*, même de manière transitoire, pour laisser éclore les boutons et accompagner la germination des graines préservées ?

De la transcolonialité à la décolonialité, il n'y a que quelques pas. « *Les hommes peuvent atteindre un but commun sans emprunter les mêmes voies.* » (A. Hampâté Bâ, Poème 7)

## Références bibliographiques

- COMENIUS, *La Pampédie*, traduction SOVAM., VII, 26-30
- CONFIANT Raphaël, 2022, *Dictionnaire créole martiniquais français*, Saint Denis, Éditions Orphie.
- FERRY Jules, « Intervention lors du Débat sur la politique coloniale à la Chambre des députés, séances du 28 et 30 juillet 1885 », *Penser le 20e siècle, réunion de sources pour le séminaire d'Histoire contemporaine*, Genève, Université de Genève, 2003, p.8-9
- HAVINGHUST Robert J., 1948, “Developmental tasks and education”, Chicago, The University of Chicago Press, p.4-6
- KNOWLES Malcolm S., 1970, *The modern practice of adult education: Andragogy versus pedagogy*, New York, The Association Press
- KNOWLES Malcolm S., 1980, *The Modern practice of adult education. From Pedagogy to Andragogy. Revised and updated*, New York, Cambridge. The adult education company, p.40-42

- KNOWLES Malcolm S., 1990, L'apprenant adulte. Vers un nouvel art de la formation, Traduit par PABAN F, Paris, Éditions d'Organisation, p.63-77.
- MONOTUKA Dominique, 2012, « « Mun : Finie la névrose créole ! », Fort-de-France, Les Éditions MWEN, p.37-38.
- NICOLAS Armand, 1998, *Histoire de la Martinique. De 1939 à 1971.* Tome 3, Paris, L'Harmattan.
- NIETZSCHE Friedrich, 1950, *Le gai savoir*, traduction VIALATTE A., Paris, Gallimard, p. 355
- ROMAINS Jules, 1949, « L'homme complet : Goethe. 1749 – 1832 », Le Courrier, Vol. II – n°7.
- ROUSSEAU Jean-Jacques, 1817, *Émile ou de l'éducation*, Paris, Édition Stéréotype.
- ROUSSEAU Jean-Jacques, 1780-1789, *Lettre à Christophe Beaumont*, Collection complète des œuvres, Genève, vol. 6, 4e, Édition en ligne, 2012.
- TOMEI Samuël, 2008, « Instruction publique ou éducation nationale? », *Humanisme*, Grand Orient de France, 2008/4 n° 283, p.72-80, p.75.