



**HAL**  
open science

# Approches andragogiques en contexte de formation adulte créolophone : la cas des apprenants à faible niveau de qualification.

Romuald Chery

## ► To cite this version:

Romuald Chery. Approches andragogiques en contexte de formation adulte créolophone : la cas des apprenants à faible niveau de qualification.. Sciences de l'Homme et Société. 2019. dumas-03582945

**HAL Id: dumas-03582945**

**<https://dumas.ccsd.cnrs.fr/dumas-03582945>**

Submitted on 21 Feb 2022

**HAL** is a multi-disciplinary open access archive for the deposit and dissemination of scientific research documents, whether they are published or not. The documents may come from teaching and research institutions in France or abroad, or from public or private research centers.

L'archive ouverte pluridisciplinaire **HAL**, est destinée au dépôt et à la diffusion de documents scientifiques de niveau recherche, publiés ou non, émanant des établissements d'enseignement et de recherche français ou étrangers, des laboratoires publics ou privés.

**Conservatoire national des arts et métiers**  
**Université XIII — Villetaneuse**

**Ce mémoire est présenté en vue d'obtenir  
le master 2 européen  
« Formation des adultes : champ de recherches »**

**CHERY Romuald**

**Approches andragogiques en contexte  
de formation adulte créolophone**

*Le cas des apprenants à faible niveau de qualification*

Sous la direction de :

Monsieur Pascal ROQUET, Madame Martine DUTOIT

Année universitaire **2018-2019**

**Conservatoire national des arts et métiers**  
**Université XIII — Villetaneuse**

**Ce mémoire est présenté en vue d'obtenir  
le master 2 européen  
« Formation des adultes : champ de recherches »**

**CHERY Romuald**

**Approches andragogiques en contexte  
de formation adulte créolophone**

*Le cas des apprenants à faible niveau de qualification*

Sous la direction de :

Monsieur Pascal ROQUET, Madame Martine DUTOIT

Année universitaire **2018-2019**

## Remerciements

Mes remerciements vont :

- aux membres du jury ;
- à monsieur Pascal Roquet (Responsable des enseignements), qui m'a fait l'honneur d'accepter la direction de ce mémoire de recherche et pour ses préconisations et son haut niveau d'exigence ;
- à madame Martine Dutoit, pour lui marquer ma gratitude par rapport à sa disponibilité, son écoute et la qualité de ses commentaires relatifs à la cohérence de mon texte.
- aux collègues de promotion Anne Charrier, Djamila Messadi, Sophie Duez, Stéphane Manet pour leurs remarques constructives ;
- aux dirigeants de l'UPM qui m'ont fait confiance et qui m'ont donné leur approbation pour que je réalise ce travail de terrain de deux mois 1/2 dans l'institution. En particulier, monsieur Coco Mathurin, président de l'UPM.

Merci, enfin aux apprenants de l'UPM qui ont accepté de participer à cette recherche.

- à Sophie Kevassay pour ses observations relatives à la structuration méthodologique de mon écrit.
- à mon épouse, mes enfants et ma famille pour leur soutien constant.

Je ne peux terminer ces remerciements sans citer une des recommandations que nous faisait Mr Roger Tastayre (enseignant que j'ai eu à l'université Paris 13 en 2002). Soit, « *en tant que formateurs, nous devons avoir une attention positive inconditionnelle sur l'apprenant* ».

À tous, je vous suis réellement reconnaissant.

## Liste des sigles

Les principaux sigles utilisés dans ce mémoire :

<b>AAH</b>	Allocation Adulte Handicapé
<b>AFPA</b>	Centre de Formation professionnelle pour Adultes
<b>ARDF</b>	Association Réunion Département français
<b>ASS</b>	L'Allocation de Solidarité spécifique
<b>BNQ</b>	Bas Niveau de Qualification
<b>CAPES</b>	Certificat d'Aptitude au Professorat de l'Enseignement du Second degré
<b>CCEE</b>	Conseil de la culture, de l'éducation et de l'environnement de la région Martinique
<b>CFP</b>	Certificat de Formation Professionnelle
<b>CRILLASH</b>	Centre de Recherche Interdisciplinaire en Lettres, Langues, Arts et Sciences Humaines
<b>DIECCTE</b>	Direction Régionale des Entreprises de la Concurrence, de la Consommation, du Travail et de l'Emploi en Martinique
<b>DOM</b>	Département d'Outre-Mer
<b>EFPMA</b>	Ecole de Formation Professionnelle Maritime et Aquacole
<b>ESPE</b>	Ecole Supérieure du Professorat et de l'Education
<b>FOAD</b>	Formation A Distance
<b>GIP FCIP</b>	Groupement d'Intérêt Public — Formation Continue Insertion Professionnelle
<b>IMFPA</b>	Institut Martiniquais de Formation Professionnelle des Adultes
<b>INSEE</b>	Institut Nationale de la Statistique et des Études Economiques
<b>IPSOS</b>	Institut d'Études et de Sondages d'Opinions
<b>LADOM</b>	L'Agence de l'Outre-Mer pour la Mobilité

<b>LCR</b>	Langue et Culture Régionale
<b>LE</b>	Langue Etrangère
<b>LM</b>	Langue Maternelle
<b>ML</b>	Mission Locale
<b>PES</b>	Professeurs des Ecoles Stagiaires
<b>RSA</b>	Revenu de Solidarité Active
<b>RSMA</b>	Régiment du Service Militaire Adapté de la Martinique
<b>TOM</b>	Territoire d'Outre- Mer
<b>UPM</b>	Université Populaire de la Martinique

*« Si le disciple n'a pas compris, cela veut dire que le maître n'a pas bien fait ».*

Socrate

# SOMMAIRE

Remerciements.....	3
Liste des sigles employés.....	4
Sommaire.....	7
Introduction.....	12

## PREMIERE PARTIE :

### THÉORIQUE

#### Chapitre. 1

#### – Le contexte martiniquais caribéen d’apprentissage des BNQ en formation : une réalité locale singulière

##### **1/une problématique historique identitaire et sociolinguistique différente de l’hexagone**

- a) le contexte historique d’un peuplement composite.....*26
- b) construction identitaire du Martiniquais : naissance du concept de « créolisation ».....*27

##### **2/des processus identitaires liés au traumatisme de l’esclavage et au rôle thérapeutique du créole**

- a) les séquelles de l’esclavage du point de vue des crispations et des souffrances.....*29
- b) pour surmonter le traumatisme entre les contestations et la résilience à travers l’investissement de la langue créole .....30*



<i>c) une montée en puissance de l'identité créole dans la vie politique martiniquaise.....</i>	<i>33</i>
<i>d) l'implication des associations dans la revalorisation de la langue créole.....</i>	<i>35</i>

### **3/une reconnaissance croissante de la langue créole dans les institutions martiniquaises : le constat des avancées timides**

<i>a) inscription progressive de la langue créole dans les programmes de l'éducation nationale en Martinique.....</i>	<i>37</i>
<i>b) une place de la langue créole jugée largement comme insuffisante en Martinique.....</i>	<i>40</i>

### **4/le contexte de formation entre universalisme et particularisme**

<i>a) caractéristiques du public fréquentant les formations pour adultes.....</i>	<i>42</i>
<i>b) informations relatives aux apprenants fréquentant l'UPM :.....</i>	<i>44</i>
<i>c) les dispositifs pour les apprenants en général sortis du système scolaire.....</i>	<i>45</i>
<i>d) inadaptation des dispositifs de formation et de professionnalisation aux réalités locales.....</i>	<i>46</i>
<i>e) les formes pédagogiques et usages classiques en Martinique au sein des structures de formation pour adultes.....</i>	<i>48</i>
<i>– la nécessité d'adapter les dispositifs.....</i>	<i>49</i>

## **Chapitre. 2**

### **– La valeur ajoutée de la biographisation couplée à la langue créole pour les publics de bas niveau de qualification**

#### **1/les définitions, outils, méthodes andragogiques et biographiques :**

a) l'héritage du modèle pédagogique.....	50
b) le modèle andragogique :.....	51
c) l'outil biographisation :.....	53

## **2/rôle, positionnement et posture du formateur en biographisation :**

a) biographisation et action du formateur : cheminement, gestion du cours.....	56
b) formalisation et évaluation : pratiques.....	58
c) les principes et éthiques technico-andragogiques.....	58
d) la dimension psychoaffective de la didactique andragogique.....	60

## **3/bénéfices psychosociaux et identitaires des approches andragogiques : l'exemple de la biographisation adossée à la langue créole**

a) le relationnel : facteur de motivation .....	61
b) un effet d'« autonomisation » à travers le levier motivationnel et identitaire .....	62
c) un catalyseur d'attention aidant le formateur.....	64

# **DEUXIÈME PARTIE : ENQUÊTE**

<b><u>Méthodologie</u></b> .....	68
<u>Objectif de l'enquête</u> .....	68
<u>Terrain d'enquête</u> .....	68
<u>UPM : Présentation</u> .....	69
<u>Échantillon d'enquête</u> .....	71
<u>Outil utilisé pour le recueil des données</u> .....	75
<u>Déroulement des entretiens</u> .....	75
Comment j'ai retenu les thématiques de mon enquête et qu'elle a été ma méthode ? .....	74
Comment j'ai fabriqué et analysé mon contenu ?.....	74
-Approches utilisées pour expliquer le succès des méthodes andragogiques.....	76
-Dans l'analyse j'ai choisi les thèmes de la manière suivante.....	77

# **Chapitre. 1**

## **A–L'apprenant de bas niveaux de qualification et son expérience de la méthode classique et de la méthode andragogique**

### **1/de l'usage de la langue créole régionale**

- a) l'importance de l'usage de la langue créole régionale.....84*
  - Un recours à la langue créole unanimement apprécié.....84*
  - Le créole, un pont vers la maîtrise du français .....85*
  - La langue créole comme vecteur de libération de l'expression par l'activation de processus cognitivoaffectifs.....88*
  - La valeur ajoutée didactique du créole comparativement à l'apprentissage par le français .....91*

### **2/l'intérêt de l'approche andragogique à travers les méthodes transversales**

- a) des formations classiques à l'expérience des outils andragogiques.....96*
  - Des apprenants marqués par un vécu de l'échec et de la démotivation en formation classique.....96*
  - Une formation andragogique appréhendée comme un recentrage sur l'apprenant acteur de son apprentissage.....101*
  - Des apprenants et des formateurs néanmoins attachés à certaines caractéristiques des méthodes pédagogiques classiques.....105*
  
- b) la biographisation vécue comme un facilitateur de l'apprentissage.....107*
  - Une méthode basée sur la liberté et l'autonomie du sujet apprenant.....107*
  - Un cadre d'apprentissage structurant et rassurant facilitant une maïeutique individuelle.....109*

- Une approche biographique qui redonne du sens aux apprenants sur les apprentissages.....116
- Une méthode plébiscitée par les apprenants en tant que levier d'autonomisation. ...120
- L'importance du plaisir comme moteur de l'apprentissage.....121
- Un formateur perçu comme un facilitateur de l'accouchement de soi-même.....122

## **Chapitre. 2**

### **B–L'impact de la démarche andragogique sur les apprenants**

- a) l'impact en matière de réussite et de parcours .....128
  - Le 1<sup>er</sup> objet de réussite : la poursuite de la formation jusqu'à son terme.....129
  - Une progression tangible dans les compétences d'élaboration et d'expression.....130
  - Un acquis majeur : « L'apprendre à apprendre » .....132
  - La transposabilité personnelle, sociale et professionnelle des acquisitions issue de la formation andragogique .....133
  - Un meilleur investissement dû à la conscientisation de leurs savoirs et au renforcement de leur estime d'eux-mêmes.....134
- b) l'impact psychologique et identitaire .....137
  - Un sentiment de revalorisation culturelle et communautaire.....137
  - Une réparation identitaire également sur le plan personnel.....142

### **Conclusion**

<b>Bibliographie.....</b>	<b>154</b>
<b>Glossaire.....</b>	<b>160</b>
<b>Annexes.....</b>	<b>172</b>

# Introduction

Selon les statistiques officielles<sup>1</sup> de 2008 concernant l'échec des sujets adultes en situation de bas niveau de qualification inscrits dans un projet socioprofessionnel, 30°/° ne vont pas au bout de leur formation.

Ayant suivi il y a quelques années ces derniers dans les disciplines de mathématiques et de français. Plus précisément, les divisions de troisième et de seconde des cours du soir de l'UPM en Martinique, j'avais été interpellé par l'ampleur de la situation.

J'ai ainsi observé dans le cours de français que sur un groupe de 30 participants en moyenne, selon les promotions, entre 2 à 10°/° abandonnent ou présentent des résistances à l'apprentissage.

J'ai alors essayé de changer de méthode pédagogique, influencée par les principes de l'autoformation et de l'Andragogie et j'ai remarqué que les abandons du cours avaient considérablement diminué.

Au-delà de cette réduction quantitative, j'ai pu constater, sur un plan plus qualitatif, que ces apprenants adultes se montraient plus motivés lorsque les activités reposaient sur des méthodes andragogiques transversales et qui mettaient en avant leurs compétences et leurs acquis expérimentiels. Soit, quand je m'appuyais sur la biographisation cela fonctionnait mieux.

En effet, à partir de la transposabilité de leur langue, leur culture, j'ai constaté qu'ils progressaient plus vite et je notais une plus grande motivation, un changement dans leurs représentations, en comparaison avec la méthode conventionnelle de transmission verticale des savoirs de base que j'utilisais auparavant.

Tout à l'inverse, j'observais que l'intérêt de mon auditoire pour le cours retombait nettement lorsque j'empruntais une méthode pédagogique traditionnelle centrée sur l'acquisition de savoirs nouveaux, sans aucune référence à leurs connaissances, caractéristiques pratiques ou professionnelles, socioculturelles et spécificités du contexte linguistique diglottique (Créole/Français).

---

<sup>1</sup> Statistiques officielles.

D'après ma perception initiale du problème, mon intuition pragmatique, ces apprenants semblaient abandonner les cours parce que leurs besoins et demandes imprécis, inexprimés n'avaient pu être satisfaits et donc créaient des résistances à l'apprentissage.

Il m'est ainsi apparu que la formation de ces publics, selon un modèle de formation transposé tel quel, de celui en vigueur en métropole, sans tenir compte des spécificités du contexte caribéen pouvait sans doute expliquer chez les apprenants une partie de leur frustration. En effet, le contexte diglossique (bilinguisme créole/français) amenant les apprenants à s'exprimer en grande partie en créole tout en survalorisant le français, créait visiblement chez mon auditoire créolophone une certaine ambivalence dans le rapport au savoir, qui ne me semblait pas suffisamment pris en compte dans le contexte de formation. Ambivalence qui se rajoutait à la non-reconnaissance ou préreconnaissance de leurs savoirs et expériences, issues de leur parcours de vie.

Une deuxième expérience sur le terrain auprès de futurs professionnels de la petite enfance (en métropole) m'a permis de confirmer l'importance de la prise en compte des savoirs expérientiels par le formateur dans le processus de formation des adultes. Là encore, pour des CAP, toujours en cours de français et à partir des activités de découverte professionnelle (recherches sur les métiers de CAP menuiserie, et mécanique, etc.) comme point de départ, pour les former, cela semblait donner davantage sens à l'enseignement de la discipline. Plus d'interactions se développaient, et généraient de la compétence collective et un changement dans leurs représentations en formation, et la mobilisation de leurs ressources.

En effet, dans le cadre de séquences de travail avec un groupe de trois femmes originaires des départements d'outre-mer et qui devaient effectuer une préformation en amont de la préparation de leur diplôme d'assistante maternelle par VAE, j'ai été amené à intégrer dans mon cours leur expérience professionnelle, acquis et savoirs informels.

C'est-à-dire que chacun devait rédiger son récit de vie, poser des questions de compréhension et prendre des notes, ceci à tour de rôle. (Selon la méthode de Christine Delory-Momberger qui consiste à permettre à l'apprenant « *d'explorer les configurations qui donnent corps et sens à ce qu'il sait dans les registres pluriels de son existence* »). (Je développerai cette méthode dans la partie théorique.)

Et tout au long de cette formation, je les trouvais dans un partage et dans une « *biographisation* », ils réagissaient à ce que je faisais avec eux, ils mettaient en mots et en

créole, leurs habitudes, leurs pratiques, décryptaient, interprétaient en actes leur expérience, démêlaient les nœuds (accidents, changements d'orientation, ruptures) qu'il y avait dans leurs parcours.

Dans le cadre de l'activité que je leur demandais d'effectuer, j'ai observé que l'évocation de leur trajectoire d'existence était davantage acceptée, étant donné que l'outil biographisation semblait les aider à mieux comprendre les contextes dans lesquels ont eu lieu leurs expériences, et les logiques accumulées.

Cette manière d'aborder le cours faisait brusquement sens pour ces apprenants qui paraissaient se sentir plus en lien avec leur objectif de vie, et saisissaient comment ce qu'ils savaient allait venir nourrir leurs projets respectifs.

Ce travail situé et médiatisé m'est apparu comme leur permettant de rester dans une individuation. En effet, elles attribuaient plus de valeur à l'activité, elles s'approprièrent les séquences, en « *s'inscrivant dans des temporalités historiques et sociales* » (C. Delory - Momberger).

Bref, ici aussi, j'ai pu observer qu'avec la biographisation il y avait plus d'implication, de mobilisation des ressources dans le processus de formation qu'avec la pratique très conventionnelle de transmission verticale des savoirs de base que je recourais auparavant : de meilleures stratégies combinant leurs anciennes connaissances et les nouvelles connaissances proposées, et là encore, moins d'abandons en cours de parcours.

Je me suis alors demandé si la performance obtenue avec les apprenants en utilisant les méthodes andragogiques et d'autre part l'insuccès plus ou moins rencontré avec celles dites pédagogiques pour ce public-là pouvaient s'expliquer par le fait que le modèle d'instruction en vigueur en métropole n'était pas tout à fait adapté au contexte caribéen.

Enfin, ayant effectué mon stage de Master1 à l'Université Populaire de la Martinique, j'ai eu une confirmation de cette participation effective et consistante, avec le développement d'autres stratégies plus créatives.

Effectivement, les trois formateurs de l'université populaire de la Martinique qui ont accepté de tester avec moi cette pratique sociale relative à la biographisation que je leur proposais dans ce contexte attestent de l'accentuation de cette adhésion des apprenants avec des manières d'agir inattendues dans leurs cours, plus proactifs, y compris par des attitudes

« *d'autonomisation* » (écoute, co-construction, coopération), combinant leurs savoirs anciens et leurs nouveaux savoirs.

D'où les questions suivantes :

- en quoi les méthodes andragogiques peuvent-elles expliquer la modification observée du comportement de ces différents publics, leur stimulation au sujet de l'apprentissage ?
- Au-delà de ma propre expérience et de celle de mes collègues, les approches transférentielles ont-elles un meilleur résultat du fait de leurs caractères exceptionnels que les classiques, verticales ? Et si oui, pourquoi, en quoi ?

Mais, rupture épistémologique oblige, je me suis efforcé de me décentrer de mes présupposés, impressions, perceptions initiaux ; en effet, il est impératif pour tout chercheur de clarifier « *d'où il parle* », en tant qu'acteur impliqué par ailleurs. Et en acceptant intellectuellement d'envisager de déconstruire mes représentations et attendus, en comparant d'autres points de vue et données obtenues par mes pairs. Ce processus était d'autant plus fondamental, qu'en moi, coexistent à la fois le formateur et l'apprenti - chercheur, fortement engagé sur le terrain.

Pour effectuer ce mémoire, il m'a donc fallu intégrer le formateur lui-même en moi, comme objet de la recherche, afin de le mettre à distance et de l'appréhender comme tous les autres faits sociaux pédagogiques que je m'apprêtais à comprendre dans le cadre de ce travail.

Cette distanciation réflexive n'est pas toujours évidente, mais c'est ce vers quoi je n'ai cessé de tendre, tout au long de mes investigations et de mes analyses, en acceptant d'entrer dans un processus de découverte et même d'être surpris ou contredit dans mes convictions, intuitions, ou hypothèses sur la réalité des échecs ou des réussites des apprenants et leurs explications.

J'ai par conséquent conscientisé mon rapport à mon objet de recherche en interrogeant la forme dont mes représentations, mes « *allants de soi idéologiques* » pouvaient orienter mon interprétation des faits observés. En réalité, les questionnements à l'origine de la genèse de cette recherche sont certes influencés par ma posture de formateur, et en particulier mon sentiment qu'on peut faire beaucoup mieux dans nos interventions auprès de l'apprenant, en termes humain et éthique.

Ma sensibilité à la souffrance et à la fragilité humaine, mon sens de la justice sociale, mon souci de lutter contre l'exclusion, l'échec scolaire, en tant qu'acteur impliqué dans la



formation pour adultes, joue un rôle dans la mesure où je suis forcément déterminé à relier la question de la formation efficiente des personnes en situation de bas niveau de qualification à des enjeux démocratiques. Et ce même si comme nombre de mes collègues formateurs confrontés à des échecs, je peux également être tenté d'oublier rapidement l'apprenant qui déserte, ne pas oser en parler ni prendre de ses nouvelles, évitant de cette manière d'avoir peut-être à faire face à la responsabilité que je pourrais assumer dans la décision qu'a prise ce dernier.

Malgré cette tentation de maintenir ces nombreux cas d'abandon dans des impenses pédagogiques, je suis résolument engagé dans mon travail auprès des adultes à privilégier une approche égalitaire, plus respectueuse à mon sens de leur statut d'adulte que des méthodes classiques appliquées aux enfants et adolescents.

Car laisser tomber en cours de parcours sa formation me frustre, en tant que professionnel qui cherche à m'appliquer plus encore, il m'arrive de douter de mon intervention et du travail effectué auprès de et avec ce dernier.

C'est pour cette raison que j'encourage ceux que je forme à « construire leur identité<sup>8</sup> » d'apprenant, que j'utilise leur « *empowerment* », afin qu'ils développent une meilleure dynamique d'engagement dans le cours, s'ancrent à leur projet et maîtrisent leur émancipation, à travers le contenu andragogique que je leur propose.

C'est la raison pour laquelle dans mon parcours de formateur j'ai été enclin à valoriser cette approche qui me permet de mettre l'accent sur le développement de leurs compétences, de les soutenir dans leur rapport à leur territoire, sans être dans mon action dans une surexaltation de leur « identité ». Cette approche suit le raisonnement suivant : celui d'abattre les obstacles (blocages inconscients ou inhibitions) envahissant l'espace psychique (ressentis, pensées et contre-investissement) susceptible de le gêner dans le cours et qui vient conjuguer l'aspect cognitif, affectif et pratique et enfin le vécu, dans le but de le faciliter dans le geste et dans ses étapes, mon intervention. C'était une manière aussi pour moi d'établir un équilibre entre la prise en compte de la singularité d'un contexte d'apprentissage caribéen et la légitime préoccupation de donner à tous un socle commun et universel, pour ne pas les ghettoïser. Dans ma pratique de formateur et avec l'expérience, je me suis efforcé de mettre en œuvre des stratégies, une démarche qui aide le sujet qui apprend à se développer, car j'ai repéré et compris qu'il cherche un modèle et un contenu qui respecte ce qu'il est, satisfait à son

identité. C'est-à-dire une référence qui lui apporte des réponses concrètes à sa demande singulière. Le but est d'innover le mode d'intervention en lui donnant une place agissante. C'est une manière parmi tant d'autres de coordonner les actions pour atteindre les objectifs désirés.

Ainsi, dans l'approche andragogique, il m'a paru que la biographisation<sup>2</sup> adossée à la langue créole installe un climat informel convivial et égalitaire. L'apprenant voit son estime de lui-même renforcée, aime que le formateur utilise ses ressources pour le pousser à mieux se mobiliser.

Ce travail réflexif de rupture épistémologique m'a conduit à explorer de nouvelles pistes explicatives permettant de rendre compte des échecs ou des succès obtenus avec les bas niveaux de qualification qui rencontrent les difficultés les plus importantes :

Car malgré mes acquis sur tant d'années et mes intuitions, je me suis également interrogé sur la part liée à la pédagogie dans l'abandon, en cours de parcours de formation des apprenants que j'ai observés en matière de circonstances extérieures mêmes indépendantes de la volonté du formateur, du cours, du contexte. Exemples : des difficultés personnelles et organisationnelles liées aux apprenants (attention à soi, à la tâche, aux consignes, éloignement géographique entre le lieu des cours et le lieu d'habitation, ennui attaché à la garde d'enfant, etc.). Soit, des difficultés qui peuvent constituer des causes d'abandon, ou qui relèvent du système de formation ou encore agissant seules ou en combinaison avec ces dernières.

Mes expériences de praticien-formateur et de praticien-chercheur ont donc débouché sur le questionnement initial suivant :

***Pourquoi le taux d'abandon en cours de parcours des apprenants martiniquais en milieu créolophone diminue-t-il significativement lorsque l'intervenant utilise une approche andragogique centrée sur les spécificités culturelles et les connaissances professionnelles et personnelles de ces derniers ?***

---

<sup>2</sup>. Les actes de lecture n°84, décembre 2003. « L'écriture sous contrôle... ».

## **– Problématique :**

Plus précisément, à travers cette question de départ, il s'agira pour moi de déterminer en quoi l'outil biographisation adossé à la langue maternelle en complément de la langue seconde entraîne un meilleur investissement du Martiniquais de bas niveau de la formation.

En effet, dans son essence, cette méthode de biographisation a pour fonction : la revalorisation identitaire, la reconnaissance des connaissances, des savoir-faire, savoir-être informels. Et ce, en les faisant remonter à la surface pour que l'apprenant puisse en prendre conscience. C'est ce qui m'amène à me demander si cette dernière couplée à une prise en compte linguistique permet une meilleure progression dans les apprentissages. Ou est-ce que c'est la mobilisation de l'imaginaire de l'apprenant de BNQ, par une recréation de sa réalité, a posteriori qui permet de mieux capter son attention, de changer ses représentations et son engagement vis-à-vis de la formation ? Ou est-ce que cela viendrait de la posture du formateur, de la dynamique relationnelle, de la passion qui l'anime de le former, ou encore de sa croyance dans la méthode utilisée ?

D'une manière générale, le formateur pense l'intervention pédagogique, le construit à partir de ce qu'est l'apprenant et donc le fait dans l'intérêt de ce qu'est ce dernier. Dans cette perspective, dans l'action et dans l'acte de le former, il souhaite avant tout sa réussite, vise à diminuer les freins exogènes à son apprentissage. Mais Dominique Democrite-Louisy pose la question des effets de contexte dans le processus didactique (décalage entre un objectif d'enseignement et sa réalisation), auxquels font face les acteurs de ce milieu.

D'abord en lien avec cette idée émise de La Garanderie Ph. Meirieu (Paris, 1985) disant que « *le sujet apprend selon son histoire, en partant de ce qu'il sait et de ce qu'il est* », et (Reuven Feuerstein) « *des conditions physiologiques et psychologiques qui lui permettent de faire face de manière autonome à ce qu'on lui apprend* », je me suis demandé si le public caribéen n'était pas porteur de freins sociohistoriques à l'apprentissage, considérant son besoin de reconnaissance de son identité ethnique, historico-linguistique, culturelle et régionale, et la notion de verticalité (autoritarisme, paternalisme) apprenant/formateur. Allant dans le sens de mon questionnement, un certain nombre de travaux sociohistoriques<sup>3</sup> ont en ce sens démontré l'impact du vécu et du ressenti d'un certain contrôle social de censure de la culture, et de la

---

<sup>3</sup> Voir la contribution de Karima Lazali qui analyse les conséquences psychiques d'une histoire coloniale verrouillée. Article scientifique publié le 27 janvier 2019 dans le journal le Monde.

langue. En effet, d'après de nombreux spécialistes, ces déterminants qu'ont pu connaître les descendants d'esclaves d'outre-mer ont pu avoir de nombreuses répercussions sociologiques et psychologiques, dans de multiples domaines de la vie sociale et économique les impactant négativement, jusqu'à ce jour. Et notamment chez les populations les plus précarisées et les moins formées à une réflexivité sur leur histoire collective douloureuse.

On peut dès lors légitimement se demander comment « cet inconscient collectif historique », ce poids de l'histoire non réparée jouent dans le rapport subjectif (particulier) à l'école, au goût d'apprendre, à la construction identitaire<sup>4</sup>. Cette question se pose avec d'autant plus d'acuité dans le contexte caribéen, en matière de rapport de domination qui se perpétue entre les acteurs de la métropole et les descendants d'esclaves.

Problématique qui m'a paru suffisamment prégnante pour justifier d'étudier les faits en jeu, à cet égard, à la lumière d'une situation qui certes n'est pas comme les autres, mais dont la singularité nous permet de comprendre un phénomène néanmoins universel (la relation, dominant- dominé, sous-jacente à la relation, apprenant- formateur).

Précisons sur ce point qu'il ne me semble pas y avoir de différence de nature, mais de différence de degré dans la considération de la problématique andragogique par rapport à la problématique pédagogique entre les apprenants martiniquais et les apprenants métropolitains ultra-marins.

Je centrerai néanmoins mon objet de recherche sur la question de la causalité associée aux écarts de résultats observés sur le terrain, dans le cadre de la formation aux acquis de base des bas niveaux de qualification martiniquais. Certes, je viserai ce public, car bien que le problème de la différentielle méthode andragogique à la comparer à méthode pédagogique traditionnelle soit de portée universelle et concerne également les publics de formation pour adultes en métropole, il me semble que la situation des publics en formation pour adultes aux savoirs de base dans les départements d'outre-mer aux caraïbes, en particulier en Martinique constitue un miroir grossissant du cas général métropolitain.

Pour mettre en perspective cette dimension, j'utiliserai les travaux des sociologues tels que Baudelot Christian, Establet Roger (1971) et de Galvao Isabelle (2007).

---

<sup>4</sup> -Article publié dans le cahier HS n° 9 - 3e trimestre, 2007.

- Laurent Médéa, « La construction identitaire dans la société réunionnaise », (Desroches M, 2000 : 146), p. 261-281

Ainsi, on peut légitimement se demander si la modification du comportement des apprenants martiniquais de bas niveau de qualification, face à l'apprentissage, ne viendrait pas aussi des méthodes andragogiques utilisées auxquelles ils seraient, au regard des effets de la domination vécue, encore plus réceptifs qu'ailleurs. En effet, au vu des performances et résultats encourageants obtenus, les approches transférentielles en formation seraient-elles plus avantageuses pour l'apprenant de BNQ en général et pour l'apprenant de BNQ martiniquais en particulier ? Si oui, comment ? De quelle manière le sont-elles ? Dans quelle proportion ? Quel est alors l'intérêt de l'utilisation de ces approches andragogiques pour l'apprenant ? Plus précisément, comment ce dernier le vit-il et quel est son ressenti à l'égard de ces approches dans leur démarche, leurs méthodes et techniques ? Pour approfondir ce dernier point, j'utiliserai notamment le concept de climat (situation) sociopsychologique, par les travaux de Gadbois (1974), de Likert (1967) et de Lewin (1951) pour expliquer comment l'apprenant martiniquais de BNQ peut percevoir subjectivement ce climat qui influence son comportement individuel et son efficacité dans l'apprentissage.

Je m'intéresserai enfin aux caractéristiques des apprenants et des formateurs dans ce modèle à travers (cf. les travaux de Jean Biarnès sur la « biographisation réciproque » comme processus de réinscription identitaire et sociale et ceux de Carl Rogers où il est question de « *la manière de concevoir l'accompagnement et les rapports [le relationnel] entre professionnels et usagers et formateurs et apprenants* »).

Ainsi, l'écart important de résultats que j'ai pu constater dans le contexte martiniquais lorsque j'utilise l'outil biographisation de Delory - Momberger m'amène à l'aborder dans une perspective sociologique, pédagogique, psychosociologique, culturelle et ontoanthropologique<sup>5</sup> en la centrant sur l'apprenant martiniquais et son développement identitaire personnel. J'entends, son appropriation consciente légitime du sens de lui-même dans le monde et de son existence dans son devenir. Finalement, de ce qui le caractérise et lui permet de devenir sujet. Ceci, en partant du principe selon lequel « *qui se forme convenablement et dans de bonnes conditions se transforme* ». [Jérôme Eneau, Éric Bertrand et Geneviève Lameul] [2012].

---

<sup>5</sup> (Umwelt, selon le concept introduit par Jakob von Uexküll). Essai du philosophe allemand Peter Sloterdijk publié aux éditions Mille et une nuits en 2000 et traduit par Olivier Mannoni.

Ce qui m'amènera aussi à évoquer « *l'effet pygmalion* »<sup>6</sup> au cœur de l'échange entre l'apprenant et le formateur sur le plan identitaire :

En considérant que lorsque l'on se penche sur les outils existants qui sont actuellement valorisés dans le champ de l'andragogie on trouve diverses méthodologies, dont celle de la biographisation, questionnant à la fois le chercheur en pédagogie et le formateur, parce que dans son essence, dans son esprit, cette méthode a pour fonction à travers la revalorisation identitaire et la reconnaissance des connaissances de les faire remonter à la surface.

Cet écart de performance observée proviendrait-il de l'effet facilitateur des approches andragogiques reconnaissant les compétences et savoirs antérieurs ou de la formalisation liée à l'usage de la langue créole soutenue par le travail réflexif de la biographisation que l'apprenant mène sur ses expériences passées ? Ou comme le dit Carl. Rogers de « *l'ouverture à son expérience* » ? Serait-il lié aux valeurs, à l'éthique que le formateur et l'institution [parties composantes du dispositif] véhiculent, au traitement particulier [effort d'entendre la demande de l'apprenant, de prendre en considération sa langue, sa spécificité culturelle, régionale, son expérience] ?

A-t-il quelque chose à voir avec l'attention que les acteurs martiniquais de la formation portent au désir de l'apprenant de se concevoir en tant que sujet, dans une continuité liée à son histoire, ses appartenances et représentations ? Peut-on envisager que ces cas d'abandon puissent prendre racine dans l'histoire de l'apprenant et dans la censure qui a été posée sur sa langue maternelle, sa culture, ses valeurs, son territoire ?

Enfin, qu'est-ce qu'il en est du contexte diglossique dans la contribution du phénomène d'abandon et d'échec de ce dernier dans la formation ? Plus précisément, qu'est-ce qu'il en est de la position facilitatrice du créole dans les programmes de formation, de remédiation pour adultes aux savoirs de base dans les départements et territoires d'outre-mer ?

Et en quoi cette valorisation sociale de la culture, de la langue créole, de l'expérience peut-elle contribuer ou non à réparer l'apprenant dans son rapport à lui-même [« Réparation narcissique » et dans son rapport à son environnement] ? J'utiliserai ainsi dans cette direction les travaux de Serge Boimaire, sur « *l'importance des médiations culturelles pour relancer le processus d'apprentissage* » au sujet des inquiétudes et des émotions qui parasitent ce dernier.

---

<sup>6</sup>. Rosenthal R.A., Jacobson J, « *Pygmalion à l'école* », Paris, Casterman, (1971).

Ce qui suppose que je m'intéresserai enfin :

1) Au rôle des acteurs à l'intérieur du système de formation caribéen. Précisément, à la politique et au positionnement du système éducatif actuel à l'égard de l'apprenant martiniquais. J'interrogerai aussi la position et la posture des acteurs locaux de la formation ; j'essaierai notamment de partir du bilan des méthodes conventionnelles de transmission devant le public de BNQ.

2) Ensuite, j'interrogerai les programmes et les contenus pédagogiques généralistes proposés aux apprenants d'outre-mer en tenant compte de leurs besoins et de la manière dont ils se ressentent, se conçoivent, et construisent leur identité dans ce système éducatif français.

3) Au rôle et à la posture du formateur dans le processus martiniquais de formation des BNQ ; à sa façon de s'engager dans sa relation à l'apprenant et son rapport à l'enseignement - (le cas ici de l'UPM, terrain de ma recherche). Soit, comment il s'inscrit dans une posture d'adaptation et donne ou pas, plus de chance à l'apprenant de stimuler ses productions ?

J'utiliserai ici les travaux de Carl Rogers, John Héron, Malcolm Shepherd Knowles, initiateurs de cette approche de l'andragogie active et respectueuse de l'individu adulte, où, selon eux, l'apprenant n'est pas dans une soumission aux valeurs et normes sociales de la formation).

4) Aux outils andragogiques utilisés par le formateur et leurs facteurs d'efficacité.

Dans cette partie, j'évoquerai brièvement le projet de la méthode andragogique active, et comment il influence la motivation de l'apprenant et fait sens pour ce dernier ?

- les techniques et moyens utilisés/stratégies, dans la gestion de la séquence andragogique, la biographisation et sa méthodologie, l'installation des rapports de coopération (le climat instauré).

Et enfin, concernant le support andragogique, j'éprouverai les travaux de C. Delory-Momberger en contexte créolophone pour déterminer si l'intervention andragogique par la biographisation (l'écriture sur soi) et l'utilisation du créole dans le cours prennent un sens particulier pour l'apprenant martiniquais de bas niveau de qualification, par de nouvelles interactions cognitives émotionnelles. En quoi facilitent-elles le transfert de ses connaissances, et son activité autonome, en lien avec son vécu propre de Caribéen ? Donc, je

visé à déterminer si l'approche andragogique de la culture et de l'expérience favorise réellement, en elle-même, de nouveaux comportements cognitifs et émotionnels. Si elle est plus propice à l'investissement de l'apprentissage, à la motivation par un mixage à la fois culturel et expérientiel.

Ce qui m'amène à formuler la **question de recherche suivante** :

Le public martiniquais en acquisition des savoirs de base investit-il davantage sa formation lorsque le formateur utilise les approches andragogiques (biographisation et langue créole) comparativement aux approches pédagogiques classiques ? Et si oui, en quoi et pourquoi ?

Question à laquelle je réponds par l'hypothèse de recherche suivante :

*L'écart d'investissement, et de mobilisation cognitive observé par les approches andragogiques en milieu créolophone (en particulier par l'outil biographisation) provient tout autant :*

- de l'impact de la reconnaissance des acquis antérieurs liés au transfert des compétences et des savoirs, que,*
- des bénéfices didactiques de l'effet facilitateur de conscientisation/formalisation lié à l'usage de la langue créole adossée à la biographisation, comme support d'expression du travail réflexif mené par les apprenants sur leurs expériences passées.*

### **– motivations et enjeux professionnels**

Impliqué en tant que praticien dans la formation pour adultes en milieu créolophone, et conscient de mes rapports sociaux aux apprenants, je veux apporter ma contribution à l'amélioration du système de formation dans les départements d'outre - mer.

En second plan de ma recherche, de cet enjeu pragmatique, en tant que formateur engagé sur le terrain, je m'inscris dans la lignée d'un des types de recherche dégagée par Jean-Marie Barbier, à savoir « *la production de représentations relatives à un ou plusieurs éléments de la conduite d'une action de transformation des réalités présentes en formation* ». (« Analyser les



*démarches de recherche* » [1985]). En effet, à travers cette recherche finalisée et liée à l'action, je me situe résolument dans la recherche d'amélioration de mon efficacité personnelle en tant que formateur et producteur de connaissances apportant une contribution dans le champ de la formation sous l'angle interculturel.

Ce mémoire comprendra une partie théorique, revue de la littérature éclairant le sujet et les connaissances permettant de vérifier la validité de l'hypothèse produite. Puis, dans un second temps, j'appréhenderai celle-ci, à la lumière d'une enquête de terrain auprès de formateurs et d'apprenants de l'Université Populaire de la Martinique.

# **PREMIÈRE PARTIE : THÉORIQUE**

# **PARTIE I : THEORIQUE**

## **Chap. 1**

### **A — Le contexte<sup>7</sup> martiniquais caribéen d'apprentissage des BNQ en formation : une réalité locale singulière**

De la nécessité de comprendre le contexte historique, politique et sociologique, pour saisir les impacts différentiels des formations dispensées à travers l'approche andragogique/pédagogique.

#### **1/Un public martiniquais au contexte historique identitaire et sociolinguistique qui diffère de celui de l'hexagone**

##### *a) le contexte historique d'un peuplement composite*

Située au cœur de l'archipel des Caraïbes, la Martinique fait partie des « Petites Antilles ». Le nom « Martinique » proviendrait du mot indien Madinina ou Madinia, qui signifie « l'île aux fleurs ».

---

<sup>7</sup> - Mulot Stéphanie, « Redevenir un homme en contexte antillais post-esclavagiste et matrifocal », dans *Autrepart* 2001/1 (n°49), p.117 à 135.

- Bellonie Jean-David « Une didactique du français adaptée aux situations de créolophonie : le cas de la Martinique », 2012/I, (n°176), p.113 à122.

- Barreteau Daniel et J.H. Heeroma David, « le français et le créole en Martinique », (2003).

- Cabort Masson, (1998). *Martinique : comportements et mentalité*. Martinique : V.D.P.

- Kremnitz G. (1983), « Français et créole : ce qu'en pensent les enseignants : le conflit linguistique à la Martinique. Hambourg : Helmut Buske Verlag.

Ses rivages sont baignés à l'Ouest par la mer des Caraïbes et à l'Est par l'Océan Atlantique.

Sa superficie est de 80 kilomètres de long sur 39 kilomètres de large.

En 1502, les Européens débarquent et exterminent les Amérindiens (premiers habitants de la Martinique). Puis, entre 1635 et 1685, « 75 à 250 ethnies différentes issues de la côte ouest-africaine sont déportées par les Européens », selon les recherches de Bernard Petitjean. (Site Mika)

Ainsi, en 2017 l'INSEE chiffre la population martiniquaise à 378 243 habitants. Dont (87 % sont des personnes de couleurs noires et dont leurs aïeux ont subi l'esclavage). Ensuite, nous trouvons des mulâtres (métissés), des békés (blancs créoles) et enfin des personnes venues de l'Inde, de Syrie, et d'Asie.

Pour terminer, dans les années 1970, la question de la généalogie des Martiniquais s'est posée. Ces derniers se sont interrogés sur leur filiation, leur histoire pour mieux s'ancrer en tant que peuple qui est uni et fort dans sa multiethnicité, et donc dans sa créolité.

C'est dans cette dimension historique vectrice de renforcement identitaire que nous allons aborder le paragraphe suivant récapitulant les différentes dimensions fondatrices de l'identité créole.

### *b) construction identitaire du Martiniquais : naissance du concept de « créolisation »*

Un peuple ayant des origines très variées, dont le métissage aurait commencé dès les années 1635, d'abord entre déportés noirs africains et blancs issus de l'hexagone pendant l'esclavage, puis s'est poursuivi avec d'autres ethnies après 1848 et après l'abolition.

Jean-Baptiste Labat (missionnaire dominicain arrivé en Martinique en janvier 1695) nous informe à travers ses recherches que beaucoup d'enfants sont nés de cette situation de servitude à cause de ces nombreux viols commis par les esclavagistes.

Ainsi, nous rappelle Patrick Singainy : « notre identité s'est structurée fondamentalement dans une série d'oppositions binaires (maître/esclave, colonisateur/colonisé, noir/blanc, Métropole/Martinique...) », qu'« elle s'est faite dans les interactions entre esclaves et colons et le contexte, et même parfois dans les accommodements ». (Documents.irevues.inist.fr/)

C'est donc dans ce contexte (d'esclavage d'abord et d'immigration ensuite d'autres peuples) que s'est créée « la créolité » dont parle Edouard Glissant.

Soulignons également qu'au milieu des années 1968, le peuple martiniquais s'inscrivait déjà dans un processus de créolisation. Concept créé et développé scientifiquement, philosophiquement par Édouard Glissant soulignant que « *par la force de l'histoire, le peuple martiniquais est arrivé à synthétiser dans la solidarité ce métissage multiethnique, cet éclatement des cultures présentes au départ à travers un partage consenti, non imposé* ».

En ce sens, jusque dans les années 1980, les Martiniquais se sont d'abord posé des questions sur leur filiation réelle aux valeurs, à la culture des territoires africain, indien, français, européen, ensuite sur leur identité, et ont fini par se mettre d'accord sur la « *créolisation* », c'est-à-dire « *l'identité-relation* », qui est un concept d'Édouard Glissant « *basé sur la polysémie et la polyphormie fondement même de l'identité martiniquaise sans cesse en structuration ou en recomposition* ».

À propos, de « la créolisation » citée plus haut, Jean Benoît estime qu'elle « *[...] apparaît alors comme un mécanisme temporaire de recomposition identitaire* »<sup>8</sup>.

Valérie Cohen-Scali dans (OSP, « l'identité : les perspectives développementales »), nous rappelle en ce sens que « *toute identité est déterminée par sa dialectique et sa dynamique et donc forcément « se façonne dans ces transactions, connaît des états de stabilité, des perturbations temporaires, une auto-organisation de son système total* ».

Ainsi, du fait que le Martiniquais est issu de plusieurs lignées ethniques, il ne peut plus s'appuyer sur la filiation qui le caractérisait au départ. Édouard Glissant d'ailleurs explique que cette identité est « *une identité sans limites, dont les éléments sont démultipliés, les résultats imprévisibles* ».

Ainsi, nous verrons que le Martiniquais est inscrit essentiellement dans une combinaison de deux entités Franco-Européenne et Afro-Caribéenne et se revendique de ces deux appartenances tout en se sachant singulier par rapport aux habitants de l'hexagone.

---

<sup>8</sup> Jean Benoît, « La créolisation : locale ou mondiale ? », article publié dans la revue Archipel. No 3-4, 2012. Un numéro intitulé : « De la créolisation culturelle » dont Gerry L'Étang a dirigé. Paris : Éditions Publibook, 2012, pp. 12-30.

- Edouard Glissant, « Traité du Tout-Monde ». (Poétique IV), Paris: Gallimard, 1997.

En ce sens, son histoire repose sur le fait de déportation et de mise en esclavage, du métissage, d'adhésion aux valeurs, aux usages de ces deux identités culturelles, organisées en système, de cette commémoration de l'abolition, de revendication relative à la politique d'assimilation, de sa région, de ses valeurs, de ses rites, ses traditions, sa langue. Une langue créole niée selon lui.

Nous verrons à présent dans les parties qui suivent, et au cœur de cette dimension identitaire le rôle fondamental joué par la langue pour expliquer les points de crispations et de souffrances en général dans le contexte créole et en particulier chez les personnes peu instruites et chez les faibles niveaux de qualification.

## **2/Des processus identitaires liés au traumatisme de l'esclavage et au rôle thérapeutique du créole**

### *a) Les séquelles de l'esclavage du point de vue des crispations et des souffrances.*

Aujourd'hui, dans plusieurs disciplines, des intellectuels, des chercheurs, des spécialistes du fonctionnement et des troubles du comportement humain mettent en avant l'argument selon lequel l'esclavage et la domination ont eu des incidences psychologiques sur « le moi » des descendants d'esclaves affranchis.

1- Aimé Charles-Nicolas (psychiatre) rappelle que « *Des travaux d'épigénétique démontrent l'existence de traces sur l'ADN des traumatismes psychologiques et leur transmission de génération en génération* ». ([Buag.univ-ag.fr/actualite/des-conséquences-psychologiques-de-l'esclavage](http://Buag.univ-ag.fr/actualite/des-conséquences-psychologiques-de-l'esclavage).) Pour ce professeur de médecine, de psychologie médicale et de psychiatrie, « *La transmission génétique du traumatisme psychologique de génération en génération a brusquement créé un vrai doute sur soi* »<sup>9</sup>.

---

<sup>9</sup> - Aimé Charles-Nicolas, Benjamin Bwoser, « l'esclavage : quel impact sur la psychologie des populations ? », Ed. Idem, collection Campus, (2018)

- Claire-Emmanuelle Laguerre, « événements traumatiques à la Martinique : Les vivre et les surmonter », Paris l'Harmattan, (2014).

- Anne Giacobino, « l'importance de la transmission épigénétique et son inscription dans l'ADN » ()

2- Olivier Lacroix (enseignant - chercheur) nous dit que « *ces relations violentes marquent structurellement la personnalité des descendants d'esclaves et les poussent finalement à développer des manières de pensée et d'agir différentes* ».

3- Valérie Ganem (chercheuse en psychologie du travail) affirme que « *ce n'est pas le vécu d'exploitation lié à la subordination, mais le vécu de la domination en général qui provoque le recours aux conduites de résistance et de désobéissance* ».

4- Jeanne Wiltord (Docteur en psychiatrie, psychanalyste et spécialiste des troubles liés à la colonisation) décrit une population « *dans un rapport d'insécurité par rapport à l'espace toujours potentiellement chargé de menaces* ». [www.slate.fr/story/72773/esclavage-reparation](http://www.slate.fr/story/72773/esclavage-reparation)

Ces spécialistes soulignent que la traite des Noirs et la mise en esclavage ont eu un impact de l'ordre du traumatisme psychologique sur leurs descendants, et qu'il est nécessaire de prendre en compte ce traumatisme pour comprendre le rapport particulier que ces descendants ont à la langue, à l'autorité, à la loi et leur comportement de résistance parfois face à certains contextes de travail (école, monde professionnel, etc.) dans lesquels ils peuvent se sentir l'objet de l'autre, comme du temps de l'esclavage. Selon François - Haugrin Annick, « *certain n'aurait même pas conscience de ce comportement de résistance* ».

*b) Pour surmonter le traumatisme entre les contestations et la résilience à travers l'investissement du créole.*

Sans doute, dans une large mesure, ce traumatisme explique pourquoi nombreux sont les intellectuels antillais de tout statut et de tous milieux qui s'inscrivent dans des mouvements de pensée contestataire comme : la Négritude<sup>10</sup>, l'Antillanité<sup>11</sup>, le Maronisme

---

- Anne Giacobino, «Epigenetic effects of methoxychlor and vinclozolin on male gametes. Vitamins and Hormones» 2014; 94:211-27.

<sup>10</sup> - Aimé Césaire, « Cahier d'un retour au pays natal », (1939) - Raphaël Confiant, « le Nègre et l'Amiral (1988),

moderne<sup>12</sup>, théorisant les contradictions du Martiniquais par exemple dans sa manière de se comporter et ses difficultés à découvrir ce qui parfois le rend étranger à lui-même.

Certains parmi ces mêmes intellectuels se définissent comme étant Afro-caribéens par opposition aux habitants du continent européen.

Finalement, selon la littérature à ce sujet « *ces peuples domiens et tomiens réagiraient à cette relation dissymétrique autoritaire et à cette acculturation forcée par des stratégies défensives et de résistance identitaire* ».

Certains estiment du reste que « *la France est encore inscrite dans une tradition coloniale* », et vont jusqu'à dénoncer « *les rapports sociaux dissymétriques et le statut politique* » qui existent entre elle et les Départements d'outre-mer ; et déplorent que l'on nie leur personnalité et leur existence :

Selon P Jardel (1979 : 145), « *il existe une entité antillaise ayant ses propres valeurs, si l'on regarde la réalité sociale, culturelle, les discours des hommes politiques antillais, les idées diffusées par les écrivains de la Négritude* ».

Sur cette spécificité antillaise Aimé Césaire (Professeur, poète, politicien) s'exprime en ces termes : « *Je crois que nous Martiniquais, nous avons une personnalité, une personnalité qui n'est pas absolument la personnalité française, qui n'est pas non plus la personnalité africaine, une personnalité propre, une personnalité martiniquaise. Et, je crois que cette personnalité, il nous faut la préserver, il nous faut la cultiver, il nous faut la développer* ». (Propos rapportés dans le journal « *Le Naïf* »)

C'est par rapport à ce sentiment de manque d'autonomie, de liberté qu'Aimé Césaire a pu dire qu' « *il faut permettre aux Martiniquais de prendre une plus large part dans la gestion de leurs propres affaires, dans le cadre d'une République française décentralisée* »<sup>13</sup>.

De même, Max Blaize (philosophe) nous rappelle que « *les insulaires ont longtemps contesté cette doctrine franco- française qui les a troublées dans leur dignité d'hommes ayant une histoire*

---

<sup>11</sup> - Edouard Glissant, (l'antillanité est un concept créé et théorisé par ce dernier et qui se veut ouverte et plurielle). (1958)

- Edouard Glissant « le roman Tout-Monde et le Traité du Tout-Monde », (1997)

<sup>12</sup> René Louise, « Le Marronnisme moderne : tradition populaire et recherche artistique à la Martinique », Ed. L'Harmattan, (2000)

<sup>13</sup> Aimé Césaire, (extrait de ses propos datant de 1951 dénonçant la mauvaise volonté du Gouvernement de mettre en place la loi de départementalisation. Marc Sefil, Site « politiques publiques », (2014).



*spécifique* ». (*Critique de la raison éducative en ultrapériphérie européenne : « la problématique antillaise »*, études caribéennes, du 8 décembre 2007.)

Alors, cette prise en compte de la dimension identitaire au sein de la réflexion sur l'éducation aux Antilles s'est particulièrement cristallisée autour de l'occasion d'utiliser ou non la langue créole.

Nous aborderons maintenant l'importance de ce débat au sein des recherches théoriques sur la langue créole en milieu scolaire et de formation parmi les spécialistes.

En effet, dans le contexte de cette histoire douloureuse qu'ont connue ces peuples des territoires d'outre-mer, l'utilisation de la langue créole présenterait pour certains spécialistes, un intérêt thérapeutique. Ainsi, elle les aiderait à dépasser ce syndrome psycho-traumatique historique et collectif, lié à ce qu'ils ont enduré socialement, psychiquement en choisissant de surmonter les épreuves de l'esclavage.

Toutefois, Raphaël Confiant évoque un « *mal à l'idiome* » citant P. Cellier (1996 : 131) « *L'insécurité linguistique peut se produire en situation d'unilinguisme, de bilinguisme (individuel) ou de diglossie (collectif). Elle est toujours caractérisée par un dysfonctionnement de l'acte de parole, qui est analysé à la fois dans l'acte et dans la parole, et les effets peuvent aller de manifestations légères à des troubles pathologiques de la personnalité et à une perte du sens sur le plan de la communication, allant jusqu'à l'absence d'acte et de parole (mutisme)* ». (Site « *MontrayKreyol* », « *Langue et relation thérapeutique en milieu diglossique : Le cas de la Martinique* »).

Nous constatons également que la culture martiniquaise est principalement transmise par l'oralité. C'est cette oralité qui a permis aux esclaves à travers les contes, proverbes, devinettes, comptines de continuer à communiquer leur espoir, leur désespoir, leur colère et leur joie. L'exemple, du « Bèlè » expose de façon flagrante les conflits identitaires, culturels et linguistiques qu'a connus la Martinique. Cette danse considérée aussi comme un instrument de transmission montre la volonté du Martiniquais de préserver son patrimoine, sa réflexion, sa sagesse.

Aujourd'hui, ce sont les « *Papas - langue de l'oralité* » et les artistes de l'île qui véhiculent cette sagesse. Une oralité souvent louée par de nombreux spécialistes pour ses bienfaits réconfortant un peuple traumatisé par son histoire.

C'est aussi cela qui a poussé Édouard Glissant à dire que : « *l'oralité est notre intelligence, elle est notre lecture de ce monde<sup>14</sup>, notre identité, mais les Martiniquais parallèlement souhaitent être émancipés dans leur citoyenneté, soit d'avoir comme tout Français les mêmes droits et le même statut* ».

La conscientisation de l'importance du contexte créolophone par rapport à l'histoire des caraïbes sera donc au cœur des politiques publiques conduites par les responsables politiques en général en Martinique et en particulier dans le champ de la formation et de l'éducation, depuis plusieurs décennies.

### *c) une montée en puissance de l'identité créole dans la vie politique martiniquaise*

Dans les années 1930, la situation économique de la Martinique n'étant pas florissante et la population se trouvant en difficultés sur le plan social, aspire à être considérée sur le même plan d'égalité que les Français de l'hexagone. D'où l'idée d'Aimé Césaire et de plusieurs membres du parti communiste Martiniquais et Guadeloupéen de l'époque de proposer le projet de la départementalisation.

Malheureusement, cette loi de départementalisation du 19 mars 1946 n'a pas donné les résultats escomptés. Si bien qu'Audrey Célestine dit que « ... *l'égalité des droits sociaux et l'égalité par rapport au développement économique n'ont pas pu être réalisées dans l'outre — mer* ». Par exemple, elle cite que l'on constatait encore en juillet 1994 « *un écart de 11 % entre le SMIC horaire appliqué en métropole et celui qui est en vigueur dans l'outre - mer* ».

---

<sup>14</sup> Édouard Glissant, traite-du-tout-monde, « éloge de la créolité », delirio diario.wordpress.com/2010.  
- Le site <http://www.caraibes-mamanthe.org/la-litterature-de-la-caraibe-francophone/les-traditions-oraales-aux-antilles/>

À la suite de la mise en place de cette loi de départementalisation, la Martinique est depuis sous souveraineté française et est une collectivité de citoyens à part entière sous le régime de région ultrapériphérique (article 299-2)<sup>15</sup> « Assimilée culturellement et politiquement à la métropole et en même temps autonome dans la république ». En ce sens que « la France intervient et aide la Martinique à se développer en cas de difficultés, ou de menaces ».

Par ailleurs, dans l'optique d'un projet d'aménagement culturel en direction du développement de la langue et de la culture créole dans les DOM, le CCEE<sup>16</sup> par le biais de son président Yvon Bissol rappelle que « toute réflexion tendant à l'élaboration d'un quelconque projet d'aménagement culturel dans notre région monodépartementale doit prendre en compte la problématique de l'appropriation de notre identité dans sa dimension historique et géographique ».

Le CCEE avance l'idée de créer « un office régional du bilinguisme ayant pour missions de couvrir les questions afférentes à l'introduction du créole dans la pédagogie scolaire, dans le champ des médias de masse, la promotion de l'écrit créole, la facilitation de la rencontre de la langue créole avec les œuvres les plus diverses de la littérature universelle par le truchement de la traduction, l'observation des pratiques langagières, la promotion de la parole et de l'expression créole ».

Enfin, nous notons que depuis quelques années cet organisme mène avec l'ARLCR et d'autres départements d'outre-mer « des réflexions qui instaurent des actions pour la prise en compte du créole, de la langue et de la culture. Ses préconisations du CCEE formulées, le Conseil Régional envisage la création d'un Office Régional du Bilinguisme ».

De même, le GEREC-F (Groupe d'Études et de Recherche en espace créolophone et francophone) (organisme universitaire) fondé en 1975 « regroupe des chercheurs travaillant sur la langue, la culture et les populations créoles, avec un regard spécifique sur les créoles à base lexicale française et sur l'aire francophone ». Quelques exemples de travaux effectués par le GEREC-F : - « conception de la licence en linguistique appliquée au créole - édition d'ouvrages de didactique, de grammaire - réalisation d'un dictionnaire des créoles des Petites Antilles et de la Guyane, etc. »

---

<sup>15</sup> Christian Viralien, « Revue française d'administration publique 2002/1 (no101) », pages 115 à 126.  
- « Projet de loi de programme pour l'outre-mer », Site Sénat (2019).

<sup>16</sup> CCEE (Conseil de la culture, de l'éducation et de l'environnement de la région Martinique). Voir le tableau des sigles p.4.

Enfin, le CRILLASH<sup>17</sup> regroupe 3 organismes en art et sciences humaines, dont le GEREC.

*d) l'implication des associations dans la revalorisation de la langue créole*

Il est à noter également l'implication des associations dans la défense de la langue créole. Exemples, « *les actions menées par certaines municipalités qui ont mis en place : – le “Prix de la Créolité” — l'organisation de cours de créole à la bibliothèque municipale — le programme “Rabouraj”* »<sup>18</sup>. Citons entre autres les communes de Sainte-Anne, de Sainte-Luce et de Trinité respectivement.

Et d'autres structures telles que : — l'« AM4 », « *Bannzil kréyol Atè Léwôp* » « — le SERMAC — les éditions Lafontaine qui font un travail conséquent de préservation de la culture et de la langue créole — les médias y participent également.

Toutes ces initiatives des intellectuels, des responsables politiques locaux montrent une prise de conscience et une volonté de promouvoir et préserver la culture créole.

(Dans ce paragraphe, les informations écrites en italiques sont tirées de la contribution de Yvon Bissol, [Président du CCEE de la Martinique] dans le document : « *Structuration des politiques publiques en faveur des langues régionales* », disponibles au CCEE Martinique).

Toutefois, les évolutions politiques en présence sont loin d'être considérées comme satisfaisantes pour bon nombre d'observateurs et spécialistes du contexte martiniquais. Car, en dépit de l'importance accordée au créole, cette centration sur le créole n'est pas sans s'accompagner d'une certaine ambivalence, notent nombre de spécialistes.

De nombreux chercheurs ont ainsi souligné cette dévalorisation de la langue créole. Ils ont constaté que des parents « *sous la pression institutionnelle ambiante sont dans une forme*

---

<sup>17</sup> Centre de Recherche Interdisciplinaire en Langues, Lettres, Arts et Sciences humaines.

<sup>18</sup> Révision de la langue créole.

d'«*hésitation quant au choix de transmettre ou pas à leur enfant cette culture (langue, valeurs, rites, traditions créoles)* ».

En effet, en Martinique, le français reste la langue officielle, même si le créole est la langue maternelle parlée par la majorité des Martiniquais.<sup>19</sup> Ces chercheurs observent également que ces parents sont dans une certaine ambivalence le fait que nombre d'entre eux se trouvent souvent dans une situation inconfortable.

D'autres spécialistes encore regrettent que « *les langues régionales fassent l'objet d'un choix optionnel dans les programmes de l'éducation nationale* ».

Enfin, devant la demande grandissante d'une grande partie de la population vis-à-vis de la langue créole, certains élus martiniquais sont un peu hésitants par rapport aux actions à mener quant à son aménagement linguistique. Bien que certaines municipalités cherchent à le promouvoir à travers la signalisation et les slogans destinés aux touristes, « *les campagnes de sécurité routière, de santé publique, de promotion de la formation des jeunes* » pour faire passer des messages fort rédigés en créole ». (Selon le CCEE) Malgré tout, « *ces actions ponctuelles restent timides* » pour certains Martiniquais.

Par ailleurs, il est à noter également que beaucoup d'enseignants et de formateurs en Martinique ou dans les autres départements et territoires d'outre-mer communiquent et transmettent exclusivement en français la discipline qu'ils enseignent, et ce, alors que « *La didactique du français n'est pas adaptée aux situations créolophones* » selon Jean-David Bellonnie.(sociaux-linguiste) (Site Cairn.info). « *On ne réfléchit pas assez sur l'éducation et le créole dans l'enseignement* », dit André Lucrèce (Sociologue), auteur de « *Civilisés et évergumènes* » (éditions caribéennes, 1981) Lambert-Félix Prudent, professeur des universités en Sciences du langage et auteur « *Des baragouins à la langue antillaise* » (Caribéennes, 1980), fait la même remarque.

De la même manière dans les médias officiels de l'île, les émissions en langue créole restent exceptionnelles.

---

<sup>19</sup> Habitants de la Martinique.

- INSEE-<http://www.axl.cefan.ulaval.ca/amsudant/martinique.htm>.

Néanmoins, sur les relations du peuple martiniquais avec le créole F.Tupin, Françoise et Combaz constatent une certaine décripation à son égard (2005; Rapanoël, 2007).

Dès lors, entre affirmation identitaire et ambivalence, la place concrète prise par le créole dans la société martiniquaise est ambivalente.

### **3/une reconnaissance croissante de la langue créole dans les institutions scolaires martiniquaises : le constat d'avancées timides**

#### *a) inscription progressive du créole dans les programmes de l'éducation nationale en Martinique*

Ainsi, progressivement ont vu le jour : – la loi no 51-46 du 11 janvier 1951 relative à l'enseignement des langues et dialectes locaux – l'article 21 de la loi no 84-747 du 2 août 1984 relative aux compétences des régions pour développer la langue régionale à l'école. (Voir l'annexe numéro 2, « *Politiques et renforcements législatifs relatifs à l'éducation et à l'usage de la langue officielle et régionale* » page 172)

Raphaël Confiant quant à lui fait remarquer que « *jusque dans les années 1990 la norme lexicale, la prononciation, l'orthographe, la grammaire créole n'était pas respectée, car ces aspects de la langue française n'étaient pas enseignés* ».

Depuis la signature de la Charte européenne des langues régionales, une modification a été apportée à la politique linguistique pratiquée dans les outremer au niveau de l'éducation et de l'administration, ceci afin de donner plus de place à l'enseignement du créole à l'école dans ces régions.

Mais, le vrai virage s'est produit à partir des années 2000 dans le sens d'une revalorisation de la langue créole. (Voir l'annexe 2b, page 172 intitulée : « *la loi d'orientation et l'article 33* »).

Selon le rapport de Cairn.info en 2002, « *une vraie transformation des mentalités s'est opérée [...]», « le rapport de force qui existait entre les deux langues diminue au profit de la langue créole ».*

Enfin, depuis 2013, les enseignants créolistes peuvent s'appuyer sur des manuels écrits par des enseignants créolophones et correspondants au programme scolaire d'enseignement du créole selon le cadre donné par le « *Bulletin officiel n°32 du 8 septembre 2011 (école primaire) Bulletin officiel n° 33 du 15 septembre 2011 (collège)* ». (Voir l'article 34 : modifié par loi n° 2015-1268 du 14 octobre 2015 - art. 71 à l'annexe n° 2 page 172 et 173)

Pour Raphaël Confiant « *personne n'ira dire aujourd'hui qu'il ne sait pas lire et écrire la langue créole* ». « *Cela va permettre de stopper le recours au "pawol - nef", à la nouvelle lexie, à l'emprunt permanent de mots français et remettre d'aplomb les mots consacrés qui ont perdu leur usage* ».

De même, des enseignants expérimentent depuis 2000 une avancée par rapport à l'adaptation des programmes d'histoire et de géographie, où les responsables d'établissement et enseignants des DOM-TOM peuvent ajuster ces programmes et la pédagogie. (Voir le texte de la note de service no 2000-024 du 16-2-2000 à l'annexe 2 page 172).

### *b) une place de la langue créole largement jugée comme insuffisante en Martinique*

En Martinique, l'enseignement du créole se fait par un dispositif d'information et de sensibilisation dans le cadre du dispositif LCR, et par un dispositif d'apprentissage de la langue. Toutefois, ces actions complémentaires vues plus haut et liées à la connaissance de la langue et de la culture créole martiniquaise ne sont toujours pas généralisées dans les établissements scolaires. Car nous constatons que 5% seulement des élèves en bénéficient.

Et nombreux sont les enseignants et formateurs qui s'interrogent sur cette politique éducative qui selon eux, ne montre pas au Martiniquais que sa langue créole est tout aussi recevable que toute autre langue.

Ces derniers déplorent enfin que la langue créole ne fasse l'objet que d'un choix optionnel dans les programmes, que les instances de l'éducation nationale n'apportent pas une réponse à leurs demandes qui ont été depuis 2006 d'instaurer dans les DOM une épreuve de créole au baccalauréat.

Pour eux, les efforts de l'éducation nationale en faveur du créole sont loin d'être suffisants. Aussi, ils pensent que c'est le maintien absolu d'une politique d'enseignement loin de la réalité des sociétés domiennes et tomiennes et de leur culture qui mettrait beaucoup d'apprenants en échec scolaire. Ils s'appuient en cela largement sur l'idée selon laquelle *« chaque culture a son éthos propre qui donne une coloration particulière, intellectuelle, morale et affective à l'éducation dispensée en son sein »* (Pierre Erny, *ethnologie de l'éducation*<sup>20</sup>).

Allant dans ce sens, Albert. Ramassamy estime que *« l'enseignement du créole est un remède contre l'illettrisme qui peut aider les élèves en difficultés et en échec scolaire »*.

De même, Max. Bélaïse pointe du doigt les défaillances du système. Selon lui, *« on ne peut trouver un équilibre entre le français et le créole sans valoriser la langue créole à l'école »*.

Ainsi, George. Huyghes des Étages (psychologue martiniquais) observe que les enfants antillais en difficultés scolaires qu'il suit dans son cabinet souffrent d'un important déficit verbal. Selon lui, cela viendrait de *« la censure sur le créole, l'ambivalence des sentiments ressentis à l'égard de nos deux moyens de communication parlée, l'hésitation entre la langue française et la langue créole, entre accent "plat" ou "brodé", qui créeraient un nœud névrotique et perturberaient l'expression verbale qui en deviendraient secondaires, accessoire »*.

Et ce psychologue souligne qu'*« en pays dominé... le bilinguisme inégalitaire alimente les rancœurs souterraines de l'Antillais à l'encontre de la langue de l'opresseur qui a été brutalement imposée comme langue officielle et qui favorise l'exclusion des créolophones qui forment pourtant la majorité de la population »*. Finalement, dit-il *« le langage est atteint dans ses aspects tant conatif que cognitif »*.

Ce psychologue cite aussi R. Berthelie<sup>21</sup> : *« La langue - mère, organisatrice de la personne au sens symbolique, support du lien aux images parentales, est ce qui nous fonde en tant que sujet, nous*

---

<sup>20</sup> P. Erny, *Ethnologie de l'éducation*, 2001, p. 243.

<sup>21</sup> Dr Robert. Berthelie (Médecin Psychiatre).



*transmet et nous apprend cet ensemble symbolique du monde que, seule, notre histoire individuelle viendra modifier »<sup>22</sup>.*

De plus, une tranche assez significative de la population considère que la langue créole n'est pas assez reconnue dans la collectivité nationale dans les programmes et manuels d'enseignement et aimerait que l'éducation nationale contribue davantage au développement, à l'épanouissement de leur identité, la valorisation de la culture et de l'environnement créole immédiat. C'est d'ailleurs la demande de 61°° du peuple réunionnais qui déclare être favorable au créole à l'école (sondage Ipsos 2009).

Tandis que certains spécialistes font remarquer ce décalage historique, culturel, d'autres soulignent l'inadaptation du calendrier scolaire au climat rencontré dans la région.

Même si depuis seize ans des efforts ont été effectués pour permettre au Martiniquais d'apprendre le créole à l'école, et même si l'éducation nationale a créé un CAPES pour les langues régionales, certains enseignants disent que *« la généralisation de cet enseignement dans les différents cycles (primaire, collège, lycée, université) reste inappliquée »*.

De fait, au moment où nous effectuons cette recherche (année 2017), nous observons que dix collèges sur quarante-neuf et cinq lycées sur vingt délivrent cet enseignement créole en Martinique.

Certes, le *« CAPES créole »* suscite des vocations : puisque le nombre d'étudiants ayant été admis au CAPES créole depuis sa création en 2004 s'élève à 68. Ce chiffre inclut les admis de la Martinique, de la Guadeloupe, de la Guyane et de la réunion. Soit, 14 en Martinique depuis 2002.

Certains estiment que c'est peu et que *« le contexte dans lequel cette option est proposée (absence de publicité, idées reçues, préjugés résistants, complexe, habitudes d'utilisation de la langue française, enseignement non relié à la réalité linguistique et culturelle) freine considérablement l'augmentation du nombre de candidats »*. (Source *« MontrayKreyol »*)

Enfin, M.R. Dupuis (2005, P. 159)<sup>23</sup> dit que l'état français est silencieux *« sur les directives en matière de contenus, objectifs, compétences, progressions pour chaque niveau, pénalisent*

---

<sup>22</sup> *Monolinguisme et bilinguismes : mythes et réalités* », congrès des C.M.P.P. de Brest, 1997.

*l'enseignement du créole* ». Pour ce dernier, « *c'est l'enseignant de LCR (langue créole régionale) qui doit à la fois innover, inventer, tester, analyser des outils, des méthodes, des théories, tout cela en même temps qu'il doit analyser et corriger ses pratiques de classe* ».

Daniel Baretteau et David J.H Heeroma estiment que dans le domaine éducatif « *il manque une politique généralisée pour développer la langue créole dans les DOM-TOM* ».

Nous pouvons relier cette revendication linguistique très forte aux Antilles à l'idée formulée par G. Steiner (philosophe) (2004) selon laquelle « *la négation de l'être antillais et l'inadéquation de l'enseignement sont liées* ». Selon lui, « *toute perte d'une langue signifie "la perte d'une possibilité infinie de création [...]"* ». Il rappelle cette singularité de chaque peuple dans le fond commun de l'humanité ». (Le monde de l'éducation, 2001, 34)

Tous s'interrogent sur le manque d'actions des élus et des médias en faveur du déploiement de la langue créole.

– le souhait de l'ARDF<sup>24</sup> c'est « *que l'École de la République respecte rigoureusement la transmission de l'héritage de culture* ».

– Raphaël. Confiant (enseignant - chercheur) tout autant souligne : « *les choses avanceront quand il y aura une politique linguistique spécifique dans ces départements d'outre - mer* ».

– Enfin Robert. Berrouët - Oriol (linguiste, terminologue) déplore qu'« *aujourd'hui, il n'y ait pas un groupe de pression structuré et puissant dans le corps des enseignants de langue créole pour pousser les autorités à généraliser plus rapidement l'enseignement du créole dans les établissements scolaires publics et privés* ».

Ces demandes faites par les uns et les autres montrent bien les besoins, les difficultés, les marges de manœuvre et les stratégies de formation vis-à-vis des apprenants martiniquais, que ce soient ceux des cursus initiaux ou encore des formations pour adultes de BNQ.

Après avoir présenté les traits principaux du contexte identitaire, historique et socio-économique rencontrés par les apprenants martiniquais, nous avons bien compris la singularité de leur désir éminent. Dès lors, nous serons en mesure de mettre en perspective le contexte de formation généraliste au regard de cette singularité.

---

<sup>23</sup> In : Adelin E, Lebon-Eyquem M. L'enseignement du créole à la Réunion, entre coup d'éclat et réalité. *Tréma*, 2009, n°31, p.121-132.

<sup>24</sup> Association Réunion Département français.

## 2/le contexte de formation entre universalisme et particularisme

### a) caractéristiques du public fréquentant les formations pour adultes

Les difficultés du système éducatif martiniquais à travers les indicateurs d'échec que nous avons évoquées ne sont pas sans lien avec les apprenants de l'UPM que nous venons d'évoquer. (Voir ce qui est dit sur cette population d'apprenants inscrite à l'UPM pages 40, 41 et 43).

Car on ne peut comprendre les enjeux de la formation des publics bas niveaux de qualification, sans revenir sur un contexte scolaire, socio-économique particulièrement défavorable sur fond de vif questionnement identitaire.

Ainsi, différents spécialistes communiquent que :

– nombreux sont les jeunes de 20 à 25 ans sortis du système scolaire (le tableau ci-dessous illustre notre propos) :

Âge (G et F)	15	16	17	18	19	20	21	22	23	24	25
Taux	98,2	95,8	91,7	80,8	67,3	53,5	40,2	32,5	21,4	14,9	11,1
Martinique	47,3	98,2	95,8	91,7	80,8	<b>67,3</b>	<b>53,5</b>	<b>40,2</b>	<b>32,5</b>	<b>21,4</b>	<b>14,9</b>
Métropole	45,8	98,7	96,5	93,2	84,0	73,1	62,3	52,4	43,6	28,6	19,5

(Recensement : Statistiques de l'INSEE 2012)

– Le dispositif classe-relais est sous-utilisé par les établissements et les enseignants, à cause des difficultés importantes de comportement délictuel chez les jeunes décrocheurs<sup>25</sup>.

<sup>25</sup> Cabinet : V.E.V consulting, 2010.

– 38°/° des jeunes Martiniquais décrochent du système scolaire contre 16°/° dans l'hexagone<sup>26</sup>.

– « *L'environnement familial, les difficultés scolaires précoces corrélées à l'absentéisme et au comportement, le manque de capacités cognitives, de confiance de l'apprenant sur lui-même, de persévérance en cours, ses attentes de découverte professionnelle sont les causes en partie du décrochage et de l'abandon des cursus scolaires* »<sup>27</sup>.

– « *L'organisation et la gestion centralisée de l'éducation nationale ne permettent pas aux collectivités d'outre-mer de construire des projets éducatifs locaux* » ; qui plus est « *cette éducation, n'inscrit pas suffisamment la diversité dans les programmes, mais, contribue à reproduire les inégalités sociales* »<sup>28</sup>.

Dans ce contexte, André Lucrèce, Robert Chaudenson et Alain Dorville ont déclaré être en faveur de la créolisation partielle de la formation générale pour mieux appréhender la globalité des difficultés des jeunes apprenants.

En effet, selon eux, les dispositifs classiques de lutte contre le décrochage scolaire<sup>29</sup> ne suffisent pas dans un milieu diglossique blessé sur le plan identitaire et défavorisé sur le plan social.

Maintenant, en dépit des efforts réalisés par les institutions en matière de raccrochage des exclus du système scolaire à travers les dispositifs de formation, les publics moins qualifiés restent en situation de handicap vis-à-vis de l'emploi, à la fois, du fait d'une situation économique peu favorable et d'une employabilité insuffisante.

---

<sup>26</sup> Selon l'INSEE en 2012.

<sup>27</sup> Cabinet : V.E.V consulting.

<sup>28</sup> D'après le bulletin officiel du ministère de l'Éducation nationale du 21 mars 2013.

<sup>29</sup> Le contrôle de l'assiduité scolaire — la cellule de veille et de prévention — les médiateurs de réussite scolaire — l'alternance au collège — l'accompagnement éducatif et personnalisé — le programme personnalisé de réussite éducative (PPRE) — les classes SEGPA — l'école de la deuxième chance — les réseaux d'écoute, — l'opération « École ouverte » — le parcours de découverte des métiers et des formations (PDMF)/le parcours individuel d'information, d'orientation et de découverte du monde économique et professionnel (PIIODEM) — la mission générale d'insertion — les dispositifs relais d'appui et d'accompagnement des parents.

## *b) Informations relatives aux apprenants fréquentant l'UPM :*

Les statistiques étant très abondantes à l'UPM quant aux apprenants de plus de 18 ans, c'est la raison pour laquelle nous présentons le public des décrocheurs à travers cette institution montrant un nombre important d'apprenants qui ont abandonné leur scolarité ou leur formation au moins une fois de leur vie.

D'après les informations de l'UPM<sup>30</sup>, ces ex-décrocheurs ont quitté l'école depuis au moins 3 ans pour les plus jeunes et depuis 25/30 ans pour les plus âgés. Ces hommes et femmes ont entre 18 et 55 ans et ont fait le choix de s'inscrire dans cette institution pour de multiples raisons. Certains occupent ou ont occupé des emplois sans formation exigée, tandis que d'autres ont suivi une formation de courte durée où ils ont pu obtenir une attestation ou un certificat CFP.

D'autres encore ont obtenu un CAP<sup>31</sup>, ou même parfois un BEP<sup>32</sup>.

La plupart sont passés du chômage « *aux petits boulots* » en changeant souvent de trajectoire. Certains sont dans un dispositif d'assistance. 18°/° d'entre eux viennent des îles anglophones et hispanophones voisines à la Martinique. Tous pratiquement vivent ou ont vécu dans des quartiers difficiles. Toujours selon les chiffres de l'UPM, 82°/° à peu près de ce public maîtrisent assez bien la langue française et les situations de communication ; ils savent produire et interpréter des écrits adéquats aux situations qu'ils rencontrent.

Les dix-huit pour cent d'apprenants restants viennent à ces cours pour acquérir des compétences pragmatiques, par exemple, formuler correctement une phrase grammaticale composée de mots qui sont pris dans leur sens habituel, produire et interpréter des écrits d'un bon niveau<sup>33</sup> (Voir à la page 69 le texte intitulé « *UPM : Présentation* »).

Généralement, l'apprenant adulte qui s'inscrit à ce cours a une perception assez positive de lui-même et est dans l'idée qu'il peut réussir. Il a passé plus ou moins en revue sa disponibilité en ce sens.

Ainsi, certains se sont posés en amont des questions sur l'organisation de leur temps par rapport à cette nouvelle activité, de même que sur ses avantages et inconvénients. D'autres ont surmonté leur angoisse, d'autres toujours se sont préparés psychologiquement aux temps

---

<sup>30</sup> Archives UPM.

<sup>31</sup> Archives UPM.

<sup>32</sup> Archives UPM.

<sup>33</sup> Archives UPM.

que les cours dureront, ou même à la charge de travail à fournir, aux difficultés qu'ils pourraient rencontrer dans la compréhension du cours, à la prise de notes, à la mémorisation.

Ainsi, en s'inscrivant à ce cours du soir, l'apprenant a prouvé qu'il s'estimait suffisamment, qu'il était en mesure de faire face à l'organisation que cet effort d'apprentissage lui demande. Enfin, il a montré qu'il était au clair avec les codes et valeurs qui régissent l'UPM.

Concernant la démarche et la finalité que vise l'apprenant adulte inscrit à l'UPM, nous avons observé qu'il est soit dans une démarche individuelle de reconversion, d'adaptation au poste, ou dans une recherche de promotion interne, de qualification garantissant son employabilité, ou encore dans une démarche de remise à niveau dans le but de passer un concours.

Où là son but est de trouver des outils pratiques qui le serviront soit dans son activité professionnelle, soit dans sa vie domestique. Et donc, sa motivation repose essentiellement sur ce qu'il va en faire de ce qu'il apprend à l'UPM, soit, des bénéfices qu'il en retirera. Voilà les raisons pour lesquelles il se tourne vers cet organisme.

### *c) les dispositifs pour les apprenants en général sortis du système scolaire*

Ces Martiniquais de 16 à 25 ans profitent des mêmes dispositifs qu'en métropole<sup>34</sup>, comme :

1— le contrat d'apprentissage en alternance pour les 16 ans à 25 ans sous contrat d'apprentissage qui veulent créer ou reprendre une entreprise et qui ont besoin d'obtenir un diplôme pour réaliser leur projet.

2— le contrat de professionnalisation pour les demandeurs d'emploi âgés de 16 ans à 25 ans et qui sont bénéficiaires du RSA, de l'ASS, de l'AAH, les bénéficiaires d'un contrat unique d'insertion, les demandeurs d'emploi de 26 ans ou plus inscrits à Pôle Emploi.

En effet, ils peuvent selon les circonstances bénéficier d'un stage du conseil général ou encore d'un accompagnement au projet par la CAF.

---

<sup>34</sup> Conditions de vie difficiles (logement insalubre, situations de survie des familles pauvres, classes surchargées, du manque d'intérêt pour les formations habituelles dites classiques ; à l'influence décourageante des pairs de l'apprenant, aux problèmes psychologiques, aux difficultés relationnelles de l'apprenant avec sa famille et aussi liées à l'adolescence.

L'offre de formation est également développée par la DIECCTE et les dispositifs déployés par le Conseil régional qui apportent eux aussi leur contribution. Exemple : le dispositif « *accès aux compétences principales* ».

En conséquence, dans ses actions liées à la formation, les objectifs de la région sont de :

- soutenir « *les missions locales, les écoles de la deuxième chance, le RSMA, LADOM, l'IFMPA, L'EFMA, dans leur action pour l'insertion durable des publics fragilisés* ».
- aider les publics plus âgés inscrits à l'ANPE voulant préparer un diplôme professionnel.

C'est le cas des formations délivrées par l'AFPA.

Compte tenu des difficultés présentées en contexte martiniquais, les différents dispositifs de remédiation formative destinés aux adultes sortis du système scolaire sont particulièrement importants en Martinique. (Voir en annexe 3 page 174 le texte intitulé « *organismes de formation Martiniquais : état des lieux* »)

Ainsi, l'UPM reconnue d'utilité publique peut être considérée comme un complément de ces dispositifs d'état en place.

Créée en 1943 par Hector SAE, cette institution a pour activité : « *les cours du soir d'adultes de bas niveau de qualification* », pour but : « *lutter contre l'illettrisme* » et pour mission : « *transmettre des savoirs théoriques ou pratiques pour tous* ». (Archives UPM)

(voir à la page 174 l'annexe intitulée, « *Organismes de formation Martiniquais : état des lieux* »)

#### *d) Inadaptation des dispositifs de formation et de professionnalisation aux réalités locales*

Selon le PRDF, « *les dispositifs de formation et de professionnalisation en Martinique sont insuffisamment adaptés aux réalités locales* ».

En consultant les programmes de ces organismes de formation, nous constatons que ces derniers proposent un enseignement qui répond à

des objectifs qui s'inscrivent dans les finalités générales. L'idée est d'instruire les représentations du métier dans lequel l'apprenant suit la formation et sa relation au métier qu'il désire exercer. D'un autre côté, les aspects pratiques et concrets du quotidien attachés à la vie socioprofessionnelle de l'apprenant ne sont que peu abordés.

En parcourant aussi les archives martiniquaises de l'Éducation nationale, de l'AFPA, des CFA, etc., nous constatons qu'aucun module de formation n'a été proposé sur la spécificité que l'intervention pédagogique ou encore andragogique exige auprès de ces publics créoles en matière par exemple d'objectifs, de progression, de méthodologie, d'évaluation combinant les deux langues : (français et créoles).

De même, dans le secteur privé, on ne trouve aucun centre de ressources destiné aux formateurs. 30 % de ces derniers ne sont souvent pas formés. Leurs profils varient en fonction des formations des publics, des programmes, et d'autre part, ils sont peu sensibilisés aux méthodes nouvelles, par exemple, le « Learning labs »<sup>35</sup> ».

Ainsi, l'organisme autonome UPM reconnu d'utilité publique, peut être considéré comme un complément de ces dispositifs d'état en place en matière d'enseignement général et de préinscription à des formations qualifiantes du niveau 2<sup>e</sup> cycle.

Créée en 1943 par Hector SAE, cette institution a pour activité : « *les cours du soir d'adultes de faible niveau de qualification* ». Pour but : « *lutter contre l'illettrisme* » et pour mission : – « *transmettre des savoirs théoriques ou pratiques pour tous* ».

Les cours sont principalement axés sur les disciplines de l'enseignement général. (Archives UPM).

(Voir en annexe page 174 le texte intitulé « *Organismes de formation Martiniquais : état des lieux* »).

---

<sup>35</sup> Espaces ouverts et modulables favorisant le développement de pédagogies alternatives en mettant l'accent sur la créativité et l'échange avec les apprenants. Site Digischool, (2015).



*e) les formes pédagogiques et usages classiques en Martinique au sein des structures de formation pour adultes.*

90° des organismes martiniquais de formation fonctionnent à travers des cours magistraux, de travaux en petits groupes, des travaux dirigés, ou encore des stages, tandis que 10 % proposent une mise en situation pratique. Enfin, 60 % demandent la réalisation d'un stage<sup>36</sup>.

Ces organismes s'appuient sur le modèle pédagogique classique habituel et décident seuls de ce qui sera appris, soit comment ? À quel moment ? D'autre part, le mode de gestion du cours est effectué à l'avance par le ou les enseignants chargés de donner le cours. Soit, que dans ce modèle vertical l'expérience de l'enseignant et l'enseignement sont considérés comme un moyen pour l'apprenant de se former à travers différentes disciplines ou matières. Et l'enseignant dans ce cas précise motive l'apprenant par les résultats que ce dernier produit et l'effet des notes.

En dépit de cette imprégnation massive des pédagogies classiques, nous verrons maintenant que la littérature pointe régulièrement la nécessité de faire évoluer cette pédagogie en l'adaptant aux spécificités du contexte caribéen.

En effet, bien que relevant d'un volontarisme politique fort, ce système de formation pour adultes en Martinique connaît un certain nombre de forces, mais aussi de faiblesses puisque particulièrement marqué par un contexte socio-économique singulièrement désavantagé.

*« Peut-on éduquer... ceux que l'on méprise ? »* (Gérard de VECCHI)

*« Une société en anomie montre qu'il n'y a plus d'espace de négociation ... »* (Jean Biarnès)

---

<sup>36</sup> INSEE.

### – la nécessité d'adapter les dispositifs

Certains spécialistes évoquent la nécessité impérieuse d'adapter les dispositifs et les mesures de formation aux contextes des régions ultrapériphériques DOM/TOM. Ceux-ci disent que cela devra passer par :

- 1) – l'amélioration des équipements de formation à distance et des technologies innovantes
- 2) – la recherche d'action participative – le soutien fiscal des entreprises martiniquaises dans tous les domaines d'activité – l'articulation entre la formation initiale et la formation continue et la prise en compte des difficultés des services à travailler ensemble.
- 3) – l'appui financier des autorités sur les contrats objectifs selon les filières – l'effort des autorités à équiper convenablement les dispositifs de matériels multimédias et à introduire à la Martinique de nouvelles technologies.
- 4) – la mise en place de dispositifs qui permettent un meilleur accès aux formations – l'enrichissement des modules de mise en relation des stagiaires et les entreprises qui souhaitent les accueillir – une offre<sup>37</sup> de formation plus diversifiée – un effort plus important des organismes de formation en matière de publicité (brochures, supports de communication, plate-forme internet, etc.) à l'attention de ceux pour qui sont destinées ces formations. Soit, une diffusion plus organisée de l'offre de formation
- 5) – des formations pratiques (programmes de qualification et d'accompagnement visant à la préparation de la vie autonome) ajustées à la réalité des apprenants.
- 6) – un enseignement dans la langue de l'apprenant à travers un mode de communication adapté (Source Cairn.info et pca.msss.gouv).

Le chapitre 1 a pu mettre en évidence l'importance de la spécificité du contexte caribéen de formation du point de vue du public, de son histoire, de sa culture, de la situation sociolinguistique que des difficultés liées au statut des DOM-TOM. C'est dans ce contexte que la culture de la valeur ajoutée des méthodes andragogiques particulièrement la biographisation se pose.

---

<sup>37</sup> Action de proposer, d'offrir quelque chose.

## **Chapitre. 2**

### **A – La valeur ajoutée de la biographisation couplée à la langue créole pour les publics de bas niveau de qualification**

#### **1/la biographisation en langue créole : un outil andragogique adapté aux apprenants martiniquais de BNQ**

##### **1— Les définitions, outils, méthodes andragogiques et biographiques :**

Selon Christine. Delory - Momberger et Jean. Biarnès (OSP)<sup>38</sup>, jusque dans la période qui précède les années 2000, « *les institutions s'appuyaient uniquement sur la pédagogie disciplinaire et formelle qui structure les apprentissages académiques : elles axaient l'évaluation sur la nature des savoirs et des compétences requises et méconnaissaient les formes de compréhension du réel et de construction du savoir fondée sur l'expérience singulière des sujets inscrits dans un processus de formation* ».

*a) l'héritage du modèle pédagogique.*

(Voir l'annexe n°7, page 168).

---

<sup>38</sup> Delory-Momberger C. & Biarnès J. (dir) *Insertion, biographisation, éducation. L'Orientation scolaire et professionnelle*. INETOP/CNAM, 2007.

## *b— le modèle andragogique :*

Selon Delory - Momberger et Jean Biarnès (OSP), « *aujourd'hui, les choses ont évolué. Les protocoles VAP et VAE reconnaissent, prennent en compte ces compétences acquises par l'expérience ainsi que les parcours individuels, potentialités de l'histoire individuelle des sujets* ». On est dans l'ère de la « *pédagogie du projet* » où les ressources propres à l'individu sont sollicitées. Par exemple, en ce qui concerne « *l'accompagnement pédagogique* », Michel. Dispagne prend pour champ de réflexion : « *la formation des adultes en milieu diglossique (français - créole), il analyse les conditions de relations et d'échanges entre formateurs et apprenants confrontés à des univers linguistiques, culturels, psychoaffectifs pluriels* ».

Izabel Galvao<sup>39</sup> évoque le contexte guyanais très proche du contexte martiniquais où « *les caractéristiques historiques et socioculturelles de la Guyane ainsi que les particularités du cursus "collège" permettent de mettre en relief, par un effet de loupe : - comment les représentations négatives de la diversité du public de la part des acteurs scolaires - enseignants et élèves renforcent la rigidité des frontières du monde scolaire et rendent plus difficile le travail d'articulation qui doit être produit par les apprenants.* »

Jean. Biarnès, pour sa part, « *questionne le couple notionnel insertion/désinsertion et les mécanismes psychologiques et sociaux qu'il recouvre* » et s'interroge sur « *la place que laissent les politiques et les dispositifs d'insertion aux apprenants.* »

Christine. Delory - Momberger nous apprend dans le même sens que « *l'avenir ne peut s'édifier que sur des processus de construction de soi qui exigent une reconnaissance de la personne, de ses environnements et de ses inscriptions* ».

Cela coïncide avec la vision de Mezirow, selon laquelle « *les schèmes de sens sont construits par les histoires personnelles et professionnelles et par la culture* », théorie allant dans le même sens que celle de Philippe Meirieu<sup>40</sup> : « *Le sujet apprend avec son histoire, en partant de ce qu'il sait et de ce qu'il est* ».

Résultant de ces avancées théoriques, « *le modèle andragogique rend le sujet plus actif* » (soit, qu'il est dans une autogestion de ce qu'on lui apprend), dans la réciprocité, la collaboration, la

---

<sup>39</sup> Frontières du monde scolaire et reconnaissance de la diversité : réflexions à partir de la Guyane. *L'Orientation Scolaire et Professionnelle*, INETOP/CNAM, 36, n° 1, mars 2007, p.71-81.

<sup>40</sup> *L'école, mode d'emploi*, ESF, Paris, 1985.

*négociation, on part de ses besoins (passé, réalité, profil particulier qui le caractérisent - E.C. Lindeman), «et l'orientation de l'apprentissage est centrée autour du problème, c'est-à-dire des situations professionnelles, etc.*

« Science et art de l'aide à l'apprentissage adulte » fournit une autre définition du terme andragogique, soit que « (...) *l'andragogie est (...) un système de contre hypothèses partant d'une définition de l'apprenant comme être responsable (juridiquement, socialement, psychologiquement) et proposant une alternative à une pédagogie inadaptée qui entraîne infantilisation, comportements défensifs et passivité* »<sup>41</sup>.

Dans cette perspective, le formateur réalise également un travail « *d'aide psychologique* » pour permettre à l'apprenant de trouver une nouvelle manière de se comporter, d'avoir un regard, une attitude accueillante vis - à-vis de lui-même, d'avancer dans la résolution de ses difficultés, de s'épanouir, de se révéler.

Et donc, le formateur andragogique se positionne dans une posture d'accompagnement subjectif de reconnaissance du vécu (acquis expérientiels, caractéristiques socioculturelles et linguistiques, contexte, histoire particulière), à travers des techniques qui diminuent non seulement les complexes de l'apprenant antérieurement en échec, mais, lui permet de se réapproprier son identité, et d'être en accord avec ce qu'il est réellement. Cela dans le but de l'aider à réaménager ses capacités et ses réflexes cognitifs.

L'apprentissage est ainsi centré autour d'un problème, on est dans l'approche transférentielle ou l'andragogie active pour optimiser les résultats de l'apprenant en formation ou encore pour le mettre en relation avec l'objet d'apprentissage censé le pousser à produire de meilleures performances.

Sur ces questions, Bonk et Cunningham (1998) considèrent en ce sens que « *pour motiver l'apprenant formé, l'apprentissage doit être utile et lui donner la possibilité d'avoir une certaine autonomie* ».

Ainsi, pour les promoteurs de l'andragogie, quand on travaille à partir des acquis transférentiels (l'expérience, le vécu) l'apprenant progresse dans la compréhension de sa situation. Dans ce type d'apprentissage, l'activité et l'environnement vont interagir d'une manière réciproque.

---

<sup>41</sup> Coaching avenue : « d'aide psychologique<sup>26</sup> », Carl Rogers.

En effet, l'accent est mis sur l'environnement, le climat, la croyance en la réussite et les capacités de l'apprenant, l'image, l'opinion positive du formateur vis-à-vis de lui, son immersion dans un contexte d'apprentissage particulier inter-dépendant dans le but de :

- 1 - Répondre à son besoin de se sentir accueilli, de le traiter avec considération à travers ce qu'il sait faire et ses droits.
- 2 - l'empêcher de se mettre à l'écart du groupe, c'est-à-dire le pousser à faire corps avec ce dernier.
- 3 - lui donner les mêmes chances que les autres.

Finalement, l'apprenant se sent intégré, égal à ses pairs par l'attention et le respect que lui porte d'abord l'institution qui l'accueille et ensuite les acteurs qui l'accompagnent dans son projet socio-professionnel.

Un tel climat joue un « effet pygmalion », rassure psychologiquement l'apprenant, le motive et le pousse à ajuster son comportement, mais aussi à se déterminer, à s'ancrer et à aller jusqu'au bout de sa formation. « *Le climat dans le cours et dans le groupe, l'expérimentation et la découverte sont déclencheur de l'enthousiasme*<sup>42</sup> ». (Galland, Grégoire & Bandoura) de même, Reuven Feuerstein dit « *on peut modifier l'intelligence humaine en changeant son comportement* ».

C'est ce résultat qui est visé dans cette approche humaniste.

L'apprenant est dans une démarche inductive ceci via les méthodes actives (dont la biographisation) dans lesquelles ce dernier découvre ce qu'il est en train d'apprendre.

### *e) l'outil biographisation*

Cet accompagnement collectif formateur/apprenants ou mieux formateur/sujets participants s'impulse notamment dans l'activité de biographisation. Les apprenants sont autoformés à travers le partage des vécus (par confrontation de ces vécus en groupe), ce qui aurait pour but de démontrer à chacun les compétences qu'il méconnaissait ou qu'il sous-estimait en lui.

---

<sup>42</sup> Le concept de soi et les valeurs scolaires (Galland & Grégoire, 2000). « *Le concept d'efficacité personnelle* » de Bandoura.

En ce sens, la construction des savoirs en groupe autour d'activités de recherche et d'exploration s'inscrit dans les principes constructivistes et cognitivistes de l'apprentissage. La biographisation fait partie de l'une de ces activités.

Ainsi, selon Hervé Moëlo<sup>43</sup> « *La biographisation se présente comme un stade supérieur de l'écriture de soi : il s'agirait d'un travail de métabolisation par lequel les individus visent à donner une figuration unitaire et cohérente au déroulement et aux expériences de leur vie* ».

Cet exercice suppose donc que l'apprenant porteur d'une expérience individuelle la reconnaisse, le comprend et la structure afin qu'elle ait un sens à ses yeux.

Christine Delory - Mombberger définit la biographisation comme étant « *l'interface qui permet à l'individu, dans les conditions de son inscription sociohistorique, d'intégrer, de structurer, d'interpréter les situations et les événements de son vécu* ».

Dans cette activité, pour elle, « *l'individu construit les formes et le sens de ses expériences au sein du monde historique et social* ». « *Il est dans une construction personnelle en interaction avec son milieu* ». Définition de « *se biographiser : c'est donner forme à son expérience au moyen d'outils comme l'écriture, le récit oral, l'art. Nous avons notre propre construction de l'espace social dans lequel nous vivons et nous en avons donc nos propres représentations. Nous biographisons le monde dans lequel nous vivons et nous réinjectons des situations extérieures dans notre propre espace pour les retravailler, les traduire et nous les approprier* ».

Mais, la biographisation que propose Christine Delory-Mombberger fonctionne par l'établissement d'un contrat moral où l'apprenant s'engage à suivre tous ses cours avec une certaine détermination.

Le « *contrat réciproque* » scelle en effet le travail de biographisation du sujet, il apaise, rassure, responsabilise. L'apprenant comprend que le formateur n'est pas là pour lui imposer l'apprentissage qu'il doit faire, mais désire construire l'activité en s'appuyant sur son volontarisme et son assentiment comme tremplin. Il comprend que le formateur et lui ne sont pas là pour perdre du temps. Que chacun désire fortement la réussite de l'autre. En fait,

---

<sup>43</sup> *Les actes de lecture* n° 84, décembre 2003.

l'apprenant se trouve ici dans une situation où on lui demande s'il est convaincu et décidé sur ce qu'il veut pour lui - même.

Le contrat moral, entériné, atteste qu'il accepte en son âme et conscience d'intégrer sans réserve l'activité proposée dans le cours, qu'il offre son temps, son énergie, et est prêt à fournir l'effort et le travail nécessaire pour réussir son projet d'apprentissage, et participer à ce que le formateur propose. Par cette décision, il signifie qu'il prend sa part dans la responsabilité de sa réussite, l'assume. Alors, bien que le contrat soit réciproque » la décision part bien de lui.

Ce module intégrant les activités andragogiques (exposés, débats, exercices, etc.) contribue à débloquent les ressources psychologiques cognitives enfouies de l'apprenant. L'apprentissage est donc sûr de se faire et l'apprenant est sûr de réussir puisqu'il est placé dans son désir pour interpréter une expression bien connue de Carl Rogers « *placé l'apprenant au cœur du processus d'apprentissage* ».

Ainsi, le contrat de « réciprocité » permet à l'apprenant de libérer tout ce qu'il a déjà en lui comme désir de faire l'activité que le formateur lui propose.

Son comportement sera d'autant plus productif qu'il montrera plus de détermination, mettra plus d'énergie dans son apprentissage. Le contrat finalement va le transformer, l'aider à changer de posture par rapport à ses attentes vis-à-vis du formateur et à ne pas être dans de l'assistanat.

En définitive, le contrat joue un rôle de « maîtrise » du comportement de l'apprenant à un moment « T » de la formation, c'est-à-dire l'aide à mieux se caler dans l'engagement, dans l'authenticité de la relation aux activités proposées, dans la réalité du module de formation, sa détermination, sa persévérance... Le contrat soutient l'énergie et l'envie, participe à la canalisation du désir, à la constance de l'effort et à la rigueur dans l'activité à faire.

D'après ses promoteurs, la biographisation agit dans le processus d'apprentissage, accroît les compétences de communication et les relations interpersonnelles, consent le travail socialisant en équipe, et permet la résolution de nos impasses de parcours. L'apprenant analyse, comprend, évalue ses caractéristiques personnelles et sa situation pour ensuite le corriger.

La biographisation participe finalement à la compréhension de l'apprenant du comment il apprend ?



Nous verrons maintenant que ce modèle générique andragogique se décline de façon singulière autour de l'outil biographisation dans le contexte de formation pour adultes.

## **2/Rôle, positionnement et posture du formateur en biographisation**

### *a) Biographisation et action du formateur : cheminement, gestion du cours*

1. Le module de biographisation est étalé sur plusieurs sessions de travail que l'apprenant ne doit pas rater.
2. Le formateur discute du sujet à étudier et le définit avec les apprenants, regarde comment chacun s'approprie son expérience, rapporte sa situation à lui-même.
3. l'apprentissage en groupe que propose le formateur est l'occasion :
  - de produire des interactions qui vont pousser l'apprenant à réfléchir sur les circonstances de son parcours socioprofessionnel, en le partageant, en discutant sur ce parcours pour comprendre comment il a lui-même géré et réglé les difficultés qu'il a rencontrées.
  - De le faire sélectionner les passages importants de son vécu et identifier dans ce dernier le moment qui marque le conflit, la rupture, voir les acquis de son expérience et les points de rupture, les guider, les recadrer afin que l'apprenant progresse. Ceci, par des questions ou des suggestions qui stimulent la réflexion et montrent les relations entre les situations.
  - de lui signifier qu'il n'est pas seul au milieu du groupe, et qu'il peut travailler avec les autres dans un même élan de compréhension du vécu de chacun.
  - de se rendre compte de la multitude de possibilités qui s'offrent à lui pour résoudre « *les points d'ombre* » de son vécu.
4. de même, le formateur veille à ce que chacun joue un rôle dans l'activité proposée.

Finalement, dans ce modèle, chaque apprenant est la cause de l'apprentissage de l'autre. Soit, via le travail en groupe, le formateur invite l'apprenant à s'engager personnellement, à mettre en discussion son point de vue avec celui de ses camarades. La finalité : - que chacun apporte sa contribution à la résolution de la situation exposée par ses pairs et en tire des bénéfices pour lui-même.

Ce moyen andragogique est utilisé pour structurer l'apprentissage et permettre aux apprenants d'interpréter les situations, les événements de leur vécu. « *Cette approche aidante* » encourage les apprenants à construire leurs propres savoirs. Ou encore « à faire leur herméneutique<sup>44</sup> pratique ». C'est cette « approche aidante » que (Carl Rogers) et Christine Delory-Momberger respectivement défendent.

En même temps, cela permet au formateur de réguler le groupe tout en le faisant avancer au mieux vers l'objectif décidé ensemble. Finalement, cette stratégie pousse les apprenants à s'intéresser plus encore au contenu des échanges qu'à l'enjeu d'apprentissage ; ainsi ils se décentrent de leurs blocages pour ne se concentrer que sur ce qui s'exprime sur le fond et là finissent par mieux s'investir.

Toutes ces expériences viennent en définitive porter l'action andragogique du formateur. D'où la conviction des partisans de l'andragogie que cette précaution s'avère fructueuse et constructive.

Ce dont il s'agit pour Jean Biarnes, c'est « *la relation interpersonnelle* »<sup>45</sup> *qui existe entre l'individu et le social, entre l'histoire individuelle et la mémoire collective, et contribue ainsi à refaire du lien social, non seulement entre les individus, mais dans le rapport de chacun à soi-même (...). Une conscientisation du passé-présent devient nécessaire pour concevoir ce « présent futur ». La « biographisation réciproque » ouvre une voie vers cette conscientisation en évitant les écueils d'un récit de vie parfois trop intrusif et interprétatif ». « Maintenant, je ne suis plus invisible, on me regarde ».*

---

<sup>44</sup> Interprétation.

<sup>45</sup> Relation(s) qui a lieu entre plusieurs personnes.

### *b) formalisation et évaluation : pratiques*

L'évaluation ici diffère de celle ayant cours dans le modèle pédagogique, puisque les critères sont décidés avec les apprenants. Cette dernière est faite sur le résultat produit à travers l'activité, la capacité de l'apprenant à s'interroger, à se servir des informations qu'il a de son vécu, à prendre conscience de certaines de ses « maladrotes ». Enfin, elle se base aussi sur ses attitudes et la volonté qu'il a montrée dans sa participation au module.

En dépit des spécificités de mise en application d'une méthode générique, nous verrons, maintenant que les formateurs empruntant cette voie, quelle que soit la diversité des contextes, ils ont en commun les mêmes principes et référentiels éthiques et comportementaux, en ce qui concerne leur positionnement et leur posture auprès des apprenants.

### *c) principes et éthiques technico-andragogiques*

Dans le modèle andragogique, le formateur ne se considère pas comme un maître à penser, mais, comme un facilitateur de l'autodétermination de l'apprenant, à partir de la reconnaissance de ses acquis expérimentiels ; il s'agit là d'un principe mis en avant par des théoriciens tels que Malcom. Shepherd Knowles, Bertau, G. Dineau et Peter Alheit) qui ont démontré que lorsque le formateur éprouve les savoirs et acquis informels, besoins, désirs et demandes de l'apprenant, il lui permet d'avancer sereinement, lui fournit une aide précieuse d'orientation active approfondie. Malcom Shepherd Knowles pense que « *cette pédagogie active est respectueuse de l'individu* ».

Le formateur s'appuie en effet sur un socle de savoirs, d'habiletés, de compétences qui sont ou concrètes ou informelles, ou les deux. Il cherche à les rendre transposables dans l'apprentissage des fondamentaux. Ceci pour aller plus vite, plus facilement et pour éviter de se focaliser sur les multiples difficultés des apprenants. Cette option va le conduire à « *transformer en habileté transposable leurs savoirs expérimentiels* ». (Jean-Marie Barbier)

En prenant cette précaution, il s'inscrit dans la continuité de ce que ces personnes faisaient, soit, dans la poursuite de leur histoire pour diminuer le sentiment d'échec, comme cela, l'apprenant peut se raccrocher à des acquis familiers et progresser ainsi pas à pas, dans le sillage de ce qui est perçu comme quelque chose, non pas nouveau, mais de l'ordre du perfectionnement, du complément, de l'amplification de ses potentialités.

Pour que l'intervention reste centrée sur l'apprenant, le formateur utilise la biographisation, parce qu'il sait que cela lui permet d'installer des interactions de qualité. Ici, la nature de la relation pédagogique change puisque l'apprenant se sent en confiance, trouve du sens dans la réalité qu'il expérimente. Parallèlement, le formateur amène l'apprenant à partager des moments de sa vie avec les autres, crée ce climat de confiance qui va empêcher les apprenants d'être dans des situations de jugement de valeur, de moquerie les uns vis-à-vis des autres, etc. Cette posture installe une meilleure dynamique dans le groupe, les pousse à s'écouter mutuellement, à construire ensemble, en développant de nouvelles stratégies et en associant leurs anciens savoirs aux nouveaux. (Voir le tableau en annexe 8 page 180 intitulé « Appréciations des apprenants du mode d'intervention, du positionnement et de l'approche andragogique du formateur »).

Ce qui interdit toute soumission à une identité imposée de l'extérieur. Posture qui n'est pas sans rappeler celle préconisée par Célestin Freinet qui centre sa réflexion sur la relation pédagogique et les interactions et non sur le contenu des savoirs à transmettre.

Jean Biarnès<sup>46</sup> attire notre attention sur le fait que ce mode d'approche andragogique évite au formateur d'être dans une relation dominant/dominé.

Pour les méthodes transversales, ce sont l'épanouissement de l'apprenant adulte, l'autonomie qui sont recherchés, l'exemple ici de la biographisation.

Et donc, plus particulièrement, nous verrons maintenant que la posture et le positionnement du formateur sont largement déterminés par des dimensions psychoaffectives, au cœur de la relation apprenants/formateur.

---

<sup>46</sup> Jean Biarnès, « *Maintenant je ne suis plus invisible, on me regarde* » ou de la biographisation réciproque », Ed. (osp.revues.org), (2007).

#### *d) la dimension psychoaffective de la didactique andragogique :*

Le formateur est en même temps dans le collectif et contribue par son aide bienveillante et juste, à faire accoucher l'apprenant de son propre vécu.

Jean Biarnès<sup>47</sup> va ainsi jusqu'à proposer « *la notion de biographisation réciproque, une nouvelle manière de concevoir les rapports entre professionnels et usagers du travail social* ».

Le formateur facilite l'élaboration de son récit : il est en interaction avec lui, il est dans son monde en quelque sorte, à travers les tâches qu'il lui demande d'effectuer et à travers le langage, l'histoire, la culture, les rituels, les valeurs qui leur sont communes. Cela permet à ce dernier de ne pas se sentir à distance, ou négligé par le formateur. *Dans cette relation andragogique*, le formateur est dans une attitude spécifique d'accueil, d'écoute aidante pour le faire avancer. Il se situe aussi dans « *Une posture qui relève conjointement d'une morale de la réciprocité et d'une éthique de la responsabilité, qui engage chacun indéfectiblement dans la question, afin que l'autre soit en mesure d'assumer [...] sa part d'humanité* ». <sup>48</sup>

De ce fait, la posture du formateur entraîne une certaine permanence dans l'effort et le changement de l'apprenant qui voit que son identité n'est pas niée.

Cette posture le pousse à prendre conscience de ses savoirs variés et lui permet d'entrer en résonance affectivement avec la formation qu'il fait.

Finalement, le formateur et l'apprenant sont dans un double mouvement de construction et d'expression d'une expérience sociétale commune sur certains points. Ici, « *le formateur serait en même temps dans sa pratique et dans celle de l'apprenant. « Les deux s'appuient l'un sur l'autre pour exister... dans le cadre d'un objectif commun, ou d'une activité partagée, l'activité devient ainsi un tuteur de biographisation », « un prétexte qui permet de parler de soi sans aucune injonction et qui amène l'encadrant à parler également de lui-même* ». (Jean Biarnès)

Ainsi, pour lui, « *L'encadrant est dans une posture de partage et de réciprocité* » soit, « *soumis aux mêmes obligations de parole et d'égalité face à cette parole* ». « *L'interlocuteur peut être aussi*

---

<sup>47</sup> Christine Delory-Momberger & Jean Biarnès, « insertion, biographisation, éducation, champs et problématiques de l'insertion », (2007) (Osp), L'orientation scolaire et professionnelle [En ligne], 36/1 | 2007, mis en ligne le 05 mars 2010. URL : <http://osp.revues.org/index1272.html> (consulté le 27/06/2011).

-Jean Biarnès, « Universalité, diversité, sujet dans l'espace pédagogique », Paris : L'Harmattan, (1999).

<sup>48</sup> Frédérique Lebet-Séréni.

*l'énonciateur, il peut adopter tour à tour ces deux postures ». « Ici, la relation est équilibrée. L'interlocuteur-énonciateur, l'interlocuteur, l'énonciateur et le lecteur ». Catherine Lehoux (2011).*

Résultant de cette relation enrichie, plus affective, plus égalitaire, plus symétrique, nous verrons que pour ses promoteurs, il en résulte des bénéfices et des conséquences propres à ce contexte de formation andragogique.

### **3/bénéfices psychosociaux et identitaires des approches andragogiques : l'exemple de la biographisation adossée à la langue créole**

#### *a) Le relationnel : facteur de motivation*

Cette réciprocité décrite précédemment, ou mieux cette « attention partagée » redonne à l'apprenant non seulement l'envie d'apprendre, mais maintient aussi sa régularité dans l'effort, lui permet de décupler l'énergie qu'il met à disposition pour atteindre ses buts, l'aide enfin dans la construction de son identité pour lui-même. Dans cette posture, le formateur n'est plus dans ce jeu « *dominant dominé* », mais dans une relation pacifiée avec plus de chance de réussir son intervention andragogique.

Dans cette configuration, l'apprenant est dans une construction de connaissances pragmatiques sur sa situation qui demande à la fois une mobilisation de ses compétences cognitives, son affectivité, sa sensibilité, sa capacité à être autonome, et en même temps à travailler en groupe et à se remettre en question par rapport aux interventions de ses camarades.

b) *un effet d'« autonomisation » à travers le levier motivationnel et identitaire*

Pour l'apprenant, un des premiers bénéfices d'une approche andragogique, c'est que la formation permet de faire sens, de faire le lien entre formation et expérience pour comprendre et être en situation d'agir, d'arriver à ses objectifs. Il s'ensuit un renforcement psychoaffectif des conditions d'apprentissage. Car, par ce travail d'identification des moments constitutifs de son histoire, l'apprenant va reconstruire son intime, son identité.

Sa motivation est décuplée du fait qu'elle perçoit l'apprentissage comme valorisant et porteur de sens. Nous reconnaissons ici le même mécanisme motivationnel que celui décrit par Bonk et Cunningham<sup>49</sup> qui considèrent que pour motiver l'apprenant, l'apprentissage doit être utile et lui donner la possibilité d'avoir une certaine autonomie.

Toutes ces dispositions ont un avantage, celui de faire en sorte que l'apprenant se sent bien, s'implique davantage et s'accroche dans son projet de formation : et donc, *« le savoir de l'école prend sens dans les expériences de la vie »*<sup>50</sup>.

On peut en déduire l'idée, que la biographisation adossée à l'usage de la langue maternelle (le créole) donne à l'apprenant le sentiment de développer sa subjectivité, de reconstruire sa logique de parcours, de se reconnaître dans sa capacité d'agir, d'avoir une autre idée sur le monde. Tous les chercheurs qui ont travaillé sur la problématique sociale rencontrée dans les Caraïbes font le lien entre ce besoin identitaire de reconnaissance de la créolité des Caribéens et des souffrances subies lors de l'esclavage, à l'instar de Daudet : *« Quand un peuple tombe en esclavage, tant qu'il tient sa langue, c'est un peu comme s'il détenait les clefs de sa prison »*.

Avec pour conséquence le sentiment de l'apprenant de se sentir psychologiquement plus en sécurité, enfin de redécouvrir et de se réconcilier avec l'apprentissage. On peut supposer que l'utilisation de cette méthode est de nature à transformer la situation de l'apprenant, soit à construire de l'identité. Selon Jean - Yves Mondon, *« C'est une affaire de cohérence et de consistance dans la représentation de soi [...], une question de dignité »*.

---

<sup>49</sup> Bonk et Cunningham « centrée sur l'apprenant », 1998.

<sup>50</sup> Delory-Momberger cite Dominicé, 1999, page 94.

Ainsi, le fait que l'apprenant découvre qui il est, renforce son pouvoir d'agir et donc son ardeur à l'apprentissage : il se construit socialement, se transforme, se perçoit, se représente plus compétent, il sent que l'intervenant entend sa demande, ses besoins, ses désirs, le reconnaît socialement, le respecte. Par ce biais, le formateur réveille son enthousiasme et son envie d'apprendre.

Comme l'atteste le pédagogue brésilien Paulo Freire (1968) qui a travaillé sur l'apprentissage ayant comme support et point de départ le milieu culturel de l'apprenant, soit, que « *les pratiques éducatives se produisent dans des contextes historiques, sociaux, culturels, économiques et politiques, donnent du prestige et valorisent à la fois l'apprentissage des langues étrangères et l'interrelation entre la langue maternelle (LM) et la langue étrangère (LE)* ».

Dès cet instant, il est plus capable de s'intégrer socialement et psychiquement dans le groupe et de mieux s'ouvrir aux contenus enseignés. Ce processus identitaire coïncide avec celui de la « subjectivation » décrite par Jean - Jacques Challer<sup>51</sup>, qui appliqué à l'apprenant de BNQ conduit celui-ci à se réadapter, dans une rupture de ce qu'il est (« créole ») vers une identité concordante avec ce qu'il est réellement (créole descendant d'esclaves, habitant une région précise). Subjectivation qui l'aide dans ce passage « *à passer du sujet (...) qu'il est aujourd'hui au sujet (...) qu'il est censé devenir* ». On comprend ici que le contenu formatif ne lui est plus étranger et que cette médiation culturelle complémentaire installe la formation dans une dimension en lien avec la région où il vit.

Serge Boimaire évoque à cet égard le positionnement qui s'impose au formateur : « *faire nécessairement figurer l'apprenant dans un registre symbolique* »).

Cet aspect relatif aux espaces culturels du formateur et des apprenants est d'ailleurs défendu par Biarnès (2000). Selon lui, « *Chacun a une manière de penser le monde et de se penser au monde de façon différente* ».

Ce que nous confirment Bloom (1964), Bandura (1969) et Savoie (1993) qui convergent dans cette idée que l'environnement est une source forte d'influence sur le développement humain

---

<sup>51</sup> « La notion de sujet » Marie-Madeleine Bertucci, Dans *Le français aujourd'hui* 2007/2 (n° 157), pages 11 à 18. Alain Touraine, « Le sujet est la volonté d'un individu d'agir et d'être reconnu comme un acteur », (1992)



et l'apprentissage. À savoir qu'un environnement valorisant améliore l'état psychologique de l'apprenant et sa participation dans le cours, soit, favorise sa réussite.

*c) un catalyseur d'attention aidant le formateur*

Ainsi, dans le module biographisation et langue créole, les activités andragogiques permettent de discuter d'une situation que l'apprenant a rencontrée dans son parcours et donc qui lui est proche, qui lui parle. La situation (récit individuel vécu) est un catalyseur pour l'intéresser à l'apprentissage et mobiliser ses connaissances, ses compétences. Cette dernière le pousse finalement à s'inscrire dans ce partage en groupe de ce vécu et de découvrir que les ennuis de parcours qu'il a eu font écho à ce que ses camarades ont vécu, et ce d'une manière différente pour chacun. Irrémédiablement, ces apports, ces angles nouveaux de réflexion deviennent un enrichissement pour lui pour comprendre sa propre histoire.

D'autre part, dans ces activités, l'apprenant rassemble, recompose les parties du puzzle de sa vie, établit les relations qui conviennent entre ces séquences de sa vie.

Cette approche andragogique va soutenir tout ce qu'il porte en lui, c'est-à-dire son expérience, son intelligence qui lui permet de mettre en œuvre une réflexion sur lui-même, de reconnaître, de comprendre, de structurer ces dernières, d'être en interaction avec son milieu, de s'approprier finalement le monde qui l'entoure.

Et ce, parce qu'il apprécie ce type de démarche moins protocolaire et où le formateur joue un rôle d'aidant, de conseil. Pour C Rogers, « *le seul apprentissage qui influence réellement le comportement d'un individu est celui qu'il découvre lui-même et qu'il s'approprie* ». Selon lui et Héron, « *il faut un accompagnement dans des conditions physiologiques et psychologiques dignes de ce nom* ». Reuven F quant à lui parle d'« *une pédagogie de la médiation* ».

Pour ces chercheurs, la méthode doit donc être présentée d'une manière agréable et captivante, il doit y avoir des échanges verbaux irréprochables entre formateur et apprenants pour favoriser leur épanouissement : soit « *une relation andragogique entendue comme objet de l'intervention et donc une intervention ajustée à ces derniers, à leurs besoins* » (Antoine de La

Garanderie, Kubanek et Waller) « *Dès lors l'action, encore une fois (...) change de sens : d'une volonté d'amener ou de ramener l'individu à la norme, elle devient un travail qui appuie l'apprenant dans sa capacité à instituer sa propre norme vitale, jusque dans la vie de la pensée* »<sup>52</sup>.

Dès lors, les activités dans la biographisation réciproque adossée à la langue créole (jeux de rôle, recherche en groupe, échanges, discussions, interactions) facilitent l'apprenant dans la mémorisation de l'objet à apprendre. Selon Daudet en effet, « *tenir la langue créole, c'est permettre à nos enfants de réussir* ». « *C'est aussi leur permettre, par le jeu du bilinguisme, d'ouvrir davantage leur esprit* ». De même, Paulo Freire (1968) dit que « *cette démarche peut faciliter et stimuler la progression de l'élève* ».

Ce partage d'expérience lui permet de reconstruire différemment et de manière positive ce qu'il sait.

Finalement, ces échanges vont l'encourager à développer ses compétences sociales de coopération, de discussion, d'écoute, de respect de l'autre, de confiance et d'estime de lui-même.

De ce fait, il est dans un engagement, s'approprie, intègre différemment les savoirs.

Ainsi, nous dit Jean Biarnès, « *la biographisation réciproque nous met face à l'altérité, cette dernière permet de relativiser nos difficultés, mais aussi d'y mettre un nom et de ne pas rester dans le non-dit* ».

L'utilisation des expériences de la vie donne du sens aux savoirs de la formation et permet de mieux faire passer les contenus d'apprentissage plus ardu, en déclenchant chez l'apprenant en situation de bas niveau de qualification de l'authenticité, un engagement, une performance.

Au terme de cette approche théorique, nous avons pu contextualiser l'intervention des formateurs et leurs impacts auprès des apprenants, à la fois sur le plan de la spécificité du territoire de formation Martiniquais, et à la fois sur le plan des fondamentaux de l'andragogie et de son outil phare qu'est la biographisation.

---

<sup>52</sup> Laurence. CORNU. Normalité, normalisation, normativité : pour une pédagogie critique et inventive. *Le Télémaque*, 2009/2 n° 36, p. 29-44. DOI : 10,391 7/tele.036.002 [en ligne]. Disponible sur : <http://www.cairn.info/revue-le-telemaque-2009-2-page-29.htm>

Nous verrons à présent dans la deuxième partie expérimentale consacrée à l'enquête de terrain comment ces spécificités contextuelles et méthodologiques vont s'entrecroiser dans la réalité du vécu partagé entre les formateurs et les apprenants BNQ martiniquais au sein d'une institution ici l'UPM particulièrement engagée dans l'utilisation des outils andragogiques, et notamment de la biographisation, auprès des adultes ayant connu l'échec au sein du système éducatif.

## **DEUXIÈME PARTIE : ENQUÊTE**

# **PARTIE II : ENQUÊTE**

## **Méthodologie**

Comparative et classique/andragogique auprès d'apprenants ayant expérimenté les deux approches d'enseignement (classique et transférentielle).

Mon travail est axé sur les relations existantes entre ces deux modèles à travers l'analyse des données en dégagant les éléments de ressemblances ou de différences.

## **Objectifs de l'enquête**

Il s'agit pour moi :

- d'analyser le sens que l'apprenant martiniquais de bas niveau de qualification donne à son expérience de la méthode andragogique à travers la biographisation adossée au créole, son expérience de cette approche du point de vue de l'apprentissage, de la réussite, de l'autonomie, de développement personnel et d'aide dans sa vie sociale, ceci, par rapport aux formations classiques antérieures.
- D'une part, de répertorier l'ensemble des difficultés auxquels l'apprenant adulte martiniquais de bas niveau de qualification rencontre, et qui explique l'abandon de son projet en cours de parcours en formation dite classique, et d'autre part, son meilleur investissement de formation basée sur une méthode andragogique.
- De saisir sa situation individuelle d'apprenant, en la reliant aux caractéristiques socioculturelles, du contexte diglossique français/créole, du territoire, spécificités du contexte linguistique diglossique (créole/français).

## **Terrain d'enquête**

Cette recherche a été effectuée exclusivement à l'UPM (Université Populaire de Martiniquais). Il s'agit d'une institution reconnue d'utilité publique, sous formes associatives (loi 1901) où le secteur d'activité est « *les cours du soir d'adultes* » destinées aux bas niveaux de qualification.

J'ai effectué ce choix d'institution, observant :

- que peu de structures privilégient en dominance les méthodes andragogiques et le créole.
- que seul l'UPM me permettait d'avoir un panel important d'informations sur la problématique que je voulais traiter.

Aussi, étant donné que j'avais à une époque travaillé dans cette institution, cela a été plus facile d'obtenir les autorisations nécessaires pour effectuer ce travail sur le terrain. Et pour analyser les réalités du terrain, il a fallu que je prenne du recul, soit que j'intègre le formateur en moi comme objet de recherche en le mettant à distance et en l'appréhendant comme tous les autres faits sociaux, pédagogiques que je voulais comprendre.

Et même si cela avait été intéressant d'avoir un panel sur des institutions différentes pour plus de diversité de profils de personnes interviewées, je trouvais que pour analyser les entretiens des étudiants et des formateurs, opter pour une unité de formation évitait de biaiser l'interprétation des résultats, par des comparaisons de propos sur des réalités, sur des contextes de formation qui auraient été différents. Et donc, en partant d'un matériel de formation et d'expérience identique pour les étudiants comme pour les formateurs, les résultats ont alors une portée plus cohérente.

Le fait d'avoir eu un public d'interviewés ayant le même objectif permet ainsi d'isoler les éléments qui ne sont pas liés à des différences de contextes, mais qui tiennent aux différences de subjectivité et d'expériences personnelles.

Enfin, parce que cette institution reçoit beaucoup d'étudiants issus de quartiers défavorisés de la Martinique.

### UPM : Présentation

Cette institution dénommée UPM emploie 22 professionnels, dont 18 salariés à temps plein et 4 bénévoles.

Créée en 1943 par Hector SAE (professeur honoraire), elle a pour but de lutter contre l'illettrisme. En 1983, « le cours d'adultes » est rebaptisé « Université Populaire de la Martinique » et est administré aujourd'hui par un conseil composé de 6 membres. Le directeur actuel de l'UPM est monsieur COCO Mathurin (enseignant en retraite). Enfin, l'UPM reçoit une aide de la Municipalité de Fort-de-France et du Conseil Régional.

Les apprenants fréquentant ces cours sont des demandeurs d'emploi (40°/°), des salariés (50°/°), et des travailleurs indépendants (10°/°). « *La majorité est issue du prolétariat rural et urbain et est dans le désir de conserver les traditions* ». (Archives UMP 2015).

Ainsi, ceux en situation d'emploi viennent en formation à l'UPM pour améliorer leur communication, mieux comprendre un document écrit, se perfectionner. C'est parfois une condition posée par leur employeur pour rester sur le poste, voir garder leur emploi.

Les autres entreprennent une formation à l'UPM parce qu'elle propose un enseignement du CP jusqu'à la classe de terminale. Parmi ceux-là, quelques-uns viennent préparer le brevet de collègue ou le baccalauréat. D'autres apprenants en difficultés et en recherche d'eux-mêmes, sans aucun projet professionnel précis espèrent qu'ils seront formés précisément sur des aspects qu'ils ne maîtrisent pas dans leur quotidien (tel qu'écrire correctement une lettre administrative, remplir des documents administratifs, etc.).

Les cours dispensés dans cette institution sont conformes aux référentiels nationaux. Et donc, calqués sur le modèle rencontré à l'éducation nationale.

L'UPM s'inscrit dans une nouvelle légitimité quant au respect de ceux qui viennent se former. Aujourd'hui, elle réfléchit aux actions à mener pour améliorer ses cours du soir. En particulier le respect des besoins des apprenants pour mieux les reconnaître.

L'inscription est effectuée en deux étapes :

- La première est administrative et renseigne sur le niveau scolaire, parcours et sur des échanges verbaux sur les éventuelles difficultés du candidat et sur d'autres questions en rapport avec sa situation sociale, professionnelle, économique.
- La deuxième concerne les tests (examen de niveau scolaire) pour avoir une évaluation sur les connaissances de l'adulte dans les différentes matières principales enseignées.

## Échantillon d'enquête

L'échantillon est constitué d'une part de 8 apprenants adultes de BNQ et d'autre part de trois formateurs de l'UPM.

Les apprenants ont entre 18 et 55 ans et ont suivi une formation dans les divisions d'enseignement classique (3<sup>e</sup>, seconde et première) aux compétences de base de la filière générale. Certains ont fréquenté l'école ou une formation depuis au moins deux ans.

L'enquête porte sur trois groupes d'adultes apprenants en situation de bas niveau de qualification (femmes, hommes confondus) âgée de 18-25 ans, de 26-35 ans et de 43-55 ans ayant été scolarisé, mais, ayant du mal à construire du signifiant et à donner du sens aux choses, montrant parfois un immobilisme intellectuel, mais ne présentant aucune pathologie liée à la dyslexie, à la dysorthographe, soit, sont dans un rapport tendu aux savoirs lié à leur position, leur pratique, leur histoire, leur relation avec l'institution, au monde, à eux-mêmes et aux autres. Tous sont dans la capacité d'accéder à des formations qualifiantes, car ils maîtrisent assez bien les fondamentaux.

Ces apprenants viennent principalement du milieu rural, soit des différents quartiers situés entre deux à trois kilomètres de Fort-de-France, voire plus loin quelques fois pour les villes situées en dehors de Fort-de-France.

Ainsi, selon l'observatoire des inégalités ces quartiers afficheraient un taux de pauvreté supérieur à 70%.

Enfin, ils ont presque tous suivi au moins une formation générale ou technique empruntant les approches classiques, ceci dans les 10 années qui précèdent notre entretien, puis, plus récemment, une formation utilisant largement la méthode andragogique (avec ou sans méthode de biographisation). Et aujourd'hui, tous ont pu expérimenter à l'UPM la méthode biographisation.



### Outil utilisé pour le recueil de données :

« L'Entretien Semi-Directif » est pour moi l'outil le plus adapté à ma problématique, car il permet de capter plus aisément les faits, les opinions, le point de vue, le comportement des personnes. Essentiellement qualitative, je m'appuie sur cette technique conformément aux recommandations des méthodologies en sciences sociales (M.Grawitz, R.Quivy) qui affirment que les objets de recherche centrés sur le vécu, le ressenti des interviewés, les questions ouvertes mixées à des questions plus orientées permettent d'équilibrer la collecte des données entre des éléments très précis et des éléments plus subjectifs. J'ai fait un choix vaste d'apprenants interviewés.

J'ai centré ma grille d'entretien sur les pratiques andragogiques vécues par les apprenants en partant de questions très générales sur leur expérience de formation, mais en recentrant sur l'objet des impacts, des aspects expérientiels et diglossiques utilisés par les formateurs, lorsque nécessaire par des questions de relance éventuellement.

Pour élaborer cette grille d'entretien, j'ai construit un tableau à partir des thèmes déclinant mon hypothèse que j'ai ensuite affinée en sous- thèmes, qui ont donné lieu à mes questions. (Voir l'annexe 19 page 200 à 203 qui est intitulé « l'enquête en vingt thématiques »)

Cet outil Semi-Directif m'a permis de recueillir des éléments dans les témoignages sur leurs représentations des méthodes pédagogiques classiques d'enseignement, soit leur ressenti, leur vécu de la relation d'enseignement, les raisons de leur démotivation et les raisons pour lesquelles ils ont abandonné les cours et formations classiques ; leur vécu de la relation de formation et de la posture du formateur, leur vécu de l'andragogie utilisant la biographisation et la langue créole, l'idée qu'ils se font des deux méthodes de formations, leur rapport à l'apprentissage, leur fonctionnement psychosocial, leur attitude collective de travail, leur participation et leur investissement.

Ainsi, dans l'entretien que j'ai synthétisé, j'ai réitéré l'expérience des apprenants, leur vécu des deux approches, les pratiques andragogiques et pédagogiques, les effets qu'ont eu sur eux les cours de même que le français sur leur motivation, l'investissement, par rapport à leur nouveau comportement, comment ces derniers ressentent ces deux méthodes et contextes diglossiques français et créole et ce qu'ils pensent du mode d'intervention du formateur utilisant des méthodes andragogiques et la langue créole.

## Déroulement des entretiens

Les entretiens se sont déroulés dans les conditions ci-après : pour la plupart, dans une des salles que l'administration de l'établissement a bien voulu mettre à ma disposition et pour d'autres à l'extérieur.

Les entretiens ont été intégralement enregistrés sur un dictaphone après obtention de l'accord préalable de chaque interviewé.

La relation était cordiale, j'étais dans une attitude empathique avec eux. J'entends que j'ai été capable d'identifier leurs émotions et sentiments, de comprendre les mécanismes qui se jouent chez eux, sans les juger, mais surtout en ne ressentant pas ces sentiments et émotions à leur place. [www.ithaquecoaching.com].

De plus, mon travail s'est trouvé facilité du fait que ces interviewés avaient une grande expérience des formations et étaient très volontaires pour répondre à mes questions.

Ces derniers étaient invités à s'exprimer librement à partir des questions posées. Je les recentrais si cela était nécessaire et les relançais lorsqu'il fallait les encourager à développer des réponses imprécises ou succinctes. Je m'adaptais à chacun, reformulais les questions quand il le fallait. Je leur montrais l'intérêt que j'avais pour ce qu'ils me disaient, tout en contrôlant mes émotions par rapport à leur réponse. Les entretiens se développaient sur une heure en moyenne, mais parfois débordaient.

Je regardais peu ma grille, car j'avais mémorisé la plupart des questions que je leur posais. Un enregistreur numérique me permettait avec leur autorisation d'enregistrer leur propos.

Sur toute la durée des entretiens, je n'ai pas observé d'inhibition ni de blocage. J'ai choisi d'effectuer en partie mes questionnaires dans leur langue maternelle, mélangeant ainsi le créole et le français pour leur permettre de libérer plus encore leur parole.

J'ai essayé aussi de prendre de la distance par rapport à la subjectivité liée à mon objet de recherche [attentes, représentations des situations évoquées].

J'ai été transparent sur l'utilisation que je ferai ultérieurement des informations recueillies, en garantissant leur anonymat.

### Comment j'ai retenu les thématiques de mon enquête et qu'elle a été ma méthode ?

J'ai rédigé un tableau synoptique sur « Word » où j'ai procédé à un dénombrement systématique des occurrences correspondant à la verbalisation concernant le thème, les sous-thèmes en question, puis j'y ai intégré les citations qui étaient particulièrement évocatrices du thème. [Voir en annexe 19 page 200 à 203 le tableau intitulé « l'enquête en 20 thématiques »].

Et donc, les 20 thèmes exploités sont présentés sous forme de tableaux récapitulatifs où l'on trouve plusieurs sous-thèmes [les vecteurs d'apprentissage, les éléments facilitateurs de l'apprentissage (langue, relation avec le formateur, le climat social). Le programme, les outils, les exercices, les éléments d'autoapprentissage, les réalisations créatives des apprenants figurent dans la rubrique « les vecteurs d'apprentissage.

De même, les effets sont présentés sous forme d'un tableau où l'on trouve : les effets avec la réussite, la poursuite jusqu'à son terme de la formation, les échecs passés, les changements dans la vie quotidienne, les impacts positifs au quotidien, les impacts dans la vie professionnelle.

Dans ce tableau, j'ai classé les thèmes en 3 ou 4 catégories où il y a : les vecteurs pédagogiques, les éléments facilitateurs, les apports, les réussites sous des sous-thèmes.

(Voir l'annexe 6 à 19, page 180 à 203)

### Comment j'ai fabriqué et analysé mon contenu ?

Une fois mon enquête terminée, il m'a fallu retranscrire les entretiens audio, classer les données en faisant un inventaire et un tri du matériel empirique [données de terrain] que j'avais accumulé. Arrivé à la phase d'analyse de ces matériaux, je me suis demandé :

- quelles sont les données que je devais utiliser ? Où vais-je les utiliser ?
- sont-elles pertinentes par rapport à ma problématique, rentrent-elles dans mes hypothèses ?
- les concepts utilisés, de quelle manière viennent-ils éclairer mon terrain et la rendre plus technique ? Ceci en mettant en relation ce dernier avec ma problématique.

J'ai d'abord effectué une hiérarchisation des thèmes en fonction de mon objet de recherche tirée de ma problématique, puis j'ai procédé à un tri en classant les thèmes.

Ensuite, j'ai comparé, j'ai dénombré et recoupé les informations que j'avais en établissant une relation entre- elle. Ce qui m'a permis de vérifier ma problématique.

J'ai analysé méthodologiquement la parole des personnes qui ont été interviewées, à la fois en tant qu'échantillon et dans la singularité de chaque discours.

Pour ce faire, j'ai confectionné 3 tableaux synoptiques des thématiques dans lesquelles j'ai dénombré les propos en les classant par thèmes et sous-thèmes et j'ai également inséré les citations emblématiques des thèmes que j'ai ensuite repris dans ma démonstration.

L'analyse de ces matériaux issus des tableaux m'a permis d'objectiver les éléments de vérification de mon hypothèse contenus dans les entretiens et de repérer les points de convergences, les points de contradictions, les divergences entre les interviewés et à l'intérieur aussi du discours que chacun produit.

Cependant, l'étude qualitative limitée à un échantillon de huit interviewés [apprenants] et trois interviewés [formateurs] ne peut prétendre à un caractère strictement scientifique, mais, ma démarche a visé autant que faire ce peu une rigueur scientifique en dénombrant et en essayant de vérifier les récurrences et les constantes dans les éléments du discours produit et les éléments de contexte, d'explication dégagés des propos des entretiens fournis par eux-mêmes directement ou indirectement.

Ainsi, j'ai dû faire le deuil de certaines données qui étaient hors sujet ou inutiles à l'analyse des résultats obtenus, au regard de ma thématique d'étude.

Pour mettre en perspective les données recueillies, j'ai opté pour l'analyse explicative. Pour ce faire, j'ai mis ces matériaux empiriques en relation avec les différentes théories disponibles afin de mieux appréhender le discours des apprenants et des formateurs sur les pratiques andragogiques versus les méthodes pédagogiques classiques, leur motivation à l'apprentissage, et donc en soumettant ces dernières au « doute méthodique ».

J'ai aussi examiné leurs actes biographiques, leur activité langagière, leur parole, les formes de cette parole qu'ils tiennent sur eux-mêmes au regard de leur motivation dans l'activité biographisation, leur discours relatif à leur non-performance, leur démotivation par rapport à la méthode classique.

## Approches utilisées pour expliquer le succès des méthodes andragogiques

Une des approches privilégiées pour appréhender, comprendre et expliquer le succès des méthodes andragogiques auprès de mon échantillon, est : « les trois agir », c'est-à-dire les espaces de recherche que propose la méthode de Delory - Momberger :

- 1 — la biographie comme processus de formation,
- 2 — le « monde de l'école »
- 3 — la construction biographique des apprentissages.

Ces trois dimensions engagent « *le rapport entre le biographique et l'apprendre* » tout d'abord la biographisation comme processus de formation [le premier agir] induit une autoproduction du processus de formation dont par l'apprenant, car la biographie permet à celui-ci de s'approprier son « *histoire* » dans une logique de globalité à travers la biographisation de la formation. Ce processus passe par une « *reconnaissance des savoirs subjectifs et non formalisés expérimentés* » par les apprenants dans leur vie personnelle et sociale. Elle rentre aussi dans ce processus de formation « *la conscientisation des savoirs insus* ». Cela permet à l'apprenant « *d'avoir de nouveaux rapports aux savoirs et à la formation* ». Ce processus de formation suppose une démarche « *d'exploration personnelle* ».

[Le deuxième agir] quant à lui, mobilise « *l'espace de l'école et des apprentissages* » théorise Delory Momberger dans les sens où « *la biographisation permet de comprendre comment [les apprenants] rencontrent les institutions, les programmations, les objets de l'apprentissage* ».

À travers la biographisation les apprenants expriment leur expérience de formation à l'intérieur de leur vie, ce qui amène à une gestion biographique de l'expérience scolaire et formative.

Le matériel utilisé renvoie « *au rapport biographique à la formation et au savoir non dissociables d'une part des représentations et des structures de savoirs liés à la socialisation primaire et secondaire de l'individu et au mode de vie qu'il a contribué à construire* ». Il y a donc une imbrication de l'histoire individuelle du sujet et la manière à laquelle il s'approprie les savoirs, car « *ce qu'ils font et ce qu'ils sont à l'école* » est parti prenant du processus d'apprentissage et de formation. Car processus d'apprentissage et processus identitaire sont étroitement imbriqués.

[Le troisième agir] est « celui de la construction biographique des apprentissages ». Cette reconstruction structure les contenus, quelle que soit leur nature [savoirs ou compétences]. En effet, « l'acquisition des savoirs et des compétences relève d'une logique biographique ». « Les contenus acquis du point de vue des savoirs s'insèrent donc dans la somme des expériences antérieures de l'apprenant et font l'objet d'un encodage directement dépendant du système de connaissances et de compétences antérieures ». Donc, « ce processus d'apprentissage par encodage est donc propre à chaque apprenant du point de vue de l'appropriation et de la reconfiguration des connaissances et compétences antérieures à la lumière des nouveaux savoirs ». Cette reconfiguration ou recomposition permet de qualifier la biographisation comme une « activité autoréférentielle ». Cette part de réinterprétation est de nouveau à la lumière de l'ancien et confirme le rôle central de l'apprenant dans ce procès d'apprentissage biographique.

Dans l'analyse, j'ai choisi les thèmes de la manière suivante :

Pour le premier thème, il m'a semblé intéressant de vérifier si pour l'apprenant la langue maternelle a une fonction sociale. J'entends s'il remplit réellement un rôle dans la société martiniquaise ? Et si dans les situations de formations il y avait nécessité d'en tenir compte pour réconcilier le Martiniquais avec le français ? Soit, de contrôler si son usage en formation produit des effets sur lui ou pas ? Les témoignages restitués des interviewés montrent en première acception qu'ils en ont tiré des bénéfices. Soit, que le créole leur a permis de : – libérer leur expression ; être plus attentif, plus actif, plus efficient dans le cours et dans leur fonctionnement intellectuel et affectif et vis-à-vis de l'apprentissage ; capter, assimiler, se mobiliser, s'affirmer, installer un climat convivial et égalitaire ; sécuriser psychologiquement.

Pour le deuxième thème, il a été nécessaire pour vérifier le côté salubre, la fiabilité du support linguistique (créole) auprès de l'apprenant, d'entendre aussi ce que pouvait me dire chaque formateur sur ce dernier. La finalité était : - de voir si en recoupant ces deux données (interviews apprenants et interviews formateurs sur la fiabilité de la langue) on pouvait dégager des éléments convergents en ce sens ou pas ; - d'évaluer en deuxième acception la pertinence scientifique et sociale de la problématique posée en page 20. Et de clarifier en quoi la biographisation adossée à la langue maternelle en complément de la langue française

entraînait un meilleur investissement du Martiniquais de BNQ de la formation. Autrement dit, en quoi l'outil biographisation provoque-t-il un changement dans ses représentations et dans son engagement ?

Ensuite, concernant le deuxième volet de ce thème sur le comment l'apprenant évalue les méthodes classiques et transférentielles. J'ai pensé que pour avoir la compréhension de ce qui se passe pour lui et de ce qui fait que cette fois il se mobilise plus que d'habitude, s'émancipe, consolide ce qu'il apprend, retient, réussit mieux dans certaines méthodes que dans d'autres, préfère une pratique du formateur au lieu qu'une autre, il fallait l'entendre sur la manière dont il a vécu les approches méthodologiques, les pratiques des formateurs. Ainsi, j'ai pu par ce biais mettre en lumière les caractéristiques particulières, les processus, la contribution, les travers de chaque méthode ainsi que leur popularité. Ce qui lui correspondait ou non dans ces méthodes.

Pour le troisième thème, j'avais besoin de savoir si dans le processus de formation, la pratique de médiation biographisation, le style de relation andragogique formateur/apprenants, la nature du climat dans le cours, l'utilisation de l'environnement de l'apprenant sont des facteurs qui pouvaient contribuer à relancer l'apprentissage, à pousser l'apprenant à changer de comportement, à s'impliquer davantage ?

Pour le quatrième thème, il était pour moi nécessaire de comprendre pourquoi l'apprenant a choisi de s'inscrire à ce cours et non pas au cours classique habituel. Quel objectif vise-t-il dans ce choix ? Mon but était de vérifier quel type de cours il vise. S'il recherche un cours qui le rappelle l'école, ou un cours qui le sécurise et dans laquelle il peut construire en amont son projet socioprofessionnel, éviter l'échec, expérimenter les activités en lien avec son vécu. Ses réponses ont été riches en enseignement, puisque j'ai de façon inespérée pu recueillir des éléments en lien avec ses besoins et son souhait de renforcer son identité, l'utilité de certains aspects des cours, ce qu'il a aimé et ce qui fonctionnait à différents niveaux.

Pour le cinquième thème, j'ai jugé intéressant de pousser l'apprenant à faire une rétrospection, à réfléchir sur les raisons de son engouement pour la méthode transférentielle. Ainsi, voulant avancer plus encore dans ma réflexion par rapport à la question de recherche, il était pertinent pour moi de recueillir plus d'information sur son expérience de la formation classique qu'il a

suivie auparavant et sur ce qui l'a poussée à abandonner, c'est-à-dire ce qui l'a poussé à un moment donné de mettre un terme à son projet.

Pour le sixième thème, comme j'avais besoin de me rassurer, de voir plus claire dans ce qui a motivé l'apprenant, d'apporter des éléments complémentaires de compréhension relative à la thématique 4, j'ai dû revenir en arrière pour nous intéresser aux circonstances qui l'ont amené à reprendre des cours précisément à l'UPM, et ce qui l'a amené à s'inscrire dans un nouveau projet socioprofessionnel. En effet, vu que l'abandon en cours de parcours de ce dernier nous questionnait fortement et vu que nous étions maintenant certains qu'il avait mûrement réfléchi son projet, nous avons besoin de vérifier plus exactement s'il ne s'était pas inscrit à ce cours par hasard. S'il y avait derrière une vraie motivation, un intérêt particulier ?

Pour le septième thème, et dans le prolongement du thème précédent, j'ai voulu pousser encore plus loin ma réflexion sur les raisons pour lesquelles l'apprenant s'est inscrit précisément dans cet atelier où se pratique la biographisation. En me demandant : est-ce que ce dernier dans son acte cherchait à éviter les méthodes traditionnelles habituelles ? — Est-ce qu'il voulait trouver d'autres pratiques, d'autres manières de l'enseigner ? A-t-il été informé en amont sur la méthode andragogique dans cette formation? Et si oui, cette information aurait-elle pesé dans son choix ? Le but était de bien vérifier si l'objectif que vise ce dernier est premièrement d'expérimenter autre chose, de fuir les méthodes habituelles de formation, deuxièmement, d'avoir un cours qui a du sens, qui lui permet de mieux comprendre son parcours de vie, ou encore si c'est pour que ce cours lui redonne l'envie d'apprendre et l'amène à mieux se mobiliser par le biais de son énergie et de ses habiletés.

Pour le huitième thème, il m'a semblé intéressant d'entendre ce que dit l'apprenant sur la pratique du formateur et ce que précisément il lui faisait faire. Si pour lui, l'intervention de ce dernier a été une aide constructive et si elle lui a permis de se libérer ? Les réponses qui m'ont été faites ont été là aussi instructives, puisque l'apprenant a pu me dire sa satisfaction quant à la considération dans le cours de ses besoins et de ces choses qui constituent son identité et son expérience.

Pour le neuvième thème, j'ai pensé que pour vérifier ce que le créole dans le cours a produit sur l'apprenant, il fallait qu'il me parle de son retour d'expérience et de ses sentiments à son égard. Par ce biais, j'ai pu renseigner ma recherche premièrement sur son vécu de l'utilisation



du créole pendant la formation, deuxièmement sur ce que l'utilisation de cette langue lui a apporté de positif ou de négatif, troisièmement sur son appréciation quant à la capitalisation dans le cours du créole et l'agrégation de son identité comme médiation pour mieux le galvaniser, quatrièmement, sur la prise en compte de ses ressources, ses savoirs et son savoir-faire acquis dans son environnement initial par le formateur, sur son assentiment ou non de ses ressources linguistiques, culturelles et socio-identitaires, de son histoire pour le faire progresser plus rapidement.

Pour le dixième thème, sur ce retour d'expérience j'ai pensé qu'il était important d'entendre aussi l'apprenant par rapport à la pratique (mode d'action, usage) du formateur et de l'organisme de l'UPM. En effet, il était intéressant pour moi premièrement d'entendre son ressenti à l'issue des cours, deuxièmement, de vérifier si ses attentes ont été comblées ou pas, troisièmement, d'examiner si ce changement de comportement face à l'apprentissage a pu être le résultat de cette pratique andragogique à travers la biographisation adossée au créole et ce positionnement de l'UPM, quatrièmement, d'obtenir ses confidences sur l'expérience UPM, soit si cette expérience a été formatrice, bienfaitrice, utile, efficace ou non ?

Pour le onzième thème, j'ai jugé bon de questionner l'apprenant sur la méthode utilisée en général par le formateur, ceci dans le but de vérifier si ce dernier mettait en place les conditions pour le motiver, s'il lui donnait plus de pouvoir sur sa vie à travers l'expression libre, s'il partait des connaissances de l'apprenant, de son fonctionnement individuel, formulait simplement le cours, s'il était dans la bienveillance, la bientraitance, positivait, faisait confiance, donnait de la valeur à ses initiatives en matière d'écrit et en matière de présentation de ses écrits, s'il l'aidait à prendre du recul pour analyser son travail, lui montrait les progrès qu'il a faits dans l'évaluation, et enfin adaptait la progression.

Pour le douzième thème, afin de vérifier l'efficacité du dispositif biographisation, il m'a paru indispensable de découvrir si l'apprenant aurait été surpris, impressionné par ses résultats dans cette expérience. Ainsi, s'il a pu à un moment donné éprouver de l'aisance, un soulagement face à cette nouvelle manière de le former.

Pour le treizième thème, pour apprécier l'état émotionnel, l'attitude corporelle de l'apprenant, l'intérêt qu'il portait à cette activité biographisation adossée au créole, comprendre comment il se disait, se plaçait dans le monde, le soin avec lequel il le faisait, le plaisir que cette

dernière lui procurait, j'ai dû diriger mon travail sur l'analyse de son comportement dans le cours.

Pour le quatorzième thème, pour voir ce qui fonctionnait dans la didactique j'ai dû entendre ses confidences sur son sentiment vis-à-vis des cours et des valeurs intégrées dans les activités andragogiques qu'il fait, voir s'il a pu contrôler son apprentissage, percevoir les compétences acquises et conséquences de cet apprentissage dans son discours sur lui-même, ses productions personnelles, et s'il s'est occupé de ses problèmes de formation.

Pour le quinzième thème, intitulé « formation et vécu de l'apprenant », je visais ce que l'apprenant a appris sur lui-même (compétences développées sur lui-même dans l'activité biographisation en cours, manière de vivre les cours au niveau de la méthode, ce qui a pu ou pas lui convenir, le pragmatisme lié à la technique et au modèle de formation transférentiel pour le faire apprendre et atteindre ses objectifs).

Pour le seizième thème, voulant analyser que dans ce cadre l'apprenant a pu travailler sereinement à partir de sa problématique, de son environnement, que l'ambiance de travail a joué dans sa réussite à son projet, je suis allé entendre ses confidences sur le climat institué dans la classe, que ce qu'il ressent par rapport à l'ambiance de travail, que ce qu'il dit du discours que tient le formateur sur l'éthique de vie (valeurs auxquelles ce dernier le conviait dans le cours vis-à-vis d'autres apprenants (respect, tolérance, loyauté, coopération, responsabilité, liberté, etc.).

Pour le dix-septième thème, pour parler du ressenti de l'apprenant de la relation avec le formateur, de ce qui lui convenait au niveau de la manière de proposer humainement l'apprentissage et qui le poussait à donner toute la mesure de lui-même, et pour tenter de savoir s'il rencontrait des difficultés dans certaines plus que d'autres, j'ai pensé qu'il fallait entendre son point de vue sur la posture relationnelle du formateur. Si cette posture était autocentrée pour lui donner toute la mesure de lui-même, le faire s'impliquer.

Pour le dix-huitième thème, cherchant à comprendre pourquoi le cours de biographisation a donné tant de satisfaction et a pu convenir à l'apprenant, j'ai jugé qu'il fallait entendre sa satisfaction par rapport à ces cours en comparaison avec les cours dans la formation classique. De même, pour les choses qui lui ont paru bien et moins bien, s'il a été mieux compris et

mieux pris en compte dans ses difficultés ou ses besoins. Ce qu'il pense finalement des deux méthodes, si cette formation transversale a pu le tranquilliser, lui permettre d'exister.

Pour le dix-neuvième thème, voulant que l'apprenant me dise précisément les raisons de son appétence pour les formations qui le mettent en avant, qui mesurent son parcours, qui le projettent sur ce qu'il va faire à l'avenir, qui lui donne une nouvelle liberté, j'ai considéré qu'il était nécessaire d'avoir son point de vue par rapport à ce qui serait différent dans la méthode expérientielle et qui se démarquerait de la méthode traditionnelle ? Est-ce que cette implication soudaine viendrait du fait qu'il se sent mieux compris et valorisé ? Son implication serait-elle due à cette reconnaissance de son expérience, de son identité par le formateur ? Ressentirait-il ici un avantage en sa faveur entre les deux méthodes ? Et si oui, quelle méthode prendrait selon lui le mieux en compte ou ne prendrait pas en compte ses acquis expérientiels et son identité ? Et la différence que cela aurait à ses yeux.

Pour le vingtième thème, il m'a paru important d'avoir son appréciation personnelle et ses commentaires sur son évolution personnelle, de même, son introspection vis-à-vis de son évolution dans la formation, le recul qu'il a, et ce que cette formation lui a permis de réaliser par la suite que la formation ou les formations suivies antérieurement n'ont pas permis.

Mes objectifs étaient de :

– Entendre l'opinion de l'apprenant à propos de sa formation biographisation ; la manière dont il perçoit le contexte de son apprentissage, l'organisation des séances ; les contenus relatifs à cet apprentissage et ce qu'il pense par rapport au cours effectué en créole. Que dit-il de son utilisation ? Intérêt et signification qu'a pour lui le créole. Comment il parle et vit sa formation et quel regard il a sur ce que fait le formateur ? Quel est son avis sur la méthode pédagogique et andragogique ? Que dit-il du mode d'intervention, du positionnement et de l'approche andragogique du formateur ? Que dit-il de son expérience et de son ressenti vis-à-vis de ce qu'il apprend et de la manière dont on lui apprend ? Que dit-il sur ce qui fonctionne ou ne fonctionne pas dans les deux méthodes (classiques / transférentielles) ?  
Quelle est l'opinion du formateur sur l'utilisation du créole dans le cours ? Qu'apporte le créole à son intervention ? La transposabilité de la langue, de la culture, des connaissances et

des acquis expérimentiels de l'apprenant favorise-t-elle un changement dans ses représentations, dans sa motivation et sa progression dans le cours ?

– Déterminer si les méthodes transversales en particulier la biographisation arrivent à mobiliser l'attention de l'apprenant, à trouver son adhésion, à répondre à ses attentes ; et comment ? L'apprenant adhère-t-il davantage au cours par cette pratique sociale relative à la biographisation adossée au créole ? Les avantages qu'ont pour lui ce mode d'apprentissage, et de faire cours. La biographisation répare-t-elle l'apprenant dans son identité ? De quelle manière ? La biographisation facilite-t-elle son ressaisissement, sa disponibilité à la formation ? De quelle manière ? Enfin, de quelle manière ces éléments contribuent-ils à sa réussite ? Que dit l'apprenant de la pratique du formateur ? Cette pratique andragogique améliore-t-elle sa performance ? Et si oui, en quoi ?

– Saisir son rapport à l'apprentissage ; son fonctionnement psychosocial ; sa posture dans le collectif de travail en formation, quand le formateur choisit telle ou telle méthode.

– Rechercher des causalités liées au mode d'intervention du formateur dans l'explication de l'échec et de l'abandon en formation classique.

– Comprendre les apports psychologiques et identitaires de cette méthode.

– Vérifier les compétences acquises, les réussites dans ce dispositif, et si les apprenants ont obtenu de bons résultats avec la méthode andragogique et si oui comprendre pourquoi.

– Voir les changements et impacts que ce mode d'apprentissage a eus dans son quotidien.

# Chapitre. 1

## L'apprenant de BNQ et son expérience de la méthode classique et de la méthode andragogique

### 1/ de l'usage de la langue créole régionale

#### *a) l'importance de l'usage de la langue créole régionale*

##### *Un recours à la langue créole unanimement apprécié*

Tout d'abord, les apprenants ont évoqué leur satisfaction à suivre les cours en créole. À l'exception de Yaya qui explique que son fort investissement est dû en partie à l'usage du créole : « (...) par ce biais, je communique plus rapidement avec mes camarades et je peux mieux les comprendre », « (...) de cette manière, j'avais plus envie de réussir (...), de me rendre aux cours, je suivais ce qu'on disait, je m'affirmais ».

Sept huitièmes des apprenants évoquent l'emploi massif du créole comme étant l'élément central de ce qu'ils apprécient dans leur formation. Six estiment que ce n'est pas assez : que les formateurs devraient puiser plus encore dans leurs ressources linguistiques créoles, pour les aider à progresser davantage.

De même, tous les apprenants interviewés ont relevé que ce cours en créole était bien structuré, que l'approche qu'avait leur formateur avec la langue créole était la même qu'en français. Qu'il avait les mêmes exigences sur la forme, que sur le fond. Que plusieurs aspects de la langue étaient pris en compte. Le protocole était conforme à ce que l'on devait attendre de ce cours. Et donc, que leur langue n'était pas abordée de façon ordinaire, folklorique, mais dans une vraie approche « littéraire ».

Aucun apprenant ne s'est donc plaint de trop de créole. Ils disent même en avoir tiré des bénéfices importants.

Ils préfèrent aussi que le créole soit utilisé en formation quand ils rencontrent des difficultés en français. Et ce, expliquent 5 d'entre eux lorsque les formateurs s'adaptent à leur niveau de langue : « *le formateur se mettait à mon niveau* ». (Yaya)

On observe que les compétences et connaissances linguistiques, culturelles acquises dans le milieu familial leur apparaît nécessaire dans les situations de formation, car cela leur permet de développer plus encore du sens dans ce qu'ils apprennent, de participer activement au cours.

Dès lors, tous les apprenants interviewés évoquent la dimension facilitatrice du fait que le formateur réalise une grande partie du cours en créole. Sept apprenants ont aimé (soit presque la totalité d'entre eux) passer par le biais de la langue maternelle, ce qui rend plus concret et plus aisé le cours dispensé, d'après eux.

Des spécialistes tels que Alain Dorville, Daudet, Christian Baudelot, Roger Establet, Hablet, Albert Ramassamy affirment en ce sens que : - « *le créole dans l'enseignement du français a un rôle à jouer* ». « *Il est primordial d'accueillir à l'école l'enfant avec ses compétences langagières* » - Albert Ramassamy estime lui aussi que « *l'enseignement du créole est un remède contre l'illettrisme et peut "aider les élèves en difficultés et en échec scolaire"* ».

### ***– Le créole, un pont vers la maîtrise du français***

Tous les spécialistes défendent qu'il soit important de reconnaître la langue maternelle de l'apprenant, car cela participerait à augmenter leurs compétences et à les réconcilier avec le français.

Les formateurs Ti-Fèn et Edwa également disent que : « *dans le quotidien du Martiniquais, le créole a une grande place* », « *je l'emploie dans mes cours du fait de son caractère imagé* ». Ce support selon ce dernier est un bon compromis pour faire réaliser naturellement et efficacement les exercices qu'il leur demande.

Les apprenants quant à eux nous confient que la langue maternelle serait facilitante pour faire passer l'apprentissage. Pour expliquer cela, trois d'entre eux mettent tout d'abord en avant le pragmatisme de la langue créole :

Kali : - « *c'est plus abordable* » - Kannèl : « *il n'y a pas de prise de tête* », ou Tico : - « *Pour moi je comprends plus vite (...) c'est plus cash* ».

En outre, en formation le passage par la langue créole constitue pour eux une passerelle pour mieux maîtriser le français : *« le formateur s'appuyait sur le créole pour faire passer son cours » ? Certains mots créoles ressemblent à des mots français ». « Il adaptait le français au créole ».*

Dans cette perspective, deux apprenants et deux formateurs interviewés soulignent l'importance du recours au créole qui ne se fait pas au détriment des acquisitions concernant la langue française, mais au contraire servent celle-ci, comme le suggère ce témoignage enthousiaste :

*Ekto : « Je trouve extraordinaires le français et le créole ensemble, côte à côte ».*

Ainsi, autant, nous observons que les apprenants interviewés se sentent plus en sécurité qu'ils s'expriment de manière plus libre, plus débridée dans leur langue maternelle, autant la cohabitation des deux langues dans le cours est facilitatrice de l'apprentissage qu'ils font.

D'où cette confirmation de Serge Boimaire que *« les médiations dès lors qu'ils font figurer l'apprenant dans un registre symbolique culturel relancent le processus d'apprentissage ».*

C'est ce qu'on entend dans les propos qui suivent :

*Kannèl : « les formations que j'ai faites jusqu'à présent n'étaient pas en créole, ce que j'ai regretté d'ailleurs ». Je suis assez visuel et je vois les images dès qu'on me parle en créole, mais ce n'est pas pareil en français ». « Beaucoup de mots ont plusieurs sens ».*

*Yaya : « ... il y a quelques années certains pensaient que ça allait ruiner le français », « ce n'est pas le cas », « Ils ont eu tous tort ».*

*Zulietta : « Cela complète lorsque tu n'es pas très à l'aise à l'écrit en français de pouvoir t'exprimer aussi dans le cours comme les autres ».*

*Kali : « c'est bien pour ne pas oublier tes racines, ta culture » (kali parle ici de son patrimoine).*

Ce rôle de médiation de la langue créole permet selon deux interviewés formateurs de : *« mieux comprendre les différences entre les deux langues », « les choses qui les rapprochent et les choses qui les distinguent ».*

En effet, ces deux formateurs décrivent un apprentissage facilité du français :

- « *Nous passons par le créole d'une part pour expliquer les consignes, communiquer les concepts y compris les stratégies cognitives en français, les faire saisir certaines nuances de la langue française afin d'éviter les malentendus. Cela permet aux apprenants de mieux se représenter ce qu'on leur demande* ». (Jil)

- « *Parce que phonétiquement, lexicalement, grammaticalement beaucoup de mots créoles sont communs au français* », « *le système syllabique est plus simple, les apprenants intègrent mieux les informations cognitives et émotionnelles* ». (Edwa)

Des théoriciens en pédagogie confirment que « *le recours au créole offre une aide à la clarification des consignes (Vasseur, 1997), à la communication (Fauquenoy St-Jacques, 1988), à la participation des élèves (Giraud, Gani, Manesse, 1992), à la mise en pratique des connaissances acquises (Gauvin, 1977) et engendre des apprentissages de type cognitif plus rapides et plus performants (Giraud, Gani, Manesse, 1992)* »<sup>53</sup>.

Les interviewés formateurs qui ont utilisé les méthodes expérimentales témoignent qu'ils font acquérir aux apprenants de l'UPM les connaissances en français en passant par des stratégies s'appuyant sur la façon de ces derniers de penser et de résoudre leurs ennuis liés par exemple à la conceptualisation, à la symbolisation dans leur propre culture.

Méthode dont Axel Gauvain confirme la validité : « *On lui apprend à faire la différence entre ces deux langues, si on l'aide à assimiler leurs règles, leurs structures, leurs vocabulaires respectifs, les freins à son expression spontanée seront levés* ». « *Il se désinhibera* ».

Or, selon un document de l'école Espelette de Saint-Étienne, « *le bilinguisme précoce favorise la conceptualisation, la symbolisation, la souplesse intellectuelle, la logique, la perception spatiale, la faculté de raisonnement abstrait et la capacité à résoudre les problèmes* ».

Selon un document de l'encyclopédie sur le développement des jeunes enfants « *Le bilinguisme développe les capacités intellectuelles et améliore les facultés d'expression de l'enfant* ».

Pour Jean Bernabé « *Cette démarche permet à l'apprenant de transférer ses compétences du créole au français et de créer d'autres actions cognitives* ». L'usage du créole en formation d'adultes est

---

<sup>53</sup> Frédéric Anciaux, Christian Alin, Michel Leher et Régis Mondornous - *L'influence de la langue sur la capacité d'imagerie du mouvement*.



une démarche andragogique qui a la même portée que chez les enfants, mais reste plus pertinent pour les premiers, car ils utilisent régulièrement et systématiquement ce support linguistique qui est plus acceptable dans leur monde.

Nous vérifions ici cette affirmation de Vygostki Lev : *« l'enfant assimile à l'école une langue étrangère tout autrement qu'il apprend sa langue maternelle ».*

***– La langue créole comme vecteur de libération de l'expression par l'activation de processus cognitivoaffectifs.***

À des degrés différents, les apprenants expriment un véritable plaisir d'avoir pu échanger librement dans la langue créole, ils montrent un réel enthousiasme lors de son utilisation.

Quatre sur huit interviewés déclarent que l'utilisation de cette langue par le formateur a été un vrai *« bonheur »*, *« du plaisir »*.

*« C'est un pied ! J'adore ce va-et-vient de l'un à l'autre « Quand je ne sais pas et bien je le prends dans ma langue ! », « Du coup je m'amuse ! » (Yaya) - « Je trouve un intérêt, car le cours en créole me correspond ». (Zulietta) - « Dans le cours, j'ai aimé la partie en créole parce que je contrôle mieux. » (Flo) - « Mon envie c'était de faire du créole ». « Quand j'avais 7 ans, un maître nous lisait des contes créoles 'compè lapin', compè tig », etc. « et il traduisait et cela me parlait », « J'attendais depuis longtemps d'autres cours comme celui-là ». (Kali)*

Ces propos illustrent parfaitement la description faite par Mondon Jean-Yves<sup>54</sup> pour caractériser une école ajustée aux besoins linguistiques des apprenants pratiquant le créole au quotidien : *« Une école qui part de l'intérieur même de la pratique effective du créole et des formes de vies relatives au « parlé créole ».*

Pour 2 formateurs, ce véhicule linguistique est perçu par les apprenants comme un support de communication sécurisant en parallèle du français. Selon eux, c'est une source d'enrichissement dans l'activité andragogique orale, écrite, et communicative. Ils se sentent compétents et expérimentés.

---

<sup>54</sup> Mendon Jean-Yves, « le créole à l'école », Ed. Multitudes, 2003/4 (n° 14), p.191 à 195.

Ti-Fèn par exemple (formateur) estime que l'utilisation de la langue créole dans le dispositif lui permet de modifier le comportement des apprenants qui finalement se sentent un peu plus eux-mêmes et affranchis des blocages psychologiques antérieurs (mauvaises émotions sur l'école, le système, et face aux apprentissages).

Pour Jil' : *« La langue créole est primordiale, j'ai envie de dire nécessaire pour tout professionnel de l'éducation qui veut être efficace dans son intervention, qui veut agir sur la personne qu'il accompagne ». « Par ce biais, j'essaie ici d'ouvrir l'apprenant plus encore sur le monde qui l'entoure ».*

D'autre part, Ti-Fèn souligne l'action de déblocage psychologique et cognitif que ce dispositif a sur les apprenants, sa satisfaction d'être dans les conditions de transmission optimales et de pouvoir apporter des réponses aux besoins des apprenants.

Gerry L'Etang (anthropologue créoliste) explique en ce sens que *« C'est important que l'apprenant parle sa langue maternelle, car cela est un moteur qui l'aide à mieux ouvrir, se servir de sa pensée, produire ».*

Car soutient Walter Krämer, *« la langue est l'un des moteurs mêmes de la pensée, la langue est un facteur de production, et l'utilisation optimale de ce facteur n'est possible pour la plupart des gens, que dans leur langue maternelle »*, du fait que cette langue maternelle influence la pensée de l'individu. Un lien particulier que l'on observe avec cette dernière, qui est dû au fait que c'est elle qui lui a donné enfant l'envie de parler, d'investir la parole ; de faire plus appel à son imaginaire, de se montrer plus communicatif.

C'est le cas de Zuletta et de Flô : *« J'y trouve un intérêt, le cours en créole correspond à ce que je suis » - « J'ai aimé la partie en créole parce que je contrôle mieux ! »*. Les rapports des apprenants sont donc plus étroits avec cette langue créole.

Cet effet moteur et de déblocage du créole s'explique par le fait que leur rapport à leur langue maternelle est différent de celui qu'ils ont avec le français : ils s'y impliquent avec plus d'émotions, d'affectivité. Selon Serge Boimaire, en ce sens, *« l'outil de médiation vu qu'il diminue les éléments qui parasitent l'apprenant participe à relancer le processus d'apprentissage ».*

L'outil créole permet aussi aux formateurs, expliquent-ils, de mieux et davantage faire collaborer les apprenants. De même, les situations d'apprentissage qu'ils leur présentaient étaient pratiquement les mêmes que celles qu'ils rencontraient dans la vie quotidienne. Et

donc, ces situations andragogiques partaient de leurs acquis et de ce qu'ils sont, ce qui les aidait à donner plus de sens à leur apprentissage.

Edwa : *« lorsque j'emploie des expressions et/ou lorsque j'explique certaines parties du cours de français en créole, je remarque que cela permet aux apprenants une meilleure compréhension de l'activité que je fais avec eux ». « Ils arrivent à mieux traiter l'information, utilisent nettement efficacement leur mémoire, comprennent les procédures, car ils peuvent puiser dans leur réalité et leur imaginaire », utiliser les connaissances en créole qu'ils ont déjà ». « Ils apprennent activement ». « D'ailleurs, ils disent que cette méthode leur permet de mieux mémoriser le cours et est plus accessible dans l'expérience qu'ils font et parce qu'ils maîtrisent les nuances et les particularités du créole comparativement à la langue française ».*

Et donc, selon ces formateurs, ce véhicule linguistique a un sens pour les apprenants qu'ils accompagnent, étant donné qu'il parle finalement à leurs émotions, à leur cœur, et cela rend libres, heureux. D'où le sentiment de ces derniers d'avoir plus de contrôles sur leur vie, de développer leur pouvoir de compréhension et d'action, comme le suggère Jil' : - *« ..., je suis conscient de ce que l'étude d'une langue peut apporter à l'apprenant, de multiples situations que cette dernière lui offre, y compris sa langue maternelle (la possibilité de faire appel à ses acquis dans sa langue maternelle, de transférer ces compétences par exemple) ». “Pour moi, la langue maternelle est plus qu'un mode d'expression et de communication ! L'utilisation dans un système comparatif par exemple du créole des aspects sociocognitifs culturels, de la phonétique, de la grammaire, du vocabulaire me semble intéressante pour diminuer l'échec”. Exemple : on dira chez nous “jété zié”, or, en français “jeté” signifie se défaire de quelque chose qui n'a plus d'utilité pour nous ». « Et l'explication de “jeté un œil” en français cela veut dire “surveillez”. (...) C'est là qu'il y a un obstacle pour comprendre ou nous faire comprendre », « Donc, nous devons expliquer tout cela pour éviter les malentendus ».*

Quatre apprenants sur huit déclarent même qu'ils préfèrent que le cours soit présenté en créole, car ils s'y sentent plus actifs, plus efficaces. On peut comprendre cette efficacité à la lumière des théories de Vigotsky qui affirme en ce sens que *« l'apprenant prend conscience de la langue et de sa maîtrise volontaire ».*

Or, pour le formateur Ti-Fèn « *cela participe au processus éducatif et permet à l'apprenant d'avoir une autre idée de la parole, de conscientiser son fonctionnement* ».

Tous les apprenants expliquent aussi que c'est ainsi un élément qui conduit à une plus grande proximité avec les contenus de formation et l'intervenant.

Ce que confirme leur formateur Jil' « *cela me permet d'obtenir plus facilement l'adhésion des apprenants à l'objet d'étude et leur participation dans l'activité andragogique* ». Ce déblocage à travers la langue maternelle l'aide dans son intervention.

De la même manière Kannèl explique « *c'était plus concret en créole* ».

Comme l'indiquent les propos d'Ekto : « *cela coule sans que j'aie à faire des efforts, je me sentais plus à l'aise et plus fort en créole... je n'étais plus bloqué* ».

Finalement, les apprenants soulignent les bienfaits de ce cours, l'engagement et la posture des formateurs les renforçant, les réparant dans leur estime d'eux-mêmes. Apprécient l'utilisation des leviers motivationnels et identitaires, comme la reconnaissance de leur langue, des savoirs - faire, des savoirs - être. Ils ont pu construire des compétences, s'engager, s'approprier les séances, construire du sens grâce au savoir-faire du formateur.

#### ***– La valeur ajoutée didactique du créole comparativement à l'apprentissage par le français***

En outre, sept huitième des interviewés ici se sont déclarés à l'aise et disent n'avoir pas rencontré de difficulté particulière dans les activités et les contenus en créoles que le formateur leur proposait, contrairement, soulignent-ils à leurs expériences précédentes en français exclusivement. La raison avancée, c'est qu'ils sont émotivement et cognitivement plus sensibles à leur langue maternelle, mémorisent mieux, apprennent plus vite.

Selon cinq sur huit apprenants interrogés, Ekto, Flô, Jacky, Kali, Tico disent qu'avoir recours au créole permet d'éviter de se retrouver en difficulté. « *Grâce au créole aussi, j'ai mieux compris par moment le cours, ce que nous demandait le formateur* ». « *J'ai toujours trouvé que cela n'avait pas de sens de faire cours seulement dans la langue française puisque nous avons aussi la langue créole à notre disposition* ». « *J'ai remarqué que je suis plus à l'aise sur certains aspects de la formation quand le cours est fait en créole* » (Kali) - « *Quand on me fait cours en créole, je suis dans*

*ma culture, dans ce que je sais, je travaille mieux* » (Ekto) - « *Je me sens plus disposé* » (Flô) - « *Je me sens soulagé* ». (Jacky) - « *Cela passe en douceur, j'ai l'impression d'être plus libre* » (Kali)

Plus précisément, sept huitièmes des apprenants interviewés mettent ainsi en avant que contrairement aux intervenants de leurs dernières formations effectuées uniquement en français, les formateurs aient parfaitement fait passer les nuances et particularités des deux langues. Et donc, dans cette manière efficiente d'intervenir, ils y mettent forcément plus aisément du sens et trouvent naturelle son utilisation dans le cours. C'est en ce sens que Kali confie que cela diminue ses difficultés de compréhension de la complexité des idées et d'expression : « *Les activités étaient à ma portée, car plus adaptée pour que je comprenne, je pouvais enfin m'exprimer* ».

De plus, selon quatre interviewés disent que le recours au créole permet d'éviter de se retrouver en difficulté d'expression face aux obstacles rencontrés sur certains mots en français : ils peuvent alors se rattraper en créole et trouver finalement le mot juste à écrire ou à dire.

Jil' (le formateur) confirme cette pratique diglossique comme une aide indispensable sur le plan didactique, puisqu'elle permet à partir du créole de montrer les éléments qui divergent du français.

La langue créole est présentée aussi par quatre sur huit interviewés comme un support qui leur montre qu'ils peuvent apprendre et être créatifs : « *nous avons une certaine liberté* », « *cela était plus simple pour moi* », « *j'étais authentique, inventif...* », « *Cela était une richesse pour moi de parler et d'écrire en créole* ». « *Je me sentais plus forte* » - « *J'étais heureuse de mettre bout à bout les brides de mon expérience* » - « *Je trouvais des choses, des idées* » - « *J'ai adoré, je communiquais plus vite avec le formateur, je comprenais mieux le cours...* ». (Flô) - « *ça m'émancipait* ». (Tico) - « *C'est à partir de ce moment que j'ai été plus créatif dans le cours* ». « *Le créole m'a bien aidé aussi à écrire* ». (Jacky).

Tico quant à lui évoque la liberté, la capacité de la langue créole à mettre le réel en images. Tico et Kannèl respectivement « *j'avais des images dans la tête* », « *c'était concret, parlant* ». Ces images revêtaient une dimension facilitante.

C'est ce que confirment respectivement les 3 formateurs interrogés expliquant que le passage par le créole permet aux apprenants d'élaborer plus facilement leurs pensées.

Pour Ti-Fèn « c'est important de mettre l'accent sur les facteurs psychologiques de l'apprenant pour le stimuler ». Par exemple, « le fait de s'appuyer sur les similitudes qu'il y a dans ces deux langues mises en parallèle, d'effectuer des transferts l'aide à comprendre ce que je fais avec lui ». De même, « quand je mets à sa disposition sa langue maternelle, ses centres d'intérêts et valeurs, cela favorise sa motivation, son développement et le sécurise ». « Je vois que l'apprentissage par ce biais est plus aisé et lui permet d'avoir une image précise de ce que je lui dis », « ... il réceptionne, se représente mieux le cours de cette manière. Dès lors, il peut mieux organiser l'information qu'il reçoit vu que cette langue maternelle a une signification phonétique, phonologique, morphologique, lexicale, syntaxique, sémantique pour lui ». « D'ailleurs, l'utilisation du créole permet d'installer un climat d'accueil qui stimule ».

Edwa : « quand je donne mon cours en langue créole, je permets ici à celui que j'enseigne de ne pas rester dans le maniement spontané de sa langue, mais de développer le niveau de cette dernière. Je fais en sorte qu'il prenne conscience de ce qu'il apprend et qu'il en ait une meilleure représentation »; « sa perception et sa compréhension du créole sont différentes puisqu'il est baigné dedans depuis sa tendre enfance »; « ce qui m'intéresse ici, c'est de solliciter sa curiosité, ses compétences, ses affects, ses émotions », « d'autant plus qu'il a une représentation cohérente et significative de son savoir créole ». « Et donc vu que je le mets dans un contexte idéal et le fais figurer dans un registre symbolique, son état d'esprit, sa confiance change, puisqu'il trouve son compte ».

Ti-Fèn : « En utilisant aussi la langue créole parallèlement à la langue française, je lui donne la possibilité de généraliser les phénomènes propres aux langues et de prendre conscience du comment il gère et maîtrise sa langue maternelle ? ». « De cette manière, je le prépare à son environnement linguistique, à ses traditions culturelles ». « Maintenant, sur le plan linguistique, le fait qu'on le positionne dans l'environnement qui est la sienne, qu'on part de lui, de sa culture, de sa langue augmente son bien-être sur le plan psychologique », cela « l'aide sur le plan métacognitif puisqu'il s'appuie sur ses acquis antérieurs, élabore ses propres significations et interprétations et donc, je dis que ce n'est pas une mauvaise chose de considérer ce support didactique ».

Les linguistes R. Chaudenson, Georges Daniel Véronique, John J. Gumperz ont cherché les uns et les autres à comprendre le phénomène du langage créole, des pratiques, des usages des échanges communicatifs en contexte créolophone et ont observé que le créole est important pour les populations domiennes et tomiennes qui trouvent dans cette langue en dehors du français un moyen d'argumenter, d'agir, de se dire, d'être ce qu'ils sont. Certains d'entre eux

se sont penchés sur les modalités sociales et linguistiques de son épanouissement dans ces sociétés, ou ont encore cherché à connaître les bénéfices de son usage à l'école.

Cette manière d'adapter le programme d'éducation, de favoriser la continuité de l'environnement familial et social et le système éducatif, de prendre en compte les acquis linguistiques de l'apprenant agit positivement sur son développement cognitif, comme le soulignent les recommandations de Grosjean (1982) : « *l'utilisation de deux langues d'instruction devra être aménagée pour participer à la construction de connaissances chez l'élève* ».

De même, en passant par ce système de comparaison des deux langues, l'apprenant est plus amené à faire le distinguo entre structures linguistiques, à saisir les nuances et particularités des langues, à produire du langage, et donc à réussir.

L'usage du créole en formation leur donne aussi une image positive de l'apprentissage, comme en témoignent les propos de Kannèl : « *mettre le créole en avant me fait mieux accepter ce qu'on me demande en formation* ».

Finalement, les apprenants interviewés se sentent eux-mêmes, plus actifs, plus efficaces dans cette langue. Pour eux, le créole vient enrichir leur palette d'outils de communication et leur donne accès à une nouvelle possibilité de mieux réussir dans le cours et en formation. Ainsi, les apprenants préfèrent que le formateur utilise leur langue maternelle en complémentarité avec le français, du fait que cet apport linguistique a une plus grande efficacité andragogique à leurs yeux. Ils se rendent compte qu'en utilisant les deux langues, il a une palette plus large pour exprimer ses idées et ses ressentis.

Ti-Fèn : « *A mon sens ! Plus le statut que nous donnons à cette langue dans les territoires d'outre-mer est satisfaisant, mieux nous avons de fortes chances d'améliorer les résultats scolaires de nos apprenants, mieux nous les empêchons de se décourager* ». « *L'apprentissage avance plus vite, on le voit puisque l'apprenant est satisfait, il relie l'information nouvelle au savoir créole déjà acquis* ».

Ces formateurs laissent entendre par rapport à leur posture et leur approche didactique que ce support linguistique qu'ils ont adopté leur a servi de « pare-feu » à titre préventif pour lutter contre d'éventuelle démobilité d'apprenants et parce qu'ils estiment que l'utilisation de la langue créole contribue à rassurer ces derniers.

En ce sens, Ti-Fèn souligne l'impact sur le plan comportemental : « *ils adoptent un autre comportement* », « *plus attentif, "plus authentique", "participent, assimilent mieux"* ».

*“Et cela les met dans les bonnes conditions pour les faire apprendre”. Je me sens plus serein et porteur de réponses qu’ils attendent ».*

De même, Jil’ fait part de son constat *« je les intéresse davantage », « ce choix linguistique libère leur créativité », « ils sortent de leur réserve et renaissent à l’apprentissage ». « Ils accueillent plus positivement l’activité andragogique ». « Ils assimilent mieux ».*

Jil’ quant à lui, analyse ce dispositif comme un complément *« un plus utile »* selon ses termes, qui l’aide à faire passer ses contenus andragogiques, et comme un support efficient qui libère la créativité des apprenants et les rend plus productifs. Ses propos : *« ils sortent de leur réserve... » Et « ils sont dans quelque chose qui est propre à leur culture », « ils accueillent positivement l’activité ».*

Ti-Fèn par exemple observe que les apprenants *« assimilent mieux », « ils sont plus aptes à réfléchir et à s’entendre entre eux, il y a un meilleur climat quand les activités de groupe sont proposées en créole, « ils sont plus détendus ».*

Edwa : *« j’ai remarqué que cette pratique créole que je propose optimise la performance de l’apprenant dans le cours », « je sens ce dernier porté par ce qu’il dit », « l’éducation finalement gagne en qualité ».*

Ti-Fèn : *« J’observe qu’ils ont une plus grande liberté que je n’observais pas quand je faisais le cours qu’en français et cela me permet aussi d’offrir une chance de réussite au plus grand nombre ».*

Enfin, selon deux formateurs sur trois soumis à l’enquête, le recours au créole réduit les inégalités dans les possibilités d’expression liées à sa maîtrise, stimule l’apprentissage du fait de sa pertinence et de son authenticité, produit des échanges sociaux plus riches entre les apprenants.

En effet, expliquent-ils, tous les apprenants sont avec le créole sur le même système de référence, dans une représentation partagée de leur culture et à égal niveau. Ce qui n’est pas toujours vrai dans la langue française où certains apprenants en savent un peu plus que d’autres, du fait du niveau socioculturel au départ de leurs parents, du fait de leur parcours personnel.

Finalement, le créole faciliterait la communication, les relations entre eux, tout en les rassemblant.



L'ensemble des apprenants affichent une satisfaction décuplée de l'usage du créole du fait que celui-ci s'insère dans des dispositifs d'apprentissage les reconnaissant en tant qu'adultes sachant.

En effet, tous les apprenants évoquent de meilleures possibilités d'apprentissage et d'assimilation qu'a permis ce binôme biographisation-créole.

De ce qui précède, sur la place importante du créole dans la formation, celle-ci s'inscrit pleinement dans la démarche andragogique.

## **2/l'intérêt de l'approche andragogique à travers les méthodes transversales**

### *a) des formations classiques à l'expérience des outils andragogiques*

#### *– Des apprenants marqués par un vécu de l'échec et de la démotivation en formation classique*

Les apprenants interviewés ont pu tout d'abord expliquer ce qui fonctionnait ou ne fonctionnait pas, ou encore ce qui leur convenait ou pas dans l'activité pédagogique classique.

Sept apprenants interviewés sur huit estiment que le système scolaire classique est trop généraliste. Ces apprenants ont toujours eu du mal à trouver leur place sur les bancs de l'école : ainsi, si on se penche sur l'histoire de l'apprenant au moment où il entre en formation à l'UPM, on se rend compte qu'il est dans une dépréciation de lui-même, qu'il souffre d'un déficit de reconnaissance : « *tu dois te mobiliser, être docile et convenable même si tu ne te reconnais pas vraiment dans ce modèle qu'on t'impose* » - « *l'école française dans sa manière de faire nous pousse à prendre de la distance avec notre base nègre* ». « *J'avais du mal à me concentrer, car à la maison quand j'étais petit, mes parents mettaient plus en avant notre identité* » (Kali) - « *Tu finis par te demander si ta culture est fréquentable et puis tu te fais des complexes, tu te décourages* ». (Jacky)

Il est en ce sens intéressant de relever que la moitié de l'échantillon des apprenants ayant auparavant suivi une ou plusieurs formations d'adultes de type classique, soit, quatre d'entre eux ont rapidement abandonné au moins une fois dans leur parcours, leur formation : trois ont abandonné dès les trois premières semaines. Et le dernier un peu plus tard, soit dans l'intervalle allant de la troisième semaine à la fin du deuxième mois.

Ces trois apprenants nous ont précisé pourquoi et dans quelle circonstance ils ont abandonné les cours.

Ils expliquent leur abandon par le fait qu'ils n'ont pas été entendus ou que le formateur n'a pas su découvrir leur demande, en matière d'activités en lien avec ce qu'ils vivent au quotidien ou ce qu'ils désirent apprendre. Deux, d'entre eux s'attendaient à découvrir autre chose dans le cours : *« je pensais trouver autre chose dans les cours »* (Tico), à savoir des travaux en lien direct avec leurs besoins à l'instar de Kannel : *« C'était trop me lever à cinq heures du matin, aller à mon travail, puis, aller après au cours et pour ne pas trouver ce que je voulais, cela ne me motivait pas du tout »*.

De fait, comme pour se justifier, Tico et Kannel s'étendent longuement sur leur indisponibilité, la fatigue due à leur situation professionnelle qui les a poussés à abandonner. Leur journée éprouvante de travail ne leur ayant pas permis d'être performants dans le cours du soir en formation classique.

À noter que Tico lors de sa formation BNQ à l'UPM travaillait avant de se rendre à son cours de biographisation, et dans ce nouveau contexte de formation, à aucun moment de l'entretien il n'a évoqué la pénibilité de la double journée de travail plus les cours du soir alors que cela visiblement lui posait problème lors de la formation auparavant en contexte classique. Ce qui nous fait suggérer que durant les séances de formation à l'UPM, il n'y a pas de charge mentale et physique ressentie, à l'instar de ce qu'il a pu vivre dans la formation classique, ce qui nous laisse présager la notion de plaisir et de facilité à suivre l'enseignement, absente du vécu subjectif dans le contexte classique.

Et donc, les apprenants interviewés ont d'autant plus facilement cessé leur formation classique que son contenu était en décalage avec leurs attentes. Car n'ayant pas été satisfaits du contenu de la formation, ils n'ont pas pu trouver la motivation nécessaire, fournir un effort constant dans le cours qui leur était proposé.

Pour Jacky, c'est surtout le manque de prise en compte des réalités par l'institution, qui l'a démotivé en formation pour adulte classique, en reproduisant selon lui des méthodes pédagogiques scolaires figées, où enfant, il avait déjà été exposé, et où il s'était déjà trouvé en difficulté.

Toutefois, Jacky et Tico pensent qu'ils sont en partie responsables de cet échec, étant donné qu'ils n'ont pas su formuler correctement leur demande, à savoir qu'ils n'auraient pas su échanger avec le formateur ni insister sur ce qui vraiment les préoccupait, les activités qu'ils aimeraient avoir en cours en lien avec leurs vrais besoins. Soit, qu'ils n'ont pas été capables de demander au formateur s'ils pouvaient travailler sur certains aspects de leur vie quotidienne (par exemple apprendre à rédiger correctement certains documents professionnels qu'ils utilisent au quotidien sur leur lieu de travail ou dans leur vie domestique).

En outre, Kannel évoque avoir eu du mal durant sa scolarité et en formation classique pour adultes à mémoriser les apprentissages purement scolaires.

Tous attribuent aussi leur abandon des cours classiques effectués antérieurement à un manque de confiance en eux, ou encore à un climat dans le cours ayant rendu plus difficile leur intégration totale dans ce dernier (soit, par exemple que certains se sentaient à l'écart, et pris par des pensées négatives liées à son passé ou les idées préconçues qu'ils entretenaient avec le groupe d'interviewés sur leurs messages sociaux, ce qui les empêchait psychologiquement et sereinement d'avancer. Un seul, Jacky, a évoqué « *ses problèmes personnels qui ont dû jouer également.* »

Enfin, pour Jacky et Tico, le formateur pour adultes et les enseignants de l'éducation nationale qu'ils ont connus ne montraient pas un engagement suffisant pour transmettre de la motivation vis-à-vis de la matière qu'ils enseignent, c'est pour cette raison que leur intérêt a baissé en ce sens qu'ils n'ont pas su entrer dans les activités que le formateur faisait, ni fournir les efforts nécessaires pour réussir.

Les critiques des deux autres tournaient essentiellement autour des méthodes des formateurs : « ... *apprendre autour des choses concrètes, m'aurait plu* » - « *Dans la méthode classique je n'arrive pas à prendre confiance en moi, à participer à ce que je vais apprendre* ». (Flo)

Ils se sentent dans un moule unique, où la relation est unilatérale : « *Pour l'école, il faut être dans un moule et tu dois être élève, dire amen !* » (Kannèl) (Cette apprenante parle ici du comportement dans le fait de lui apprendre).

Selon ces quatre interviewés, la relation Formateur/Apprenants était aussi plutôt verticale comme le suggère les propos des uns et des autres « *Il y a l'autorité, tu te sens petit* » (Zulietta) - « *Il y a juste l'enseignant, c'est tout !* » (Jacky) - « *C'est dans un sens* », « *On n'est pas égaux* » (Tico) - « *Tu suis tout ce qui est dans les livres pour réussir* ». (Kannèl)

Si on traduit leur propos, ces derniers respectivement disent : - « *l'intervenant organise à ma place ce qui m'infantilise* » - « *c'est son expérience qui compte* » - « *il me formait à partir de son discours, il y a une hiérarchie dans la relation entre nous, et c'est lui qui est avantagé* » - « *il m'instruit avec ce qui est en dehors de moi pour réussir et trouver mon job* ». Pour traduire « *en dehors de moi* », c'est - à - dire « *dans les livres* ».

Les réponses données témoignent non seulement des programmes, des méthodes et du vécu de l'expérience autoritaire, mais surtout d'une frustration du fait d'être peu acteur dans le processus d'apprentissage : - (« [...] », « *je devais rester passif* » (Ekto). - « *En classique, c'était pénible, la relation était dans un sens* ». « *On est à l'école !* ». « *Le maître est là et toi ici !* ». [...] (Jacky) - « *On me fait apprendre à travers ce que je dois apprendre* », « *c'est ce que je dois apprendre qui est mis en premier* ». (Tico)

Deux interviewés déplorent en ce sens ne pas avoir été suffisamment pris en compte :

« *Moi, je n'existais pas* » - « *Dans les formations que j'ai faites, mon expérience n'intéressait pas les formateurs* » [...]. (Yaya)

« *Dans le cours, il n'y a que son exposé, l'apprenant ne compte pas vraiment* ». « *Tu peux avoir des problèmes qui t'empêchent de participer à certains cours et là tu es sanctionné même si tes notes sont satisfaisantes* ». (Kannèl)

Trois interviewés disent être déçus par rapport aux manuels d'enseignements qui ne font pas référence ni à leur langue, ni à leur culture, ni à leur région. (Kali), Un enquêté évoque ce frein important à ses yeux : « *on ne m'apprenait pas des choses de ma culture* ».

Ces trois interviewés ont ainsi eu le sentiment que leur identité était gommée, que leurs droits en matière d'équité, d'égalité demeuraient différents de ceux de leurs homologues de l'hexagone alors que les deux populations sont assujetties aux mêmes règles.

Cela est illustré par les propos suivants : *« j'avais besoin qu'on m'aide pour que je me déploie »*. Cet apprenant veut dire « qu'il avait besoin qu'on l'aide pour qu'il se développe » - *« je voulais aussi qu'on me parle de ma culture »* [...], *« je n'ai pas trop aimé ce modèle autour du programme »*, *« cela ne me convenait pas vraiment puisque'on ne m'apprenait pas aussi des choses de ma culture »* - *« Dans les formations que j'ai faites, on ne prenait pas en compte mon expérience »*. *« Dans le cours, c'est leur exposé qui compte, l'apprenant ne sait rien ! »*

Ici, ces apprenants posent le problème du modèle dans lequel les formateurs les plaçaient et qui ne les réjouissait pas. Ils soulignent que leurs expériences n'étaient pas prises en compte.

En outre, selon quatre interviewés, la formation classique ou scolaire ne leur correspondait pas en raison de son caractère trop élitiste, trop compétitif et ce qu'elle produisait comme rejet :

*« On va dire : C'était la performance, la compétition qui comptait »*. (Jacky)

*« Pour moi c'est sélectif, cela différencie les gens, on te met dans des cases »*. (Zulietta)

*« La méthode classique n'est pas juste parce qu'elle crée de la compétition et des écarts entre nous »*. (Kannèl) Cette apprenante veut dire ici que cette méthode ne donne pas la chance à tout le monde.

*« Je ne me sentais pas reconnu et respecté », « mes valeurs et ce que je connais », « je n'avais pas confiance en moi, alors, j'avais du mal à participer »*. (Tico)

Dès lors, nous n'avons pas été très étonnés du témoignage convergent de trois formateurs qui nous confient, que des apprenants de bas niveau de qualification, lors de leur inscription au cours ne trouvaient pas opportun de fournir à l'administration les renseignements demandés relatifs à leur niveau réel en français et en maths, omettant par exemple de dire où ils rencontraient des difficultés ou ce dont ils avaient besoin, pour éviter les ateliers de formations allégées destinés aux apprenants présentant des lacunes.

Ce qui les empêchait de bénéficier des ateliers de formations renforcés destinés à combler leurs lacunes ou difficultés sur les savoirs de base.

Sur la posture qui provoque chez l'apprenant un comportement adéquat face à l'apprentissage, K. Chastain explique que *« c'est l'affection et le respect que l'enseignant apporte à ses élèves qui provoquent chez eux une attitude positive vis-à-vis de leur apprentissage »*.

Par rapport à la dimension psycho - affective de l'empowerment, Lebossé et Lavallée<sup>55</sup> confirment que c'est important de centrer l'action sur les personnes, en faisant confiance en leurs capacités. De même, soulignent que « *Quand on s'arrange pour que ces dernières soient activement impliquées et quand les conditions sont mises en place pour réaliser l'action visée alors cela fonctionne parce que les personnes peuvent choisir, décider eux-mêmes* ».

À propos de la relation dominante dominée délétère pour la construction du sujet, Freud explique que « *l'enseignant doit réfléchir à la manière dont il peut permettre à chacun de s'affirmer comme sujet, de se situer comme « je » pour rejoindre sans crainte le « nous » collectif. Ce dernier le sensibilise aussi sur « les médiations dans la classe pour en finir avec la relation frontale génératrice de violence* ».

Aussi, l'apprenant voit le formateur comme fiable quand il le rassure, quand il le fait exister, quand il facilite son apprentissage.

### ***– Une formation andragogique appréhendée comme un recentrage sur l'apprenant acteur de son apprentissage***

De même, on observe chez les formateurs interviewés à l'UPM cette importance liée à la méthode qui confirme que l'apprenant se sent évalué par rapport à lui-même, et sa progression et non par rapport aux autres : - « *Pour ma part, je revendique ce droit d'être tout simplement dans le devoir de faire au mieux, d'où mon inclination pour les méthodes transférentielles parce que j'estime qu'elles mettent l'apprenant au centre de l'apprentissage et sont plus abordables pour lui* ». (Jil »)

« *J'évalue l'apprenant en regardant les actes cognitifs qu'il fait dans son récit* ». « *Comment il comprend ce que je lui demande ?* ». « *Comment il le raconte, le ou les temps qu'il emploie, les mots qu'il utilise, la construction de son texte (littéraire ou non), sa composition* », sa présentation, la forme et le support qu'il utilise, pourquoi ? À quelle fin ? [...] « *En fait, je cherche s'il a construit des compétences quant au regard critique qu'il a sur son travail, s'il construit ses compétences*. « *Ceci*

---

<sup>55</sup> Yann Le bossé, « Soutenir sans prescrire. Aperçu synoptique de l'approche centrée sur le développement du pouvoir d'agir des personnes et des collectivités. Québec : Éditions Ardis, (2016), p. 64

- Yann Le bossé & M Lavallée. « Empowerment et psychologie communautaire : aperçu historique et perspectives d'avenir », (1993), Cahiers Internationaux de Psychologie Sociale, 18, 7-20.

- Yann Le Bossé, « De l'habilitation au pouvoir d'agir : vers une appréhension plus circonscrite de la notion d'empowerment », Nouvelles pratiques sociales, vol. 16, n° 2, 2003, p. 30-51.

*m'éclaire sur les motifs et la singularité de ses modes d'existence, s'il comprend ces derniers »* (Edwa).

- « *Dans son récit, j'essaie de découvrir sa capacité à mettre en relation les différentes étapes de sa vie socioprofessionnelle, de même ce qu'il a à dire, le discours qu'il donne dans son récit biographique, les circonstances dans lesquelles il a produit ce récit, son activité réelle en vérifiant sa compréhension de son espace-temps singulier* ». (Jil »)

- « *J'analyse le contenu de son discours, comment il le présente, l'organise ? « Il investit, s'investit comment dans l'activité ? » « Je regarde en même temps quelles sont les difficultés qu'il rencontre dans la rédaction de son récit. » « Qu'est-ce qui se joue dans ce qu'il raconte ou dans son récit ? » « Qu'est-ce qui relie son texte à l'action ? « Quelle est la dynamique de son discours ? Sa posture ?* (Ti-fèn)

- « *Souplesse ne veut pas dire qu'on le laisse faire n'importe quoi* ». « *Il n'est pas isolé* ». (Edwa)

- « *On n'est pas dans un rapport de force. Il n'y a pas d'évaluation au sens formel qu'on pourrait l'entendre, on vérifie quand même via plusieurs aspects les compétences qu'il a acquises et donc il y a un minimum de contraintes* ». (Ti-Fèn)

- « *L'apprenant doit étudier et approfondir sa biographisation* ». « *Cette posture d'ouverture, d'accueil, d'écoute, de bienveillance est faite dans le but de changer la relation Formateur/Apprenant et pour favoriser l'apprentissage*. (Jil »)

Du fait de cette importance de la performance et des notes, ces apprenants estiment que cela prend le dessus sur la dimension humaine et sociale aussi qu'ils attendent d'une formation.

Pour ces adultes, d'abord, la méthode classique était peu engageante, puisqu'elle n'était pas présentée d'une manière agréable et captivante ; elle ne prenait pas en compte non plus le fait qu'ils sont adultes, ni leur différence individuelle, leurs besoins, leur confort psychologique (climat, échanges verbaux apprenants/formateur, enseignement sous l'angle de leur situation, leur ressenti ou encore leur peur d'être jugé ou d'être sous la menace d'une sanction) pour favoriser leur capacité intellectuelle, leur épanouissement.

Et donc, ces interviewés estiment que dans le cours, l'environnement humain était indifférent à eux, que le climat ne leur permettait pas de se réconcilier avec l'apprentissage et ses finalités.

Ainsi, quand on analyse les propos de ces trois formateurs de l'UPM on observe qu'ils sont des militants engagés, dans une posture de non-jugement et d'éthique, cela permet davantage la compréhension, l'ouverture :

En effet, disent-ils « *Ayant pour nos apprenants un regard bienveillant, étant dans le non-jugement, dans une attitude d'ouverture, cela facilite leur construction en tant que sujet et leur donne la possibilité d'être au monde, d'élaborer leur propre parcours, etc.* » (Ti-Fèn)

« *Je m'efforce de comprendre leur situation, d'être au plus près de leur demande* » « *ma posture demeure toujours empathique\* et non jugeante* ». (Edwa)

Dans ces expériences de formation classique, les quatre apprenants concernés évoquent leur manque de joie, de plaisir et de motivation : « *Je n'ai pas aimé cette manière de faire cours autour du programme* », « *j'étais dans un schéma qui n'allait pas avec ce que je suis* » (Jacky). Par « *forme* » Jacky veut dire qu'il n'a pas aimé ce modèle autour du programme - « *Il y a un degré différent dans la relation de l'enseignant avec moi* » (Ekto), « *c'est son expérience qui comptait...* » -- - « *On ne me faisait pas participer à ce que je vais apprendre et on ne m'apprenait pas à bien réfléchir, il y avait la relation autoritaire aussi, et donc je m'ennuyais !* » - « *Le formateur te fait faire des choses qui ne sont pas ce que tu as envie de faire* », « *j'avais en plus peu d'estime de moi-même* ». « *À l'école, je n'étais pas vraiment heureux* », « *si j'avais été encouragé, si les enseignants avaient cherché à comprendre mes problèmes et me comprendre, cela aurait été mieux* ».

Sur le bonheur d'apprendre, Philippe Meirieu affirme que « *le seul évènement qui fait grandir un être : quand il accède à la compréhension du monde. C'est ce « face à face lumineux », cette flamme que l'enseignant lit dans le regard de son élève, qui motive le professeur et alimente sa passion* ».

A contrario, dans la formation où ont été utilisées les méthodes classiques, les apprenants adultes interviewés disent ne pas éprouver du plaisir et avoir des difficultés à adhérer au programme que les formateurs leur proposaient.

« *Je ne trouve pas vraiment de plaisir à apprendre quand il applique la méthode classique* ». « *Je sens que je ne progresse pas* » - « *je ne m'épanouis pas* - « *ce qu'il fait avec nous ne me motive pas vraiment, c'est pour cela que je ne fais pas beaucoup d'efforts* ». - « *Avec la méthode andragogique] on participe, il nous fait collaborer, en plus, il est souple* » - « *On n'est pas jugé* » - « *Les activités que je fais dans le cours me parlent* ». Or, cette fois ces apprenants participent parce que les activités sont à leur portée et ont un sens pour eux. Ils ne se sentent pas non plus jugés, ou sous la menace d'une sanction quant aux évaluations.

Ainsi, on comprend mieux la portée de ces témoignages sur ce qui a été mal vécu dans la scolarité et les formations classiques, à la lumière des théories de plusieurs didacticiens tels que Meirieu, Mc Carthy Bernice, et Malcolm Knowles.



En effet, pour Malcolm Knowles « *les adultes n'apprennent jamais mieux que dans un cadre informel, confortable, flexible et sécurisant* ».

De même, l'environnement doit porter l'apprentissage à son niveau idéal.

En creux, on comprend ici que tous ces éléments font plus ou moins défaut dans le système d'enseignement et de formation classique, alors qu'ils sont au cœur de la méthode andragogique décrite par les enquêtes et les formateurs.

Il découle alors de ces frustrations un processus d'apprentissage décrit comme difficile et compliqué dans le dispositif de formation pour adultes utilisant une pédagogie classique :

*Exemple* : « *Pour moi, ce n'est pas facile les connaissances* ». (Zulietta) Cette apprenante veut dire que cette pédagogie est laborieuse pour elle.

Toutefois, six interviewés sur huit ont échangé sur ce qu'ils appréciaient toujours et les choses qui fonctionnaient bien dans leurs souvenirs d'école et dans les formations classiques pour adultes. Malgré leur échec avec ce modèle d'enseignement, ils redemandent, valorisent ce type de transmission magistrale.

Pour ces apprenants, les cours classiques fonctionnaient à partir du moment où les professeurs étaient à leur écoute et avaient des compétences supérieures à la normale, des aptitudes à organiser, à créer des situations didactiques qui les font dépasser leurs difficultés, à structurer encore plus leurs interventions et à transmettre avec des supports stimulants, et un relationnel adapté.

Certains interviewés ont été satisfaits de l'organisation des séances de leurs professeurs : - « *quand le cours était accueillant, bien organisé* » (Flô) - « *J'appréciais quand les relations entre les parties du cours étaient bien faites et logiques* » (Zulietta) - « *J'appréciais quand on nous faisait résumer ce qu'il faut apprendre pour l'interrogation* ». (Yaya). Ces interviewés veulent dire que quand le formateur était organisé, carré, quand ses enchaînements étaient structurés, logiques, ou quand il savait leur apprendre l'essentiel de ce qu'ils devaient savoir pour l'interrogation, ou quand il s'arrangeait pour présenter, faire passer le cours d'une manière à tenir compte de leurs lacunes, alors ils réussissaient.

D'autres comme Ektô, Jacky et Kali ont aimé savoir à l'avance ce que le professeur allait exposer dans le cours. Ceux-là appréhendant de rencontrer des difficultés, ou de l'échec, ils nous ont fait part de leur besoin de maîtriser à l'avance les aspects du cours ; d'autres encore,

comme (Kannel) ou encore Yaya ont préféré les exposés réalisés en groupe, car elles arrivent comme cela à avoir une meilleure note, etc. Enfin, le dernier d'entre eux (Ekto) aimait les interrogations écrites.

Deux apprenants ont évoqué pour leur part l'aspect stimulant des méthodes classiques d'apprentissages sur le plan de la compétition entre élèves, telle qu'elle est favorisée à l'école, comme ce fut le cas pour Tico : « *Quand le maître mettait mes travaux en valeur dans la classe, ou quand je savais les réponses et que j'étais interrogé au tableau* ».

Un autre apprenant Ekto, ayant suivi une formation pour adultes classiques, tout en appréciant le fait que dans les méthodes expérientielles « *On n'est pas jugé* », évoque aussi son attachement aux évaluations écrites parce qu'on lui remettait des fiches individuelles commentées sur ce qu'il n'avait pas réussi pour les travailler et mieux approfondir à la maison.

### ***- Des apprenants et des formateurs néanmoins attachés à certaines caractéristiques des méthodes pédagogiques classiques***

L'analyse du contenu des propos enregistrés ici fait état d'une certaine ambivalence de l'apprenant de BNQ Martiniquais à l'UPM vis-à-vis des formations classiques et andragogiques. Ces apprenants s'interrogent sur la capacité des méthodes classiques, à entendre leurs demandes, leurs besoins, à répondre à leurs attentes. Ils considèrent de manière implicite, que l'institution classique ne les reconnaissait pas en tant qu'apprenant responsable et qu'elle ne prenait pas non plus en compte leur identité singulière dans les programmes et contenus. C'est pourquoi ils ont dû finalement abandonner leur formation en cours de parcours, ou ont connu l'échec dans leur scolarité.

Mais, on découvre en même temps des réponses indiquant un besoin de sécurité, de repère familial, et de cadre, qui a contrario suggèrent que dans les méthodes andragogiques, ces éléments ne sont pas forcément toujours présents.

Cela nous laisse entrevoir chez les apprenants l'attachement à des schémas pédagogiques hérités de leurs expériences scolaires, fortement ancrées en eux. Cela suggère aussi que les principes de l'andragogie, tels que le rejet de la verticalité, l'autogestion, la progression par

soi-même et non par rapport aux autres, les nouveaux parcours ne vont pas toujours forcément de soi, y compris pour des apprenants globalement plus à l'aise avec cette approche.

Si les formateurs convergent avec les apprenants interviewés sur cette différence fondamentale de positionnement méthodologique et comportemental entre l'approche classique et l'approche andragogique, pour autant, selon eux, les deux approches ne s'opposent pas dans leur esprit, mais se complètent; les formations expérientielles venant combler les manques que les outils classiques n'ont pas pu combler ou alors que les apprenants n'ont pas su profiter.

Mohamed Hrimech (2002) affirme en ce sens que *« la formation initiale qualifiante, quoiqu'incontournable, constitue un outil insuffisant pour atteindre les objectifs de formation de l'organisation et lui permettre de rester compétitive »*. Par contre Brown, Carnevale, Gainer, Meltzer et Garrick affirment que *« l'autoformation s'illustre comme une approche complémentaire, indispensable pour satisfaire les besoins de développement de compétences liées au travail et le maintien de celles déjà maîtrisées »*. (Brown, 2000 ; Carnevale, Gainer et Meltzer, 1990 ; Garrick, 1998).

Les formateurs de l'UPM déclarent ainsi que la formation formelle, c'est-à-dire préparée, planifiée, organisée à l'avance représente un réel avantage pour l'apprenant, soit qu'elle lui permet d'avoir une vision différente de ce qu'il apprend, mais l'enferme dans des systèmes qui eux, ne prennent pas en compte leurs besoins et leur niveau. D'où le choix des méthodes transférentielles plus souples, et avec lesquelles ils peuvent mieux faire participer leur enseignement.

*« Le formateur a pour positionnement un enrichissement mutuel interactif entre lui et l'apprenant dans un rapport à ce dernier différent, plus égalitaire et démocratique »* (Watzlawick, Jean – Jacques Schaller). *« Il faut tenter une horizontalité de la décision et nous risquer dans l'ouverture à la co-construction avec les personnes, les bénéficiaires qui d'ailleurs, eux aussi, osent parfois interagir les uns avec les autres ! Faire alliance »*. (Jean – Jacques Schaller)

## *b) la biographisation vécue comme un facilitateur de l'apprentissage*

Tous les apprenants interviewés ont verbalisé leurs besoins de supports ou d'une méthode qui leur facilitent les apprentissages scolaires. Ils attendaient aussi de cet apprentissage qu'il ait un effet immédiat sur leur quotidien.

En ce sens, tous ont évoqué l'idée que le recours à la biographisation adossée à un usage plus important du créole et en parallèle avec le français leur correspondait mieux que leurs précédentes expériences dans le dispositif classique.

### *– Une méthode basée sur la liberté et l'autonomie de l'apprenant*

Ils décrivent une approche dont ils disent qu'elle a pu les aider à acquérir les connaissances à travers des actions, une posture, une didactique qui facilite l'apprentissage. Ce dispositif leur convient parce qu'il leur « parle », parce qu'ils voient que l'on s'intéresse à eux, parce qu'ils se construisent et se reconstruisent.

Dans cet atelier de biographisation à l'UPM, les formateurs ont proposé aux apprenants d'écrire librement leur vécu, de constituer un journal de formation, cela en passant avec eux un contrat moral où ils s'engagent à suivre toutes les séances. Ainsi, ils ont amené les apprenants à échanger sur leurs stratégies d'écriture, à mettre en réseau leurs savoirs, puis les ont aidés à organiser tout cela. Ils ont respecté leur trajectoire. Ils sont passés de l'action coconstruite à l'action autonome. Ils ont fait attention à l'espace organisé pour le travail en groupe et de même qu'au climat dans le cours.

Les trois formateurs interviewés attestent que ces méthodes transférentielles qu'ils utilisent amènent plus de liberté, plus d'autonomie, permettent à l'apprenant d'accéder plus facilement à l'apprentissage. « *Ces méthodes sont vraiment une aide\* concrète, où les apprentissages sont ciblés et aussitôt validés par la réalité* » explique ainsi Ti-fèn.

La liberté, l'autonomie que ces méthodes proposent s'accompagne par « *une mise au travail du sens qui fixe le cadre via des questions de réflexion* » (Edwa). Les formateurs expliquent qu'ils demandent aux apprenants de passer un contrat avec eux, d'écrire librement leur vécu, de mettre en réseau leurs savoirs, d'échanger sur leur stratégie d'écriture, et les aident à organiser

leur récit dans le respect de la trajectoire de chacun. De cette manière, ils les font passer de l'action coconstruite à l'action autonome en faisant attention à l'espace organisé pour le travail en groupe.

Pour mener à bien les ateliers, ils proposent le cadre méthodologique de Delory qui consiste 1) à une information sur la démarche, les objectifs de l'atelier et procédure mis en œuvre, discrétion, puis, 2) à l'élaboration, la négociation et la ratification collectives du contrat oral ou écrit biographique, 3 & 4) à la production du récit biographique, exploration en groupe, 5) à la socialisation du récit, 6) à la synthèse.

*- « Le mérite de ce dispositif c'est de mettre l'apprenant au centre du projet, de le faire mettre en scène, expérimenter le processus de formation par lequel il se crée lui-même, c'est un outil de connaissance de lui-même, mais, cet outil aussi le sert pour s'orienter ».*

*D'autre part, l'effort cognitif à fournir n'est pas insurmontable, c'est à sa portée puisqu'il a juste à voir ce qu'il a comme talents personnels, comme formation, ses compétences, son parcours scolaire et socioprofessionnel, les occasions qu'il a eues, ce qu'il aime faire, etc. Nous proposons à l'apprenant de dégager l'essentiel de tout cela en vue de décider sur ce qu'il va faire, éventuellement, la piste qu'il envisage de prendre laquelle ? Ou s'il veut changer de direction ? « Par ce biais finalement il apprend à se créer lui-même, d'autre part cela lui donne un sentiment d'efficacité et son estime de lui-même se trouve renforcée ». (Jil)*

*- « Cette méthode lui donne plus de liberté et il trouve le sens de sa vie ». « Il voit ce qu'il est réellement, l'importance de son parcours, ce qui va, ce qui va moins bien et d'où viennent ses difficultés ? Et peuvent explorer des stratégies pour pallier ces difficultés ». (Ti-Fèn)*

Finalement, dans ce dispositif « biographisation », la liberté, le cadre est moins formel, les formateurs apportent une touche personnelle à cette formation par la biographisation, à partir des mêmes approches et des mêmes procédures : certaines séquences par exemple sont travaillées en groupe, d'autres individuellement.

**– Un cadre d'apprentissage structurant et rassurant facilitant une maïeutique individuelle**

Cette posture d'aide et le dispositif andragogique « biographisation » servent d'étayage à l'apprentissage. Bruner le définit de la manière suivante : *« faire avec ou à côté de » pour donner à l'apprenant la possibilité de trouver la solution de son problème, aller au bout de l'activité qu'il fait ».*

Christine Delory-Momberger *« La biographisation c'est un outil pédagogique pour mieux comprendre, interpréter son expérience pour le transformer »*. *« On explore l'intime, le public, le privé ».*

Les formateurs que nous avons interviewés se pressent aussi de souligner que dans l'andragogie, il n'y a pas que l'outil biographisation :

- *« Il y a les méthodes “actives” telles que le “Learning” ou encore “la pédagogie de la découverte, la formation-action, les ateliers pédagogiques personnalisés, le photo-langage, l'autoscopie, la vidéoscopie, etc. Mais, nous choisissons l'outil biographisation, car il répond plus au profil et est plus adapté aux apprenants que nous recevons à l'UPM; ceci pour sa flexibilité, le processus d'apprentissage, les interactions qu'elle propose, le côté rétroactif, la dimension valorisation et le fait qu'elle permet de faire passer en douceur les contenus”.*

*“Ce sont des êtres humains comme moi-même, en plus j'ai cette chance de connaître leur culture, de savoir comment ils fonctionnent”, et donc partant de ces atouts sociohistoriques, linguistiques, je n'ai aucune excuse à trouver, je dois pouvoir les faire réussir ».* (Ti-fèn)

Les trois formateurs interviewés ensemble sur ce qu'ils font exactement décrivent différents supports d'expression :

- *« On leur propose un exercice avec un Mandala où ils doivent inscrire leur univers actuel (familiale, socioprofessionnel, etc.) et futur. Une façon pour eux de se reconnaître, de reconnaître leurs potentiels, se connecter à leur identité, se recentrer, faire une mise au point quant au sens qu'il donne à leur vie. Le but est qu'il se voit en mouvement. »* (Jil')

- *« Un deuxième exercice consiste à leur demander d'explorer pourquoi ils ont fait ce choix d'intégrer cette formation dans laquelle ils se sont inscrits. Comment ils sont arrivés à cette formation ? Enfin, de dire l'expérience de vie qui les a amenées à cette formation ?* (Ti- fèn)

- *« Un troisième exercice consiste à partir de la mise en narration de leur expérience professionnelle, de faire émerger leurs savoirs, conscientiser les compétences acquises : « d'autres exercices sont à compléter par l'apprenant et à nous remettre, mais ce n'est pas obligatoire ».* (Edwa)

- « Un quatrième exercice porte sur la rédaction du “projet raisonnable” et du “projet fou” ensuite, l'apprenant doit exposer ce dernier. Le cinquième exercice consiste à faire fusionner les deux projets (raisonnable et fou). Cet exercice permet à l'apprenant de formuler ses souhaits professionnels et en même temps les plus intimes ».

Selon ces formateurs :

- « Cette biographisation a son utilité puisqu'elle aide l'apprenant à réagir verbalement et à l'écrit. Aussi, ce qui est bien, c'est que nous pouvons rétroagir à partir de sa réflexion sur sa biographisation sur lui-même ». « De même, nous procédons à des confrontations en groupe du récit, du vécu de chacun (groupes de parole, tour de table) ». « Cet outil pédagogique favorise le passage d'une posture centrée sur l'apprenant et comment il construit ses connaissances ». (Edwa)

- « Nous proposons plusieurs fiches de travail ». « Par ces biais, nous obligeons ce dernier à se représenter son parcours, à voir son projet, ses objectifs, ses envies, à faire un bilan, à se corriger pour se projeter » (Jil »)

- « ... C'est un travail rigoureux, qui lui demande de se voir en mouvement, voir les séquences de son parcours, et qu'est-ce que cette mise en mots lui signifie ? Ensuite, il doit interpréter, nommer cette réalité qui le caractérise, le partager, l'expliquer, l'analyser, voir les mots qu'il utilise et le sens qu'il attache à ces mots ? Quel message veut-il faire passer ? » (Edwa) « C'est cela que nous faisons avec eux en biographisation ». (Ti –Fèn)

Carl Rogers est convaincu que « toute éducation doit être centrée sur la personne ». Qu'« il faut un accompagnement dans des conditions physiologiques et psychologiques dignes de ce nom ».

Ce dispositif pédagogique et cet outil selon les formateurs interviewés encadrent, structurent la rétroaction : « ... nous ne sommes pas autoritaire, nous n'imposons pas non plus un contenu qui viendrait de nous ». « Mais, cela ne signifie pas qu'il n'y a pas de cadre » (Edwa).

- « j'ai observé que lorsqu'on leur donne la possibilité de construire et de travailler par eux-mêmes, ils se sentent moins bridés, plus accueillis, deviennent plus réceptifs aux activités que je fais avec eux, s'expriment, se développent plus facilement, c'est plus simple pour eux ». (Ti-Fèn)

Dans ce « dispositif » dit biographisation, le groupe a été utilisé comme un outil formatif. Ce travail de construction en groupe a poussé chaque apprenant à s'engager personnellement au sein du groupe, à comparer son point de vue avec le point de vue des autres. Il a participé,

construit de la solidarité dans la résolution du problème, reconstruit différemment ce qu'il sait, structuré ce qu'il apprend, intégré différemment les savoirs.

En même temps, cette coopération l'a amené à développer ses compétences telles que les habiletés sociales de coopération, de discussion, d'écoute, de respect vis-à-vis des membres, de confiance et d'estime de lui-même.

En ce sens, le groupe de travail est cité par trois interviewés sur huit comme étant un vecteur de réussite collective et non individuelle :

- « *On travaillait presque tout le temps en groupe* ».

- « *On ne sortait pas du programme bien que dans un projet individuel* ». (Flo)

- « *Dans ce cours, il n'y a pas non plus d'émulation entre nous, on est ensemble pour résoudre, tenter de comprendre ces maladroites de notre parcours* ». (Yaya)

Pour les activités en groupe, les formateurs utilisent en effet l'intelligence collective : ils structurent la formation en fonction du niveau de chacun et du groupe, ils les accompagnent, ne leur imposent aucune contrainte spatiale, temporelle. Ils leur donnent le pouvoir de choisir ce qu'ils étudient. Ici, les formateurs s'appuient sur leur parcours de vie (passé, réalité, situations, profil particulier qui les caractérisent - E.C. Lindeman).

Cette dimension collective est également citée par cinq interviewés comme étant un élément moteur dans le plaisir et la motivation à apprendre à travers un outil de biographisation :

- « *On est égale et c'est réciproque* ». (Yaya)

- « *Il nous apprend avec le collectif* ». (Zulietta) Cette apprenante veut dire que l'approche est communautaire.

- « *On est ensemble, respectueux, et le formateur nous demande de nous aider entre nous !* ». (Kannèl)

- « *On nous aidait à nous caler sur les mêmes valeurs de respect, de tolérance, de coopération* ». (Ekto)

- « *Tu fais une expérience humaine positive* » (Flô) - « *... Il y avait vraiment une ambiance qui te rassure !* » (Yaya)

Ils se concentrent sur ce qui est essentiel et leurs besoins. Il n'y a pas de rapport de force entre eux et les apprenants et surtout ils leur donnent du temps pour réaliser les activités proposées. Ils expliquent par exemple comment trouver, sélectionner, trier, organiser, partager, analyser l'information qu'ils possèdent déjà sur leur histoire de vie (parcours scolaire et socioprofessionnel) et comment ils peuvent mettre en relation ces différentes étapes de leur



vie et ce qu'ils ont appris, pourquoi ils leur font travailler de cette manière et ce qu'ils seront capables de faire à la fin de la formation.

Enfin, ils les aident à comprendre par eux-mêmes leur apprentissage, « à trouver des ruses » (Edwa) pour apprendre à apprendre, à voir comment ils se transforment. Les apprenants sont donc loin d'être livrés à eux-mêmes, puisque leur autonomie est structurée, accompagnée. Nous l'entendons dans les propos des enquêtes :

- « je peux choisir » (Yaya) - « ... Il te donne juste une piste et tu fais » (Ekto) - « Le formateur s'efface » (Jacky) - « J'ai apprécié cette souplesse » (Tico) - « Le formateur explique ce qu'il fait et pourquoi il le fait » - « On part de tes compétences », « on ne te prend pas pour quelqu'un qui ne sait rien et qui vient à l'école » (Kannèl) - « je me suis senti soutenu, l'ambiance est agréable, le formateur m'a bien accueilli, et il y avait une bonne entente entre nous ! ». (Flô)

Ces formateurs se positionnent donc dans la compréhension des besoins des apprenants, en partant de leurs compétences, expériences, en les aidant à trier, à dégager les thèmes et les agencer. Ils tentent par ce moyen de les valoriser en tant que sujet, de leur montrer qu'ils ont de la valeur, de leur redonner de la dignité, en leur expliquant où ils veulent les amener.

Aussi, ils leur donnent du temps pour effectuer l'activité, ils font attention à ce que la charge de travail soit supportable et qu'elle ne gêne pas la qualité des apprentissages. « Cette manière d'approcher la formation en centrant l'intervention sur l'apprenant a à leurs yeux plus de valeur et ils sentent qu'ils contrôlent leur apprentissage » (Edwa). Cette approche les encourage à s'accrocher, à ne pas abandonner. « On voit ensemble les difficultés rencontrées d'où elles viennent ? » (Ti-fèn)

Cet atelier est validé par :

- 1- la présence (l'engagement de chaque apprenant d'assister à tous les cours « ce contrat atteste que l'apprenant accepte en son âme et conscience d'intégrer pleinement et sans réserve l'activité proposée dans le cours ». (Ti-fèn) - « Le "contrat de réciprocité" permet à l'apprenant de libérer tout ce qu'il a déjà en lui comme désir de faire l'activité... » (Edwa). « Il joue un rôle de maîtrise du comportement de l'apprenant à un moment T ». (Jil »)

Ce contrat scelle le travail de biographisation, apaise, rassure et responsabilise.

2- Le journal (ce qui a été entendu en cours), la manière dont chaque apprenant se l'approprié, les travaux qu'ils effectuent en groupe et en individuels tout au long des séances, enfin, le récit qui fait émerger le projet individuel de chacun et comment il est arrivé là ? Comment explore-t-il, intègre-t-il ce qui lui arrive ? Comment son parcours l'interroge ? Comment socialise-t-il son expérience, les émotions ? Les questions qu'il se pose ? Qu'est-ce qu'il a compris par lui-même, comment intègre-t-il ce qui lui arrive et comment s'autoforme-t-il dans « *l'ici et maintenant* » ? « *Lors de l'écrit de son mandala, il doit dire comment il se situe dans ce mandala, il doit placer dans ce dernier son univers actuel, le raconter ? Je les fais travailler sur 1- l'axe familial, 2 - l'axe scolaire, 3 - l'axe professionnel* ». (Ti-fèn)

Les formateurs évoquent également l'importance de la dimension interactive entre apprenants autour de leurs productions écrites :

- « *dans le groupe, l'un des apprenants écrit son mandala, le second apprenant (conteur) choisi le scribe, le troisième écoute attentivement, pose des questions de compréhension narrative sans interpréter, feed-back/questions en retour, les apprenants cherchent respectivement le point commun de leur histoire, essaient à tour de rôle d'en avoir une perception globale (chacun écoute le narrateur, se fait une idée globale, prend ce qui est possible de l'autre), toute compréhension passe par une biographie de l'autre* ». (Jil »)

- « *Mêler mon vécu à celui des autres m'a plu... on se ressemble finalement !* » (Yaya)

*Les formateurs nous disent que « [...] chacun s'autoforme par le récit de son voisin (narrateur), chacun est responsable de son récit et du récit de l'autre », « Le choix fait intervenir des mots* ». (Ti-Fèn)

- « *Nous avons quant à nous un discours sécurisant* ». (Edwa)

Les formateurs évoquent aussi une stratégie d'enseignement basée sur l'émergence des savoirs qui ne sont pas conscientisés en tant que tels par les apprenants :

- « *Pour moi, la souplesse, l'autoformation est nécessaire d'où mon choix en faveur de ces techniques pour que l'apprenant contrôle, s'interroge sur son vécu, se saisisse de sa vie, ait une idée de ce qu'il vit, choisisse et mette en œuvre les stratégies adaptées d'apprentissage* ». (Edwa)

- « *J'essaie de changer la nature de la relation pédagogique formateur/apprenant* », « *Je fais en sorte que l'apprenant s'autoforme en reprenant du pouvoir sur sa formation* ». « *Pour les intéresser, je mets à leur portée la formation en le démocratisant, en réduisant les inégalités* ». (Ti-fèn)

- « *Je m'appuie en effet sur leur socle de savoirs, d'habiletés, de compétences concrètes et informelles qu'ils ont acquises sur le tas, en tâtonnant, et autour de leur histoire de vie* ». « *J'essaie d'être en même temps directif et souple* ». (Jil' »)

Finalement, ces formateurs s'appuient sur les schémas déjà disponibles chez les apprenants. C'est un peu ce que dit Piaget concernant les systèmes actifs de réponse et de réorganisation.

Cette dynamique se décline autour d'un certain nombre d'exercices permettant aux apprenants d'aborder plusieurs facettes de leur vécu, compétences, expériences.

### Exercice n° 1 : Exploration de l'axe de l'entourage

- « *L'apprenant explore les personnes qu'il connaît ou non, fait advenir ceux avec qui il est en lien, par exemple évoque un fait lié à cette personne (petite narration par rapport à cette dernière, ce qu'elle ou il a remué en lui)* ». (Edwa) - « *Nous comprenons l'apprenant, l'acceptons dans sa demande au monde, dans ses valeurs, ses rêves, etc.* » « *Nous faisons attention à la spécificité du sujet, à sa sensibilité* ». (Jil' »)

- « *Nous faisons sans arrêt le point pour faire sens* », « *Le but est de mettre en rapport le niveau de signification, d'attention et de construction* ». (Ti-fèn)

« *En faisant la biographisation, j'ai vu mon parcours, je me suis compris* », « *j'ai vu que j'ai eu des moments difficiles dans ma vie* » (Yaya) - « *le formateur m'a fait trouver ce que je fais dans mon métier, je veux dire mon savoir-faire* », « *Je me suis approprié ce savoir-faire* ». (Jacky)

### Exercice n° 2 : L'exploration familiale

#### *1 - l'axe familial*

- « *Je suis issu d'une famille de paysan, etc.* » (Jacky)

- « *On le fait prendre conscience de son histoire de vie, élucider certains points de ce vécu personnel, construire du sens* ». « *Par ce biais, il se restitue de l'intérieur* ». (Edwa)

- « *Ce qu'il met en lien dans cet "ici et maintenant", "les événements importants qui ont eu lieu"*. (Jil' »)

### Exercice n° 3 : L'exploration scolaire

- « Je lui pose des questions sur les professeurs, sur l'expérience qu'il a eue à l'école ». (Edwa)
- « De cette manière, nous le faisons réfléchir et travailler le “ je”, où, il est inscrit dans plusieurs temps, moment », « nous cherchons à le faire travailler les événements sociaux de sa vie scolaire ». « Ces éléments rentrent aussi dans son portefeuille de compétences », « nous les faisons utiliser directement l'histoire de vie dans l'activité, il participe finalement psychiquement ». (Jil')

### Exercice n° 4 : L'exploration professionnelle et sociale

#### *2- l'axe professionnel*

Selon l'appréciation qui est liée à l'efficacité de la biographisation sur eux-mêmes, 4 apprenants de l'UPM interviewé déclarent : - « maintenant, depuis ce cours, je me sens meilleure ! ». (Yaya) - « J'ai trouvé une liberté » - « ... cela m'a enlevé mes peurs... je me suis réglée et fait des prouesses ». (Zulietta) - « Cela t'aide à voir dans ton vécu et tu vois que tu contrôles, on te reconnaît ». (Tico) - « J'ai communiqué avec moi-même », « j'ai reconstruit de façon plus juste mon parcours, j'ai pris conscience de ce que je sais et que je peux agir sur mon avenir ». (Kannèl)

Ce que dit l'un des formateurs :

- « Il y a chez ces apprenants cette impression de déjà-vu. Il doit être capable de répondre à ses besoins, d'effectuer son projet, de comprendre ce qu'il a perdu ou raté dans son parcours) ». « On s'appuie ici sur les périodes difficiles de son parcours de vie pour l'aider à le comprendre », « à voir ce à quoi il aspirait, le projet dans lequel il ressentait le plus de valeur ? Cela peut être son engagement, son militantisme, son action, ses convictions, son éthique, la notion de respect qu'il a, son acte politique. » (Edwa)

À travers les outils utilisés et les exercices proposés, les formateurs exposent une méthode d'apprentissage ajustée aux besoins des apprenants pour progresser dans l'optimisation de leur expression :

- « J'essaie de faire travailler l'apprenant sur la forme de son texte par rapport au fond » (Edwa).
- « Je l'aide à le structurer, à se mettre en valeur ». « Je regarde sa capacité à comprendre les écrits complexes en activant les connaissances antérieures spécialisées ». « Les trois domaines sont l'intime, le public et le privé ». (Jil')
- « Nous leur faisons faire une mise en narration de leur vécu afin de faire émerger leurs savoirs et formuler leurs compétences - dans la narration, nous leur faisons mettre leur vécu en forme et expliquer. Il faut qu'ils conscientisent, interprètent leur expérience pour le transformer ». (Edwa)

De même, les formateurs s'expriment abondamment sur les bienfaits pédagogiques de l'écrit biographique :

- « *Je privilégie la biographisation plus concrète à mon sens pour voir le rapport que l'apprenant a au savoir, comment il perçoit, se figure, dépeint son existence dans le temps et met intelligemment en récit son expérience* ». (Jil)

- « *Ce support me permet d'observer de quelle manière l'apprenant transforme les événements vécus, les actions de sa vie en séquences narratives' et en même temps de repérer sa rencontre avec le social, les autres, son environnement* ». (Edwa).

- « *J'essaie de découvrir comment l'apprenant met des images sur les événements et les situations de sa vie, construit ses relations avec ses pairs dans le groupe, se socialise, structure méthodologiquement l'apprentissage qu'il fait ?* » (Ti-Fèn)

#### **- Une approche biographique qui redonne du sens aux apprenants sur les apprentissages**

Sur les huit apprenants qui se sont exprimés sur leur vécu de la biographisation, tous disent que ce cours est fondateur dans leur parcours de formation, mais également dans leur parcours de vie, du point de vue du développement personnel :

- « *Tu réorganises ce que tu sais de toi, de ta vie* ». (Kannèl)

- « *J'ai appris à regarder et comprendre mon passé pour avancer* ». (Kali)

- « *de rappeler mon expérience, faire une analyse sur moi-même, sur mon parcours et me remettre en question, c'est une chance que j'ai pour me ressaisir* ». (Yaya)

Tous les apprenants estiment que la biographisation leur a permis de découvrir leurs qualités et compétences, de rendre compte de ce qu'ils ont fait dans leur parcours socioprofessionnel, de l'analyser, de comprendre leurs erreurs, et finalement, de prendre appui sur ce qu'ils aiment et ce qu'ils ont réussi pour se projeter :

- « *On me donne les clefs pour comprendre et on me fait voir ma façon de vivre mes expériences personnelles et professionnelles* ». (Jacky)

- « [...] *'On faisait une expérience mentale et affective* ». (Yaya)

- « *Cela m'a fait du bien de me faire une analyse sur ce qui a de bon et de négatif dans mon parcours et de me remettre en question* » - « *C'était bien pour nous former* ». (Zulietta)

- « *J'ai aimé ce dialogue entre ce que je savais et mes expériences* ». (Flô)

Mc Carthy Bernice estime également qu'« *il s'agit d'aider les participants à se dégager de cas d'école pour étendre leur réflexion à de nouvelles dimensions de leur activité professionnelle* ».

Christine Delory-Momberger fournit un éclairage sur ces objectifs assignés par les formateurs à la biographisation : - « *se biographiser c'est se représenter son existence sous forme d'épisodes, d'intrigues dans le temps et configurer de façon narrative la succession temporelle de son expérience* ». « *Dans ces activités, l'individu construit les formes et le sens de ses expériences au sein du monde historique et social* ». « *Il est dans une construction personnelle en interaction avec son milieu* ».

En effet, il s'agit là pour les formateurs de donner du sens à ce qui est travaillé. L'explication de la méthode est au cœur du dispositif d'apprentissage « *les formateurs expliquent ce qu'ils font et pourquoi ils le font ?* »

Ce que dit Flô sur le travail du formateur : « *Dès le premier cours de biographisation le formateur nous a dit où il voulait nous emmener et pourquoi il nous faisait travailler de cette manière et ce que nous serons capables de faire à la fin de la formation* ». (Flo)

Selon Paul Ricœur (1983, p. 102) « *nous assignons une place à notre histoire de vie dans des ensembles construits et orientés selon une logique narrative. Par le récit, nous nous faisons le propre personnage de notre vie et nous donnons à celle-ci une histoire* ». « *C'est-à-dire que nous avons une histoire parce que nous faisons le récit de notre vie* ».

Pour ce qui concerne l'activité d'écriture, on observe que les formateurs ont analysé le processus de production de l'écrit des apprenants, leur capacité d'évocation, l'ensemble des actes d'écriture accomplis, comment ils racontent leur histoire, les stratégies qu'ils mettent en place, comment ils contournent les obstacles.

Les formateurs interviewés ont expliqué que leur objectif par cette pratique sociale était de rendre la parole aux apprenants. Selon eux, cette pratique va au-delà d'un simple acte de formation. L'outil, l'activité biographisation leur sert à montrer à l'apprenant qu'il sait des choses, qu'il a des habiletés sociales. « *Nous faisons en sorte qu'ils se découvrent* ». « *Nous vérifions qu'ils ont été en mesure de produire et de comprendre. Nous vérifions qu'ils sont conscients que c'est d'eux qu'il s'agit, et de leur relation avec ce qu'ils apprennent et comment ils mobilisent*

*leurs propres ressources ? Une fois ces paramètres vérifiés, nous validons ». « C'est là notre cible ».*  
(Edwa)

L'ensemble des formateurs interviewés évoque un objectif d'édification à travers le travail de biographisation :

- *« Je prends en compte le rapport qu'il a à son environnement familial, social, son cursus scolaire, professionnel, et la dimension spatiale et temporelle dans laquelle son expérience (événements, actions) s'est faite pour le relier au contenu de formation que je veux transmettre ». « Le but est de le faire changer son rapport à la formation ». – « Notre action pédagogique est de donner à tous leur chance, faire exister et perdurer leurs traditions et leurs cultures, les reconnaître, faire en sorte qu'ils prennent conscience qu'ils sont importants eux aussi ».* (Ti-Fèn)

- *« J'entends qu'il se représente, se socialise, structure, construit des savoirs, inscrit ses expériences de formation à la vie dans la dynamique de sa propre histoire, car ces dernières ont une place et une signification pour lui ».* (Edwa)

- *« Je veux qu'il intègre dans sa construction biographique ce qu'il fait et ce qu'il est dans la société ». « J'utilise son projet personnel comme outil de gestion de son insertion sociale ». C'est le processus de formation aisé que j'ai trouvé ».* (Jil)

Comme l'exprime Ekto : *« La biographisation me parle, « je me construis dans l'expérience et en moi-même »* (Ekto veut dire par « en moi – même » qu'il se construit dans ce qu'il est).

Les interactions entre apprenants sont centrales dans la méthodologie utilisée :

- *« Nous faisons attention aussi au travail en groupe, à la qualité des échanges que ce dernier peut avoir avec les autres, sa capacité à travailler avec ses derniers, l'interaction en quelque sorte ! Il y a un vrai travail d'écriture, pour cueillir l'intelligence collective, la production de savoir, nous faisons des groupes de trois apprenants ». « Nous demandons aux apprenants de se mettre en situation d'autoformation à travers le partage, la confrontation en groupe du récit du vécu de chaque interviewé, études de cas, groupes de paroles, ateliers d'expression et de pratique de langue (textes libres, tours de table, commentaire ». « Soit, une immersion dans un accompagnement collectif (formateurs et participants) ».* (Ti-Fèn)

- *« Ce sont des situations aménagées par des consignes de résolution de problèmes par des stratégies individuelles. Nous sommes dans de la description sur des parcours de vie. Et le travail en groupe*

*propose des interactions et donc des conflits sociaux et cognitifs intéressants pour pousser l'apprenant à se remettre en question* ». (Edwa)

Mais, c'est le sens donné à l'expérience et le processus d'apprentissage en lui-même qui sont évoqués comme étant moteurs dans l'acquisition de savoir-faire et de connaissances chez les apprenants :

- « *Comment touche-t-il les autres à travers ce qu'il produit sur son histoire et les questions intimes, existentielles, philosophiques qu'il se pose, la réflexion qui est la sienne dans l'activité d'écriture ? Sur quoi il fonde son choix de récit, ses actions individuelles d'écriture ? Et enfin, comment me montre-t-il qu'il a été capable de trouver du sens dans son expérience et dans le contenu de son récit ?* » (Ti-Fèn)

- « *Tout à fait !* », « *Il s'agit pour nous de saisir comment l'apprenant a capitalisé le savoir que nous lui avons transmis ?* » (Edwa)

- « *Tout est construit dans l'optique que l'apprenant se projette* », « *c'est aussi ce que l'on vérifie à travers ce que l'on fait avec eux* ». (Jil)

Ainsi, les acquis purement scolaires ne sont pas mis de côté, mais viennent se placer au cœur du processus d'apprentissage dans le travail de biographisation :

- « *Nous prenons en compte d'autres paramètres pour mesurer sa progression* ». « *Nous vérifions qu'il a été en mesure de produire de l'action, de comprendre ce qui se passe, de réagir* ». « *Comment il s'est engagé dans des changements et a été en mesure de se construire en tant que sujet et de se développer* ». (Edwa)

- « *Oui ! Mes collègues Jil' et Edwa ont raison !* », « *L'écriture biographique nous permet de voir s'il y a des acquis et comment ils ont été construits ?* ». « *Comment s'est débrouillé l'apprenant pour construire le récit de son parcours ?* » « *Ses compétences scripturales, de même son rapport à l'écrit et à ce qu'il apprend ?* » (Ti-Fèn)

Or, les témoignages de l'ensemble des interviewés indiquent qu'ils sont beaucoup plus investis dans les apprentissages linguistiques (grammaire, orthographe) et mathématiques, du fait qu'ils surviennent pour moitié dans leur langue maternelle par rapport à la langue française qui produisait en eux davantage de rejets. Émotivement et cognitivement plus



sensibles à leur langue maternelle, car ils la maîtrisent davantage, ils se sentent moins jugés et ont moins peur de s'exprimer, en posant des questions en cas d'incompréhension.

Deux formateurs évoquent le travail de biographisation avant tout comme un support, un apprentissage de base, ayant pour but d'être transposés à d'autres tâches nouvelles pour l'apprenant :

- « *Je cherche à rendre leurs acquis transposables dans l'apprentissage des fondamentaux pour aller plus vite, et surtout plus facilement* ». (Jil »)

- « *Oui, pour l'amener dans le futur à effectuer des choses plus complexes, exemples, écrire en groupe un compte rendu, un exposé ou d'autres choses de ce genre* ». « *Je reprends le français, les fondamentaux* ». (Edwa)

- « *Même écrire un roman !* » (Ti-Fèn)

- « *Il s'agit pour nous de saisir comment l'apprenant a capitalisé le savoir que nous lui avons transmis?* » (Edwa)

### **- Une méthode plébiscitée par les apprenants en tant que levier d'autonomisation**

Les réponses données témoignent que les apprenants expérimentent enfin un progrès dans leurs résultats, reprennent en main leur vie. Trois particulièrement l'expriment dans les termes suivants :

« *Tu as du pouvoir* ». (Kali) - « *Avec la biographisation, tout était possible* ». (Ekto) - *ce n'est pas le genre : - tu es à l'école ! Sa méthode pour nous apprendre est différente.* (Kannèl)

Tout d'abord, cet outil est plébiscité parce qu'il leur parle et parle d'eux.

En effet, sept interviewés sur huit déclarent :

- « *Avec la biographisation..., je ressemblais aux autres qui me reconnaissaient dans ce que je suis et dans leur expérience, cela m'a porté* ». (Ekto)

- « *Tu fais un travail identitaire sur toi-même, tu réfléchis* » (Kannèl),

- « *On reconnaît mon importance, mes valeurs* ». (Jacky)

- « *Cela me plaît que je trouve des explications sur mon vécu et que j'analyse aussi ce qui s'est passé, les difficultés que j'ai eues* ». (Yaya)

Six interviewés sur huit indiquent ensuite que c'est le fait d'être mobilisé et actif dans cette démarche de formation qui leur permet de s'investir, voire d'avoir le déclic. Pour certains :

- « *On te pousse à exprimer tes idées et ta vision des choses* ». (Tico)

- « *Tu te construis dans l'expérience* ». (Flô)

- « *Dans ce cours, je me grouille plus, car je gère et maîtrise ce que j'apprends* ». (Zulietta)

- « *Tu agis sur ta formation* ». (Ekto)

- « *je me sens plus active* ». (Yaya)

- « *J'ai pu me regarder, mettre en forme ma vie* ». (Kannel) Entendez par « *mettre en forme ma vie* » qu'elle a pu mettre en forme l'histoire sociale de sa vie.

Finalement, ces formateurs ont un discours qui rentre dans la logique du « *pouvoir d'agir* ». En effet, dans leur conception de la formation, ils ne peuvent pas dissocier les apprentissages académiques (français, remise à niveau de mathématique, les savoirs de bases) et le renforcement identitaire (confiance en soi, développement personnel) vis-à-vis des apprenants qui sont très 'cassés', suite à un parcours jalonné d'échecs scolaires.

Avant même de penser, les mathématiques, la syntaxe, la conjugaison, l'orthographe, les formateurs nous disent qu' « *il faut que les apprenants se lâchent* », se désinhibent via leurs témoignages effectués par écrit, de leur expérience. « *Le premier travail de la remise à niveau c'est de casser ces inhibitions dans l'écriture et de considérer que même avec des textes rudimentaires remplis de fautes, leur écriture est digne d'intérêt parce que c'est du témoignage et que c'est très intéressant même si c'est mal écrit* ». (Ti-Fèn)

### ***- L'importance du plaisir comme moteur de l'apprentissage***

Par rapport à la satisfaction qu'ils ressentent, ils se sont exprimés abondamment :

Ils parlent des bienfaits et de la chance qu'ils ont eue d'avoir bénéficié de cet apprentissage par la biographisation : - « *C'est jouissif* ». (Ekto) - « *Convivial* » (Kali), « *ça me rassure* », « *ça me booste* ». (Kannèl) - « *Cette fois, j'ai fait des choses dans les écrits qui m'ont motivé et j'ai pris du plaisir à faire cela, je n'ai pas lâché un instant en allant jusqu'au bout* » (Jacky)

Ces propos prennent tout leur sens à la lumière des analyses de Philippe Meirieu sur la place du plaisir dans les apprentissages : *« l'école doit être démocratique, mobiliser les élèves, faire en sorte qu'ils éprouvent du plaisir à apprendre ».*

Or ce plaisir et ce bonheur d'apprendre évoqué par les apprenants interviewés font directement écho à la joie des formateurs interviewés dans leur activité andragogique

En effet, les formateurs également ont pu nous confier le plaisir qu'ils ont de faire ce qu'ils font, de transmettre. On discerne ce bonheur quand ils disent :

- *« Je fais ce métier parce que j'aime cela ». « J'aime cette expérience de relations et ce côté où je suis obligé de me transformer, de me remettre en question quotidiennement », « leur apporter du savoir et les sentir mobiliser ».* (Jil)

- *« La réussite que j'ai avec mes apprenants vient sans doute du fait que je prends du plaisir à faire ce que je fais ». « J'ai cette réputation de ne pas lâcher quand je veux leur faire apprendre quelque chose ». « Je crois que plus c'est difficile et plus je suis intéressé et créatif! Plus le challenge me plaît ».* (Edwa)

- *« J'ai besoin de ce métier, des apprenants, de les former. C'est le combat de ma vie ! », « Bien sûr, que cela me plaît à chaque fois d'établir le lien qui va me permettre de faire passer quelque chose, de les responsabiliser dans ce qu'ils apprennent ». « Pour moi, c'est comme un sacerdoce ».* (Ti-Fèn)

### ***- Un formateur perçu comme un facilitateur de l'accouchement de soi-même***

Du côté des apprenants, les entretiens font apparaître leur satisfaction globale à l'égard de cette méthode transférentielle « biographisation » qu'ils ont expérimentée et leurs bons ressentis quant au comportement du formateur soucieux selon eux de leurs besoins.

L'absence d'autorité et de contenu imposé est également citée par quatre interviewés, comme un élément déterminant dans leur préférence pour cette approche :

- *« Le formateur nous soutient sans nous imposer son point de vue ».* (Yaya)

- *« Je peux choisir », « je peux construire mon propre savoir ».* (Jacky)

- *« Il s'efface, il te donne juste des pistes et tu fais », « il n'y a pas cette distance supérieure ».* (Ekto)

- « *N'ayant plus envie d'apprendre aujourd'hui comme on le fait dans les écoles, j'ai apprécié cette souplesse dans la biographisation de travailler sur mes besoins réels* ». (Tico)

Mais, les interviewés mentionnent aussi avoir beaucoup apprécié le rôle de guidance du formateur, supportant, aidant, comme une personne-ressource, analysant et canalisant leur production, mais sans directivité ou posture de distance froide :

- « *il te donne juste des pistes et tu fais* » : « *ce n'est pas lui qui raconte notre histoire, mais c'est bien nous* » (Ekto)

- « *je trouvais qu'il nous soutenait* » - « *il regarde nos attitudes, notre communication, les relations qu'on a avec les uns et les autres dans son évaluation* ». (Yaya)

- « *c'est concret...* » - « *J'arrive à exister* ». (Kali)

- « *J'aime que le formateur utilise la coopération* » - « *qu'il m'aide à être dans ce que je fais* ». (Kannèl)

- « *Il donne une situation, nous, nous recherchons et il nous aide à structurer ce que nous apprenons* ». (Jacky)

- « *J'apprécie à la fin lorsqu'il vérifie si ce que nous étions venus apprendre correspond à ce que nous attendions du cours* ». (Tico)

Ces apprenants sont satisfaits des compétences de leurs formateurs dans la résolution de leurs problèmes d'apprentissage. Ils font l'expérience d'une relation positive chaleureuse et ouverte avec le formateur ayant utilisé un outil de biographisation.

La personnalité et l'investissement personnels du formateur, son mode d'être à eux a aussi été abondamment commenté par l'échantillon d'apprenants :

- « *Je crois que c'est une personne qui ne craint pas la relation avec nous* », « *Il ne dissimule pas ses sentiments* », « *il ne reste pas dans son coin* ». « *Et on sent qu'il nous a bien observés, qu'il connaît nos qualités, etc.* » (Flo)

- « *Il est attentif et nous comprend* ». (Jacky)

- « *Il est dynamique, authentique et convaincu de ce qu'il fait* ». « *Il donne de sa personne, ça soude nos rapports avec lui* ». [...] « *J'ai été fasciné par son aptitude à nous emmener avec lui quand il fait son cours* », « *Quand il partage son savoir il y a autre chose qu'il te donne et qui te passionne* ». (Kali)

« *Il y avait le lien* », « *nous n'étions pas mis de côté* », « *cela m'a permis de me défaire de mes préjugés sur l'école* ». (Kannèl)

- [...] « C'est quelqu'un qui est curieux des autres », « Nos problèmes de formation l'intéressaient, on sentait sa disponibilité... une présence vivante et du respect pour nous et tourné vers nos difficultés ».  
(Tico)

- « Il y a des affinités », « le formateur s'intéressait à nous », « on sent qu'on est important pour lui, qu'on a des droits » [...] « Il distingue ce qu'on fait et ce qu'on est », « il capte tellement fort ton attention que dans le cours tu ne peux pas être ailleurs ». (Zulietta)

On peut supposer que les qualités décrites, qui certes ne sont pas l'exclusivité des formateurs privilégiant l'andragogie, ne sont pas indépendantes du choix des formateurs de s'engager dans cette approche.

Voilà ce qu'ils en disent :

- « Je me suis fait une promesse, celui d'être le plus efficace que possible dans mes interventions », « et donc, je fais en sorte que mes objectifs soient cohérents tout en prenant en compte les contraintes », « ... je reste réaliste en proposant des contenus opportuns dans le respect et dans l'identité des apprenants ». (Jil »)

- « Pour rester dans de bonnes pratiques, nous devons, me semble-t-il, nécessairement chercher à vérifier si l'idée que nous nous faisons du groupe d'apprenants avant la formation correspond, sinon nous corrigeons en ajustant ou en remettant en question nos objectifs pour qu'ils soient opérationnels ». « Alors, pour le savoir, je vérifie dès le début de la formation les besoins non seulement de l'apprenant, mais aussi du groupe d'apprenants, où ils en sont, etc. ». « Aussi, je prends un soin particulier de les rappeler les conditions de la réussite dans ce cours que je donne ». « Je passe un contrat avec eux ». (Ti-Fèn)

- « Je me donne les moyens en restant cohérent avec les enjeux objectifs et les contraintes de la formation que je vais faire ». « Je communique ce que je vais faire ». (Edwa)

Finalement, le formateur avec la complicité des uns et des autres installe dans le groupe de l'entraide, du respect entre ces derniers. Et l'on perçoit dans son approche, qu'il mélange l'andragogie, le collectif, l'approche humaniste et l'autonomisation. Ainsi, soutiens le pouvoir d'action de l'apprenant parce qu'il trouve lui-même des réponses à ses difficultés.

Ces formateurs s'expliquent :

– « On rencontre aussi de l'autonomisation dans l'approche que j'ai, c'est-à-dire que je les fais échanger, collaborer entre eux, leur montre qu'ils peuvent agir sur leur formation parce qu'ils ont déjà les compétences pour le faire ». « Je les aide à mettre en forme leur manière d'envisager ce qu'ils veulent changer dans leur vie socioprofessionnelle ». (Ti-fèn)

- « De cette manière, je peux les donner une plus grande maîtrise des événements qui les concernent », « ils se sentent responsables, prennent conscience de leur compétence personnelle, ont un meilleur estime d'eux – mêmes, finalement, ils s'émancipent ». « Je leur montre surtout que d'autres ont les mêmes difficultés et que ces derniers ont su trouver une façon personnelle de les résoudre », « qu'ils sont eux aussi capables d'apprendre comme les autres » (Edwa)

- « Je les aide de façon qu'ils aient un rôle actif dans ce qu'ils apprennent ». « Je m'organise pour qu'ils soient volontaires ». « Je ne les exclus pas dans les décisions, par exemple nous voyons ensemble ce qu'ils aimeraient apprendre et qui correspond à ce qu'ils attendent du cours par rapport à leur besoin ». « Dans l'autonomisation ce qui est important c'est de regarder la participation, la compétence de l'apprenant, s'il a de l'estime pour lui-même, s'il est capable de faire une autocritique sur lui-même ». (Jil)

Ce type d'analyse coïncide avec l'expérience relatée par Edwa : « quand vous observez un changement de comportement, d'attention à ce que vous faites avec eux, vous comprenez là que vous avez trouvé cette corde sensible qui va vous aider à les intéresser, et finalement à mieux faire passer votre cours ».

Sept interviewés sur huit de l'UMP estiment que la biographisation adossée à la langue créole est indispensable au cours de français. La satisfaction exprimée, mise en lien avec la centration sur l'apprenant, sa vie, son parcours ses projets vont dans le sens de l'idée exprimée par Jean Houssaye, « un apprentissage valable a lieu lorsque son objet est perçu par l'étudiant comme ayant un rapport avec ses projets personnels »<sup>56</sup>. Nous comprenons en effet à travers tous les témoignages recueillis que ce qui entravait leur apprentissage c'était qu'ils se sentaient souvent infantilisés et incompétents, dans ce que leur renvoyaient les dispositifs de formation classique et l'école.

Néanmoins, trois enquêtes sur les huit interviewés expriment quelques points négatifs ou regrets autour de la biographisation en tant que telle :

---

<sup>56</sup> Jean Houssaye. *Les quinze pédagogues*. Paris : Bordas, 2000, p.265.

- « *C'est de ne pas pouvoir m'extraire du groupe, dans les moments de présentation de mon parcours* », « *Ce n'était pas facile au début de raconter ma vie* ». (Yaya)

- « *Je n'ai pas été heureux de donner mon parcours* ». (Flô)

- « *Je ressens cela comme de l'indiscrétion* ». (Ektô)

En dépit de ces limites, et du point de vue des apprenants le bilan est donc globalement positif : l'immense majorité des propos indiquent que via un outil de biographisation, les apprenants interviewés se sont libérés des freins passés dans l'apprentissage : dans cette perspective, par un formateur qui guide sans imposer son point de vue, ils découvrent qu'ils parviennent à se former eux-mêmes, avec le soutien du formateur.

Comme l'attestent Jil », Edwa et Ti-Fen respectivement : - « *L'image que j'ai d'eux est satisfaisante* », « *je trouve que cette approche est plus en adéquation avec leurs besoins et ce qu'ils attendent d'une formation* » - « *Cette approche andragogique les restaure en tant qu'acteur de leur formation* ».

On s'aperçoit d'autant plus que cette réussite est due en grande partie à leur implication dans l'acte qu'ils font, et à la place qu'ils donnent aux enjeux identitaires, aux valeurs de ce public qu'ils accompagnent.

On comprend ici que la démarche décrite par les apprenants et les formateurs interviewés révèlent un fort engagement des formateurs dans cette dernière, car il est facile de la dévoyer dans le sens d'un abandon de l'apprenant à son sort, ou de l'enfermer dans un cadre formel, reproduisant le même schéma de la relation apprenant/formateur, où ce dernier domine par sa maîtrise des codes et des solutions d'accès au savoir. Or, dans ce qui est énoncé par les interviewés, il apparaît tout le contraire : le dispositif de formation devient un vecteur d'émancipation, de liberté et de progression/valorisation individuelle et collective.

En effet, les apprenants estiment d'une part que l'activité biographisation mise en place par les formateurs a sollicité leur être tout entier, leur a permis de remémorer leur expérience pour qu'ils se l'a réapproprient, d'autre part elle a accru leurs compétences en communication, leurs relations interpersonnelles, leur valorisation et enrichissement dans le travail en groupe, leur socialisation, et enfin sensibilisé sur la réponse à la résolution de leurs problèmes socioprofessionnels favorisant leur pouvoir d'agir.

Ils sont satisfaits du fait qu'ils ont été actifs dans « l'agir commun » auquel ils participaient et aussi de leurs responsabilités dans la construction de compétences d'analyse, de compréhension, d'évaluation de leur situation, pour la corriger par eux-mêmes. Et donc, ces apprenants ont vécu cette activité comme une possibilité de développement personnel et d'auto-évaluation de leur action. En ce sens avec (Gaston Pineau [2006] on peut en déduire que le récit biographique a fonctionné pour ses apprenants comme une « *épreuve pragmatique performative* ».

Globalement, les apprenants estiment que cela a fonctionné parce qu'ils ont pu :

- 1— Comprendre, identifier dans leur récit le passage qui a marqué le conflit, la problématique, voir les acquis de leur expérience et les points de rupture.
- 2— utiliser cet outil pour sélectionner les passages importants, les bribes d'informations de leur vécu individuel, puis les rassembler de façon cohérente et utile afin d'avancer et progresser.

Cette réussite est attribuée :

- 1— au processus de formation proposée et qui ici est sur un mode socioconstructiviste.
- 2— au rôle du récit, du projet.
- 3— à la posture des formateurs qui leur ont fait confiance et qui les ont aidés.
- 4— au climat de confiance que les formateurs ont pu créer dans le cours et qui a participé à les contenir dans leur jugement de valeur vis-à-vis des uns et des autres.

Ces facteurs ont conditionné ce qu'ont pu faire les apprenants dans l'acte d'apprendre.

Et donc, pour eux l'institution s'est donné les moyens humains, matériels, un environnement propice qui leur a fait profiter totalement de l'apprentissage.

Comparativement aux approches pédagogiques dites classiques, les approches expérientielles ont de l'avis général des interviewés un positionnement différent et conviennent à leurs sensibilités.



Les bons résultats que les formateurs obtiennent auprès d'eux montrent que les moyens utilisés [programmes en langue créole, outils andragogiques, qualités, conditions d'apprentissage] sont adaptés à leurs besoins spécifiques.

## **Chapitre. 2**

# **L'impact de la démarche andragogique sur les apprenants**

### *c) l'impact en matière de réussite et de parcours*

Ancrés dans les méthodes transférentielles, ces formateurs revendiquent avoir pour règles et intentions de faire apprendre et d'avoir des résultats. Ils se reconnaissent comme des formateurs engagés, responsables et désireux de faire réussir l'apprenant.

Ces trois formateurs respectivement évoquent cet objectif essentiel à leurs yeux :

- « *J'insiste sur le fait que je suis inscrit dans ce but volontaire de faire que l'apprenant coûte que coûte réussit* ». (Ti-Fèn)

- « *La démarche qui est la mienne (laisser – développer, créer, être dans le partage, l'échange) dans le but d'amener un autre souffle à la formation* ». (Jil)

- « *C'est important aussi pour moi de transmettre ce que j'ai appris, de déclencher chez lui le comportement que j'attends* ». « *Par cette démarche éthique, je me porte garant de son succès* ». (Edwa)

Les formateurs confirment cette satisfaction des apprenants par rapport au programme et à la méthode, du point de vue de la progression :

- « *D'après ce que nous avons vu, ils semblent satisfaits du profit qu'ils en ont tiré pour eux-mêmes, ils se sentent plus capables d'apprendre du fait du côté pragmatique de l'approche* ». (Ti-Fèn)

**– Le 1<sup>er</sup> objet de réussite : la poursuite de la formation jusqu'à son terme**

Le premier impact positif cité unanimement par tous les formateurs et les apprenants de l'échantillon concerne le fait que la plupart des apprenants vont jusqu'au bout de leur formation, en l'occurrence la totalité pour les huit apprenants interviewés.

Notons que pour ces huit adultes, le fait d'avoir été jusqu'au bout de leur formation est important pour eux : cela leur a donné de l'assurance, le sentiment qu'ils sont en capacité de réussir, à partir d'un modèle qui leur convient.

Il s'agit aussi pour le formateur de prévenir et de limiter autant que faire se peut les facteurs de risques internes et externes à la formation. De faire en sorte que l'apprenant dure dans la formation.

Sur l'absentéisme et le décrochage, ces formateurs s'expriment en ces termes : - « *c'est mauvais pour moi quand l'apprenant adulte arrive dans le cours sans réelle motivation, s'il ne trouve pas son compte dans ce que je fais avec lui ? - Si moi, le groupe, la formation, le contexte et le cadre des activités ne l'inspirent pas. S'il ne se sent pas reconnu, valorisé et à sa place dans la formation. S'il n'est pas en harmonie avec ce qu'il vient faire en cours et en harmonie avec lui-même, alors il ne peut être motivé* ».

Quatre interviewés évoquent l'idée que la posture du formateur et ce qu'il a fait avec eux dans le cours les ont réconciliés avec l'école.

Trois apprenants évoquent ainsi leur fierté de ne pas avoir abandonné la formation, même si pour l'une d'entre elles, la tentation était grande du fait qu'il leur était difficile de venir tous les jours.

Ils expliquent cela par l'écart entre la formation classique et celle suivie à l'UPM.

Premièrement, ces apprenants mettent en lien leur persévérance avec le fait qu'ils n'ont pas retrouvé les travers de la formation classique. Soit, pour Kali « je n'ai pas ressenti dans le cours de domination culturelle, j'étais bien » - ou pour Kannèl « le cours de biographisation était efficace, on découvrait une autre manière d'apprendre ». Ou encore pour Flô « Il y avait

une bonne ambiance et de bonnes relations avec le formateur ». Et enfin Tico « à l'UPM, jamais je n'ai eu à rater les cours ».

Pour ces quatre apprenants, tous ces aspects énumérés joueraient un rôle dans leur motivation accrue, et leur absence de décrochage.

Cet impact positif est particulièrement perceptible pour Jacky après deux mois de fréquentation du cours de biographisation, à raison de 10 heures par semaine : - « j'ai évité mes problèmes », « je me suis réglé », « j'ai fait des prouesses », c'est-à-dire qu'il a pu contourner ses difficultés psychologiques liées à ses échecs passés, rester régulier dans ses efforts, accomplir une performance qui le revalorise. Ce résultat est d'autant plus remarquable que Jacky, au moment de son inscription à l'UPM, se souvient avoir déclaré au secrétaire de l'UPM stupéfait : « Je m'inscris, en sachant que je ne finirai pas ce cours », « c'est comme ça », « j'abandonne toujours » [...], « je ne trouve pas mon compte ».

#### ***– Une progression tangible dans les compétences d'élaboration et d'expression***

La notion de progression à l'échelle de chacun est palpable, dans les propos de l'ensemble des interviewés. Tous trouvent qu'ils ont fait des progrès par rapport à avant leur entrée dans ce cours. Ils disent être plus compétents aujourd'hui.

Le travail rédactionnel réalisé dans le cadre de la biographisation est mentionné comme ayant été très utile à la fois sur le plan de la maîtrise de l'écriture, mais, également sur la manière d'appréhender l'organisation du travail, dans l'approche des problèmes et sur le plan intellectuel.

En effet, trois interviewés évoquent longuement des acquis relevant d'une progression sur le plan des mécanismes cognitifs, ayant des retombées pratiques dans l'approche de leurs tâches, qu'il s'agisse de la méthode ou de l'analyse :

- « Maintenant, je suis moins emmêlée, plus efficace ». (Kannèl)

- « J'ai appris à réfléchir », « ce cours m'a donné de la rigueur et des recettes dans la résolution des problèmes que je rencontre en français ». (Zulietta)

Par rapport à ce qui a été dit plus haut, Jacky évoque ainsi un meilleur traitement de l'information par une capacité à mieux lire et comprendre le sens de ce qui est écrit, contrairement à la période précédente de la formation. Auparavant, il avait peu de plaisir à lire, et lisait sans bien comprendre.

Tico et Yaya nous font part de l'acquisition d'une compétence nouvelle pour eux. C'est-à-dire à être en capacité de structurer leurs pensées en structurant leurs écrits. Ils expliquent que désormais, ils parviennent mieux à prendre du recul et à canaliser leur expression différemment de l'oral, en ne jetant plus sur le papier pêle-mêle leurs idées sans les hiérarchiser, mais, que dorénavant et depuis la formation à l'UPM, ils ont le réflexe de faire un plan.

Les huit apprenants sont conscients de l'utilité de ce qu'ils ont appris dans l'atelier biographisation. Ils s'estiment en mesure de mieux s'investir et de s'engager dans l'activité qu'ils font. Ils peuvent verbaliser, assimiler et réinvestir ce qu'ils ont appris. D'autre part, ils décrivent des stratégies efficaces qu'ils peuvent transférer dans d'autres situations.

- « ... *Il y a des progrès ici et là [...]. Je n'ai pas les mots tout de suite là pour te dire* ». (Kali)

- « *J'étais surprise de voir l'ensemble de mes réussites, je ne pensais pas que je pouvais faire tout ça* ». (Flo)

- « *Ce cours m'a fait comprendre seul la réalité, j'ai regardé et j'ai appris, j'ai vu mes progrès* ». [...], « *J'ai construit moi-même les choses, ce cours s'est pénétré en moi* ». « *Cette façon de faire m'a appris à apprendre* ». (Ektô). Par « *pénétré* », Ektô veut dire que ce cours s'est imprimé en lui.

- « *En biographisation, tu apprécies tes résultats au fur et à mesure que tu avances* ». (Kannèl)

Les formateurs observent que les apprenants sont profondément touchés par ce qu'ils ont su faire : - « *C'est cool ! Je suis capable de réfléchir, de reformuler par mes propres mots, de faire ma propre analyse !* » (Yaya) - « *J'ai pris conscience et j'ai étudié ce que je savais, j'ai modifié mes idées et changé mon comportement* ». (Ektô) - « *Je me suis moi-même dirigé, je me suis impliqué, j'ai vraiment fait une prouesse !* » (Jacky) - « *J'ai été étonné et heureuse de savoir que j'avais tant de possibilités* ». (Kannèl) - « *Je me demande comment j'ai fait pour rassembler autant de moyens ? J'avais tout cela en moi et je ne le savais pas* ». (Tico) - « *Je vois que j'ai de la valeur*. (Zulietta)

Toutes ces réussites renvoient à l'apprenant des choses positives qui le renforcent dans son estime de lui-même. Ils mesurent sa progression, son endurance, son parcours. Ainsi, les

apprenants interviewés déclarent en ce sens : « *ma gêne est maintenant levée, je me sens plus forte et plus libre* ». (Zulietta) - « *Je suis complet aujourd'hui, debout dans mon identité, j'ai progressé c'est sûr !* » (Kannèl)

**- Un acquis majeur : « L'apprendre à apprendre »**

Tous les formateurs déclarent qu'une majorité d'apprenants n'ont pas seulement réussi leur formation, mais ont amélioré leur rapport à l'apprentissage.

L'évaluation des formateurs mesure d'abord en ce sens l'impact autonomisant de l'outil biographisation adossée à la langue créole :

- « *Ici, il peut dire des choses en n'étant pas forcément sous des rapports de force entre le formateur et lui et dans la rigidité, l'endoctrinement' du système si l'on peut s'exprimer ainsi !* » « *Il ne s'ennuie pas...* ». (Edwa)

- « *Le cours correspond à ses besoins et il apprécie l'autonomie qu'il a et le fait qu'il peut choisir ce qui est étudié et approfondir comme il l'entend, aller à son rythme* ». (Jil')

- « *La formation ne lui impose pas de contrainte spatiale ou temporelle* ». « *C'est plus libre, plus souple par rapport au temps qu'il a pour faire l'activité* ». « *C'est direct et plutôt centré sur ce qui est important* ». (Ti-fèn)

Pour parvenir à ces résultats satisfaisant en matière de performance, sept interviewés sur huit évoquent une progression notable du point de vue de l'acquisition des fondamentaux pour apprendre :

- « *J'ai appris à me discipliner moi-même, à tirer des leçons sur mon passé pour le présent* ». « *Cela m'a permis de franchir des murs et me cultiver* ». (Flo)

- « *Le bon côté c'est que je peux aujourd'hui me souvenir de ce que j'ai appris dans la formation et l'utiliser* ». (Yaya)

- « *J'arrive à avoir le réflexe de me poser des questions* ». Exemple, « *comment vais-je faire pour résoudre mon problème ?* » (Zulietta)

- « *Je vois maintenant les réponses qui ne sont pas bonnes et j'essaie de progresser* ». (Kannel)

Six interviewés sur huit nous ont fait part de leur immense satisfaction parce qu'ils ont pu réaliser une production écrite. Ils estiment cette dernière réussie, alors qu'ils étaient en grande difficulté avec l'écrit auparavant. Et donc, le fait de rentrer dans la langue de l'apprenant, le revalorise, décuple sa créativité, renforce, stimule l'apprentissage :

- « *Je suis devant la feuille de papier, je n'ai jamais été brillant, mais cette fois c'était mon histoire, je ne pouvais pas ne pas réussir* ». « *Je suis arrivé malgré tout* ». « *Je peux maintenant avancer parce qu'on m'a formé différemment* ». (Kannel)

- « *C'est un fait, il y a un changement qui me trouble d'ailleurs* ». (Zulietta)

### ***- La transposabilité personnelle, sociale et professionnelle des acquisitions issue de la formation andragogique***

Sept apprenants interviewés sur huit mentionnent l'utilisation de leurs acquis par le travail de biographisation, en matière de compétences directement transposables dans leur vie socioprofessionnelle. Du point de vue de la promotion professionnelle, la formation a eu des bénéfices qu'on peut qualifier de variés.

Trois ont tout d'abord obtenu une attestation (attestation d'aptitude à l'entrée en formation) prouvant qu'ils peuvent s'inscrire dans un CAP ; deux enquêtés ont pu conserver leur emploi initial et enchaîner sur une VAE. (C'est le cas des ASMAT vu plus haut soutenu par leur employeur). Un quatrième cas a pu se présenter à un concours de la fonction publique, réussir les épreuves écrites et attend sa convocation pour les épreuves orales. Enfin, les deux derniers ont pu mettre à jour leur acquis et peuvent maintenant mieux investir leur quotidien.

Cette transition pour certains vers l'emploi ou encore pour d'autres vers l'entrée en formation les a incitées plus encore à s'accrocher, à persévérer.

Mais, au-delà du bénéfice qui est directement mesurable sur le plan de la progression professionnelle statutaire, les huit interviewés ont évoqué des acquis nouveaux au quotidien :

- « *Oui, je suis arrivée à construire des connaissances que j'utilise dans ce que je fais à mon travail* ». (Yaya)

- « *J'ai bien intériorisé les choses, puisque maintenant je les réutilise [...]* ». (Flo)

- « Avant d'entrer en formation, je ne comprenais pas bien les bons de commande, livraison, fiches de stocks », je ne savais pas bien lire les fiches techniques, du coup je ne saisisais pas bien les règles d'hygiène et de sécurité ; maintenant, j'ai des connaissances sérieuses en alimentation, hygiène, sécurité, j'apprends comment gérer les approvisionnements et passer des commandes ». « De même, je ne savais pas bien remplir certains documents à mon travail », « c'était pénible pour moi de demander parfois de l'aide », « à la fin c'était trop », « je ne voulais pas ralentir mes collègues et passer pour une personne non compétente ». Et aujourd'hui, après cette formation, remplir les bordereaux de livraison, etc. ne me fait plus peur ». Avant, je les remplissais et les relisais pour bien vérifier que je n'avais rien oublié. Aujourd'hui, je suis moins stressé, je suis plus sûr de moi, je ne me relis plus ». (Jacky)

- « Bien sûr ! Par exemple, « Je fais maintenant face aux problèmes que je rencontre sur mon poste de travail ». « Je peux employer ce que j'ai appris en cas de besoin ». (Ektô)

**– Un meilleur investissement dû à la conscientisation de leurs savoirs et un renforcement de leur estime d'eux-mêmes**

Toutes ces réussites contribuent à renforcer leur estime d'eux-mêmes. Ils sont confortés dans le fait qu'ils valent quelque chose, puisqu'ils ont franchi cette étape importante à leurs yeux. Ainsi, ils vivent cette expérience comme « un grade » qu'ils ont passé en attendant d'aller chercher le prochain. Car l'objectif est bien de préparer un diplôme, ou de se qualifier pour garder ou trouver un emploi, soit, de s'insérer, de passer un concours, ou encore de se perfectionner.

Par rapport à l'évaluation des formateurs, cette dernière est à visée formative et motivationnelle et porte sur des critères liés à la compréhension des consignes, aux compétences en matière de productions, à la réflexion dans l'activité d'écriture, aux actes cognitifs du récit, à sa présentation, aux interactions, au développement de l'autonomie et du sujet, aux acquis construits, et au perfectionnement.

Plus précisément, ils évaluent l'activité d'écriture, analysent le processus de production de l'écrit, la capacité d'évocation, l'ensemble des actes qu'accomplit l'apprenant. Comment

raconte-t-il son histoire ? Quels sont ses savoirs, ses ruses, les stratégies qu'il met en place ? Comment contourne-t-il les obstacles ?

Les formateurs nous expliquent que cette étape évaluative sert également à conscientiser les apprenants sur ce qu'ils savent, sur leurs habiletés sociales.

Aussi, le quotidien des interviewés semble plus agréable à vivre depuis leur travail de biographisation.

Jacky, Zuletta et Tico, pour leur part évoque désormais la possibilité de ne plus se faire aider comme ils le faisaient parfois dans la rédaction de certains courriers administratifs (CV, lettre de motivation, lettres importantes aux différentes administrations, etc.). Ces nouvelles possibilités rédactionnelles s'accompagnent d'une attitude moins hésitante face aux fautes de syntaxe, de conjugaison ou d'orthographe qu'ils pourraient faire. Yaya se fait corriger, mais dit ne plus avoir honte de ses fautes, tandis qu'Ektô et Kannèl osent s'exprimer à l'écrit même s'ils sont conscients que leurs écrits ne sont pas parfaits.

Ce faisant, ils se sont approprié le message des formateurs de l'UPM, les incitant à écrire le plus possible, en partant du principe que plus on écrit, en se saisissant de chaque occasion de la vie quotidienne, plus on s'approprie sa propre expression et plus on la fait progresser :

*« Oui, je fais mieux maintenant ». « À présent, je peux construire mon propre savoir ». (Jacky)*

En cela, le travail d'écriture réalisé à l'UPM semble avoir contribué de manière significative à réduire l'effet normalisateur et donc inhibant de la norme scolaire de référence, comme toutes les postures pédagogiques ou andragogiques favorisant l'autodétermination du public accompagné. À cet égard, le passage par un outil de biographisation joue donc comme une voie décisive qui favorise des changements permettant aux apprenants de se déterminer, en les déculpabilisant et en les aidant à envisager pour eux un modèle de réussite et d'écriture évolutif.

Ainsi, sur les huit apprenants interviewés, cinq estiment être plus compétents en créole : *« Je m'exprime mieux ». (Tico).*

Ils sont heureux même s'ils n'ont pas progressé autant en français qu'en créole. - *« J'ai toujours des difficultés à saisir ce qu'on me demande en français ». (Jacky)* - *« Le français c'est par obligation, je fais avec ». (Yaya)* - *« Mes résultats sont moins bons, mais pas catastrophiques en*



*français* ». (Flô) - « *Des fois j'ai encore des difficultés à m'organiser et à mémoriser ce que je fais en français* ». (Kali)

Dans le passage par le français ces apprenants avouent conserver certains obstacles, mais ils sont désormais convaincus qu'ils sont surmontables et surtout ils en sont beaucoup moins complexés.

Quant à leur rapport à la culture et à la langue française, il en ressort qu'ils apprécient mieux la langue française, du fait qu'ils se sont sentis reconnus dans l'utilisation de leur langue maternelle, et qu'ils ont pu y progresser.

Concernant les progrès réalisés en français Edwa identifie un impact positif majeur : – « *instantanément ils vont saisir cette langue maternelle comme une chance enfin de prouver aux autres qu'ils savent, qu'ils ont des compétences linguistiques à l'orale et à l'écrit* ».

Mais, c'est surtout au niveau de la progression en termes de développement personnel que les apprenants interviewés ont été le plus prolixes :

- « *Maintenant, j'arrive à trouver ce qui me plaît, à garder jusqu'au bout une activité, vu que maintenant je me connais mieux* ». « *Pourquoi ? Parce que je pars de ce que j'aime et de mes compétences* ». (Flo)

- « *C'est bien ce cours, je me suis réparé et j'ai remis ma vie en place parce que mon apprentissage était mon vécu* ». (Zulietta)

- « *Je sais mieux gérer les problèmes sur mes choix par rapport à avant* ». (Kannel)

Pour sa part, Jacky estime que la manière dont le formateur fait le cours et s'adresse à lui l'a fait beaucoup de bien. En effet, pour lui : « *son attitude juste et respectueuse a nettoyé ma mauvaise relation avec les professeurs. Ainsi, « avec la biographisation et le créole le formateur m'a relevé* ». (Entendez qu'il s'est senti valorisé). « *J'ai évolué, aujourd'hui, je suis mieux que ce que j'étais hier* », « *c'est énorme !* »

Ici, à travers le discours des interviewés, on peut comprendre que le problème d'« *investissement narcissique* de l'apprenant et « *de construction de l'idéal de son moi* » (Freud) ont pu être levée grâce à l'atelier de biographisation : l'image négative que l'apprenant a bâtie de lui-même s'est mise à changer, l'écriture a fait qu'il a vécu et revécu

son histoire au point de devenir capable d'en tirer une réflexivité, des remises en question et la conscientisation de son évolution, de ses blocages avec de l'aide, puis, par lui-même.

Car le transfert des compétences et savoirs facilite la conscientisation par la formalisation liée à l'usage de la langue créole adossée à la biographisation support d'expression du travail réflexif mené par les apprenants eux-mêmes sur leur expérience.

Maintenant, pour parler du lien que je fais entre l'expérience professionnelle et personnelle que je formule dans l'hypothèse de recherche, je dirai qu'il y a une convergence qui démultiplie l'efficacité de la méthode de la biographisation en passant par le créole. Parce que le créole conjugué à la biographisation permet d'optimiser la conscientisation de la valeur de leur expérience professionnelle et personnelle, et de leur transférabilité dans les domaines d'existences nouveaux, plus théoriques, plus académiques, des domaines professionnels si c'est personnel. En effet, ils peuvent faire davantage le lien parce que le vecteur de médiation pour acquérir la valorisation c'est le créole. Cela leur permet d'accéder à la transposabilité de leur savoir expérientielle.

#### *d) l'impact psychologique et identitaire*

##### ***– Un sentiment de revalorisation culturelle et communautaire***

L'ensemble des apprenants interrogés reconnaissent spontanément les effets identitaires positifs qu'a eus sur eux la biographisation adossée à la langue créole. En effet, ils se déclarent heureux, quand le système éducatif accepte de conserver leur dimension créole, en aménageant un espace qui leur permet d'exprimer cette partie créole de leur identité. Dès ce moment, ils se reconsidèrent comme entier.

Ils verbalisent, puisqu'ils se sentent plus respectés par le formateur, dans leur culture, leur langue. Ils évoquent longuement et de manière récurrente qu'ils aiment que leur identité soit revalorisée à travers la place importante occupée par la langue créole dans leur formation. C'est ce que confirme Marie-Christine Hazaël-Massueux : « *un élève réunionnais créolophone, à qui l'on enseigne le créole, le français et d'autres langues, voit sa langue maternelle et son être, valorisés* ».

Selon Mondon Jean-Yves « *C'est une affaire de cohérence et de consistance dans la représentation de soi, une question de dignité* ».

L'usage de la langue créole dans le cours est pour eux approprié. Ils sont fiers et convaincus des bienfaits qu'il recèle.

En tant que personnes diglossiques utilisateurs de cette langue, tous déclarent apprécier cette dernière reconnue et valorisée par le formateur et donc ressentent qu'eux-mêmes ont une valeur : « *on me donnait cette fois une belle image de moi* ». (Jacky)

Dès lors, les apprenants déclarent ne plus se sentir considérés uniquement comme des non-sachants, mais des personnes qui ont une « *belle langue* ». (Jacky)

De même, l'observation du comportement adapté des apprenants fait dire aux formateurs que ces derniers sont désormais en bon terme avec leur langue maternelle, qu'ils sont dans la volonté de se l'approprier avec la finalité d'accroître leur développement personnel, de construire de l'identité.

Les trois formateurs soulignent en ce sens cette place fondamentale du créole dans le processus de revalorisation des apprenants :

- « *Le créole joue un rôle unificateur selon moi* », « *j'utilise ce support pour que l'apprenant se retrouve dans ce qui l'appartient* », « *j'entends, sa culture, son histoire, son territoire* » (Jil)

- « *Toutes ces dimensions sont ancrées dans sa langue* » [...] « *En qualité de formateur du peuple, ma première mission c'est que l'apprenant s'épanouisse..., qu'il réalise que ces deux langues ont le même statut, et comprenne leurs fonctionnements, s'affranchit de ce poids que représente l'injonction culturelle de la langue officielle (contrainte psychologique) pour le dépasser, reconnaître son identité, prendre du pouvoir* ». (Ti-Fèn)

- « *Et ce pour l'aider à construire dignement son identité, à s'enraciner dans son milieu. C'est de cette manière qu'il aura une attitude plus positive sur lui-même* ». (Edwa)

D'après notre analyse, les formateurs répondent tous les trois au désir premier de l'apprenant d'une formation agissante qui mêle besoin, pratique, réalité, identité et région. Ce faisant dans le processus d'accompagnement, ces derniers ont effectué un vrai travail subjectif de reconnaissance de la singularité de l'apprenant et ont pu l'aider à la restauration, à la réappropriation de son identité sociale créole.

Car l'individu qui s'exprime dans sa langue maternelle « *tente de s'enraciner historiquement, sociologiquement, linguistiquement avec ce qui constitue son identité* », « *tente de dire qu'il ne peut taire cette dernière* », « *tente d'exprimer son besoin de développer une attitude plus positive sur lui — même et enfin de prouver sa compétence complémentaire* », finalement, « *... de s'affirmer* ». (Jil)

Ce processus coïncide avec celui de la subjectivation décrite par Jean-Jacques Challer<sup>57</sup> qui appliqué à l'apprenant de BNQ conduit celui-ci à se réadapter, dans une rupture de ce qu'il est (« créole ») vers une identité concordante avec ce qu'il est réellement (créole descendant d'esclaves, habitant une région précise). Subjectivation qui l'aide dans ce passage « *à passer du sujet (...) qu'il est aujourd'hui au sujet (...) qu'il est censé devenir* ».

On comprend ici que le contenu formatif ne lui est plus étranger et que cette médiation culturelle complémentaire installe la formation dans une dimension sociale en lien avec la région où il vit. Serge Boimaire évoque à cet égard le positionnement qui s'impose au formateur : « *faire nécessairement figurer l'apprenant dans un registre symbolique* ». (Voir en annexe 12 page 191 le tableau intitulé « Apports psychologiques et identitaires »).

De même, nous pouvons mettre en perspective cette dimension identitaire avec l'analyse de Titor Deglas, « *face aux problèmes culturels et linguistiques* » fait remarquer que les difficultés rencontrées par les apprenants viennent aussi du fait que « *[...] le créole et la culture ambiante de l'enfant sont refoulés, minorés [...]* »<sup>58</sup>.

Ces témoignages et points de vue théoriques convergents indiquent que ces apprenants ressentent le besoin d'habiter leur apprentissage et de pouvoir s'y projeter en créole.

Ici, ces trois formateurs de l'UPM sont conscients du risque que cela comporte, si dans le cours avec les apprenants de BNQ, ils occultent la dimension culturelle, historique, linguistique et sociale de ces derniers. Ils savent qu'adopter cette posture d'intervention classique les aliène petit à petit. Et donc, c'est leur technique pour garantir l'assise de leur identité, assumer leur responsabilité, libérer les personnes dès le début de la formation des entraves psychologiques qui pourraient gêner leur apprentissage.

---

<sup>57</sup> Jean -Jacques Schaller, « lieu apprenant ». Site [cairn.info/revue-le-sujet-dans-la-cite-2013-1-page-172](http://cairn.info/revue-le-sujet-dans-la-cite-2013-1-page-172). Défend le fait qu'il est important de considérer, d'inscrire l'apprenant dans la perspective de son développement en s'appuyant sur les forces de son territoire et sur les activités qui valorisent et lui et son lieu de vie.

Alain Touraine, « La notion de sujet » [cairn.info/revue-le-francais-aujourd-hui-2007-2-page-11](http://cairn.info/revue-le-francais-aujourd-hui-2007-2-page-11).

<sup>58</sup> Titor Deglas, « l'école française en Guadeloupe ». Site Montray kréyol, (2009).

Pour ces formateurs, parler le créole a un sens social et ne peut être négligé. Car cela permet aux personnes d'affirmer, de s'enraciner de façon sociohistorique et linguistiquement dans ce qui constitue leur identité, de se sentir unies, de développer une attitude plus positive sur eux-mêmes, de résister. De même, ces formateurs estiment que la langue créole transpire l'histoire du peuple martiniquais, ses origines, son identité. Qui plus est, les intervenants feraient une erreur de ne pas en tenir compte dans l'éducation et leur formation, car ils ont besoin d'exprimer leur identité psychosociale et leurs affects.

Sur cette question, les arguments donnés par les apprenants interviewés témoignent du profit psychologique et identitaire qu'ils tirent du cours effectué en créole parallèlement au français, six interviewés pensent que cela leur permet de découvrir qu'ils peuvent se penser comme créoles.

En effet, ils se sentent eux-mêmes bonifier : - « *c'est mieux pour se sentir créole* » (Jacky) et riche de plusieurs langues : - « *comme cela on est international* ». (Tico). Sous-entendu, qu'en valorisant ce bilinguisme, cette identité singulière, circonscrite, cela les ouvre au monde.

C'est ce dont soutient Jean Bernabé : « *La tâche de l'enseignant est d'établir une jonction entre civilisation créole et culture vivante dans laquelle baigne l'élève, tout en l'ouvrant aux réalités du vaste monde, de permettre une élaboration optimale de sa culture personnelle* », finalement, « *un enseignement visant à une construction culturelle optimale et axée sur la connaissance de l'imaginaire créole et de la mythologie* ». Cet aspect relatif aux espaces culturels du formateur et des apprenants est d'ailleurs défendu par Biarnès (2000) qui dit que « *Chacun a une manière de penser le monde et de se penser au monde de façon différente* ».

De même, de nombreuses études soulignent que « *l'apprentissage d'une langue de patrimoine se traduit par une amélioration des performances langagières des élèves, qu'elle favorise la maîtrise des grandes langues de communication mondiale, qu'elle participe à l'intégration dans la communauté nationale et internationale* » (Site national des professionnels de l'éducation [éduscol]). (Voir Article L121-3 du code de l'éducation). D'où l'importance d'employer le créole comme moyen de formation.

La majorité des apprenants interviewés disent aimer se sentir en lien avec leur langue maternelle (le créole), et sentir un certain bien-être quand le formateur utilise cette dernière.

L'introduction dans le cours de leur culture, leur langue et leur environnement sont importants, car ceux-ci leur donnent une image positive, acceptable d'eux-mêmes.

Par ce biais, le formateur réveille l'enthousiasme et l'envie d'apprendre de l'apprenant. Comme l'atteste le pédagogue brésilien Paulo Freire (1968) que nous avons cité, page 58. En effet, selon Jean Biarnès « *la culture étrangère relève d'autres codes et met en œuvre d'autres enjeux que ceux liés à l'oralité ce qui suscite de l'angoisse chez l'apprenant* ».

Tous les apprenants partagent totalement cette signification identitaire donnée à cette approche pédagogique via le créole. Ces propos en sont l'illustration : « *je me répare de me familiariser avec un morceau de mon histoire et de voir que j'ai plus de compétences dans ma langue d'origine* ». (Yaya) - « *Le fait que je suis en lien avec ce qui fait mes origines, que je me socialise face aux autres m'aide* ». (Ektô) - « *Je retrouve une culture qui me correspond* », « *cela me remet debout dans ma grandeur nègre* ». (Tico)

Six interviewés sur huit déclarent en outre se sentir reliés à leur histoire : « *j'apprends un morceau de mon histoire* ». (Yaya) - « *On m'accepte dans tout ce que je suis* », « *Je peux faire des liens, et je commence aujourd'hui à m'affirmer, à m'appuyer sur mon histoire* ». (Kali) - « *Lorsqu'on m'enseigne de cette manière, je me sens achevée, droite dans mon identité* ». (Kannèl)

« *Je ressentais qu'on me disait d'oublier mon identité pour être moderne* », « *j'avais mal de moi* », « *j'étais nerveuse, hypersensible parce que je sentais que j'étais dévalorisée* ». (Zulietta)

Cette dimension identitaire de l'éducation en créole transparaît aussi dans le point de vue de Max Bélaïse<sup>59</sup> qui cite G.Coq « *L'homme habite sa culture et, pour cela, nourrit avec elle une relation où elle figure comme ensemble de valeurs, comme enracinement, comme attachement à ce qui est meilleur pour moi, simplement parce que ma vie est inhérente à cette culture* »<sup>60</sup>.

Or, de nombreux chercheurs qui ont travaillé sur les problèmes sociaux des caraïbes, de même que Daudet font le lien entre ce besoin identitaire de reconnaissance de leur créolité et les souffrances de l'esclavage : « *Quand un peuple tombe en esclavage, tant qu'il tient sa langue, c'est un peu comme s'il détenait les clefs de sa prison* ». « *Tenir la langue créole, c'est permettre à nos enfants de réussir* ». « *C'est aussi leur permettre, par le jeu du bilinguisme, d'ouvrir davantage leur esprit* ».

---

<sup>59</sup>Max Bélaïse cite G. Coq (*ibid.*). (Tiré du site Études Caribéennes, *Critique de la raison éducative en ultrapériphérie européenne : la problématique antillaise*).

Max Bélaïse cite G. Coq (*ibid.*). (Tiré du site Études Caribéennes, *Critique de la raison éducative en ultrapériphérie européenne : la problématique antillaise*).

Le Martiniquais a donc besoin d'être dans un mode de socialisation qui lui correspond pour se développer, « *construire ses propres formes d'organisation* » (M. Basteron). Soit, de profiter d'une éducation adaptée utilisant les pédagogies alternatives. C'est-à-dire qu'on lui propose des contenus formatifs, éducatifs qui l'aident à mieux construire son identité avec ses projections de lui-même vers l'avenir en continuité avec ses racines, ses codes culturels, sans renoncer à penser l'universel. En ce sens, toutes les modalités qui peuvent promouvoir l'éducation sont à prendre en considération. « *Il n'y a pas de sous-cultures, de sociétés humaines de seconde zone* ». (Max Bélaïse)

#### **– Une réparation identitaire également sur le plan personnel**

Six interviewés sur huit (Flô, Kali, Tico, Kannèl, Yaya et Zuletta) confient, leur sentiment de réparation vis-à-vis de leur créolité à travers la formation suivie en créole. Soit, une restauration qui va bien au-delà de la dimension linguistique, sur un plan intime et narcissique relié à une histoire personnelle fusionnante avec l'histoire collective : - « *On me mettait dans un schéma français - européen qui ne me correspondait pas* » - « *je ressentais qu'on me disait d'oublier mon identité puisqu'on ne m'apprenait pas des choses de ma culture* » - « *les cours classiques et la langue française ne m'ont pas fait réussir et me développer comme créole, je sentais qu'il me manquait quelque chose* »- « *on ne parlait pas vraiment de ce que je savais et ce que je suis et on n'avait pas suffisamment de temps* ». (Yaya) « *Je ne me sentais pas bien dans ce qu'on faisait* » - « *En tant qu'Antillaise, je trouve l'école traditionnelle un peu raide puisque qu'on t'apprend que des choses qui ne sont pas de chez toi* », « *tu singes les autres c'est tout* ». (Kannèl)

C'est ce que souligne Yaya qui déclare apprécier qu'elle puisse s'en servir non seulement au marché, mais également dans les apprentissages.

Tous sortent du stigmatisé, ils se déstigmatisent, finissent par retrouver une paix intérieure, leur dignité, via cette revalorisation identitaire.

Les apprenants ont été fiers d'avoir produit leur biographisation, d'avoir écrit leur journal, rédigé. Et parce qu'ils ont pu partager leurs expériences, leurs savoirs, produire de l'oralité,

quelque chose en créole. Par ce biais, la langue reste vivante culturellement. C'est un support à un enrichissement où la personne apporte aussi son idée sur le monde, et est fier d'avoir produit quelque chose en lien avec ce qu'il est.

Son identité créole ne se vit plus comme une honte cachée de ne pas maîtriser le français. Identitairement revalorisé, respecté par le formateur, il se sent plus à l'aise et est éventuellement plus ouvert au français parce qu'il est passé par le créole ; à la fin de la formation, il reconstruit une culture entre les deux, peut-être parce qu'il se sent culturellement revalorisé et que cette revalorisation identitaire rejailit psychologiquement, socialement sur son insertion générale. Il n'est plus stigmatisé comme étant quelqu'un échouant, « *nul scolairement* » avec un certain nombre d'échecs).

Jacky par exemple s'est ainsi construit, a construit une identité, des croyances différentes, une représentation de lui-même plus positive ; il s'est affirmé en s'affranchissant de cette perception d'échec réductrice que les autres lui renvoyaient dans les relations qu'il avait avec eux. Dès lors, selon ses dires, cela a entraîné chez lui un comportement nouveau, sa performance s'est trouvée meilleure, et il a fini par fréquenter les cours jusqu'au bout.

Les entretiens auprès des apprenants n'ont fait que confirmer l'importance de la prise en compte de leur identité. L'outil biographisation adossé au créole a atténué leur sentiment d'infériorité en les mettant à l'aise dans le groupe d'apprenants, et leur a donné l'occasion de contourner, de se réconcilier avec eux-mêmes, de se réparer finalement.

Tous les apprenants ont déclaré qu'ils ont plus honte d'aller dans les administrations, ou faire des démarches professionnelles, grâce à leur revalorisation identitaire, sociale, ils savent parler d'eux, et sont moins inhibés, car ils ont moins l'impression d'être marginalisés, ils sont beaucoup moins dans un discours d'échec, de pessimisme.

Tous évoquent par leurs propos qu'ils ont intériorisés la notion d'autonomisation en passant de l'impuissance à la capacité de faire des choses auparavant inaccessible.

Au sein de leur communauté ils évoluent « *la tête haute* » (Kali), la revalorisation narcissique, sociale grâce à la maîtrise de l'écrit leur ont permis de reprendre une place plus valorisante dans leur rôle social. « *Quand j'écrivais à certaines administrations, c'est une amie qui m'aidait aujourd'hui je n'ai pas peur de rédiger des courriers importants dédiés aux administrations* ».



(Kannèl) - « *Aujourd'hui, je me sens beaucoup plus à l'aise dans mon dans la société* ». (Ekto) - « *Avant j'avais des stratégies pour masquer mes difficultés, maintenant, je réussis tout le temps. Je ne suis plus à part des autres. Je suis totalement intégré* ». (Kannèl)

On assiste ici véritablement à une congruence entre l'impact psychocognitif de la réflexivité expérientielle et la dynamique de bilinguisme.

En effet, sur les problèmes liés à leur manque d'estime d'eux-mêmes, leurs complexes et les souffrances psychologiques éprouvés un temps et transmis de génération en génération, six apprenants sur huit interviewés (Ekto, Flô, Zulietta, Kali , Yaya, Kannèl) nous confient : - « *Pour moi j'étais nul* », « *un jour j'ai compris que moi, mon peuple avons aucune valeur à leurs yeux* » - « *quand on te dit que tu n'es rien, avec le temps tu doutes de tes valeurs, de toi-même en tant que personne, tu te méprises en tant que noir* » - « *je me faisais petite, je n'étais pas à la hauteur* », « *les professeurs me faisaient peur* », « *je ne voulais pas être rejeté* » - « *je me trouvais nul, j'étais en colère contre moi-même* » - « *Plus jeune, je ne m'aimais pas quand j'étais dans la classe, je pensais que je n'arriverais jamais* » - « *je ne suis plus aussi négatif qu'hier, aujourd'hui je suis dans une autre attitude, j'ai avancé aussi sur mes mauvaises expériences de l'évaluation, sur la violence que j'ai ressentie par rapport aux notes quand j'étais gamin* » - « *Je suis bien, je me sens compétent* », « *j'ai pris confiance* », « *ma personne est augmentée* ».

On ne peut ici que constater les progrès individuels de la socialisation liée à ce renouveau identitaire (régularité, audace, détermination, responsabilité, inscription, implication sociohistorique dans la formation, envie de construire le présent, de se projeter de façon socioprofessionnelle) grâce au renforcement de leur estime d'eux-mêmes.

### Apports de cette recherche

Concernant les apports de ce travail de recherche, il me semble que nous avons contribué à penser autrement les formations pour adultes de BNQ d'outre-mer, soit en rétablissant l'équilibre entre formés de l'hexagone et formés d'outre-mer en permettant aux institutions de formation de ces régions d'élaborer un projet spécifique adapté aux besoins d'une certaine partie de leur population, et en mettant en œuvre un modèle précis de dispositif et de pratique andragogique proposant une plus grande autonomie de ces derniers, une meilleure valorisation tant sur le plan identitaire qu'évaluative.

### Limites de cette recherche

Ainsi, avant de conclure ce mémoire, il me semble important de présenter ses limites.

Et donc, bien qu'ayant éprouvé le modèle biographisation/créole dans trois contextes de cours d'adultes, c'est-à-dire dans deux classes de préparation au CAP menuiserie et mécanique, un atelier de préparation au diplôme de VAE d'assistante maternelle et un atelier de cours du soir d'adultes, je pense qu'il faut :

- 1) - Élargir cette étude à d'autres publics plus jeunes tels que les apprenants de CAP, BEP pour vérifier la valeur ajoutée et l'efficacité de ce dispositif, de cette méthode andragogique, le tester dans différentes configurations de projets et secteurs de formation.
- 2) - Expérimenter ce modèle auprès des apprenants métropolitains ayant une spécificité locale telle que, les Corses, les Bretons, les Alsaciens) de bas niveau de qualification pour voir si j'observe aussi chez ces communautés de formation ce comportement différent face à l'apprentissage, et si oui, de voir si cela vient des méthodes pédagogiques utilisées au regard des effets de la domination linguistique, culturelle vécue, et s'ils sont aussi résistants, réfractaires que dans les Dom-Tom.
- 3) - J'aurais pu choisir 2 institutions pour plus de diversité de profils d'apprenants. Mais, l'analyse après des entretiens aurait biaisée l'interprétation des résultats, par des comparaisons de propos sur des réalités, des contextes de formation différents.
- 4) - D'autre part, concernant les entretiens, je pense qu'il aurait fallu aussi que je fasse des « entretiens cognitifs » pour mieux cerner les problèmes d'incompréhensions qu'ont pu rencontrer avec moi les apprenants interrogés. Par ce biais, j'aurais pu mieux saisir l'interprétation qu'ils ont faite de mes questions et mieux ajuster la restitution finale des réponses.

# CONCLUSION

## **CONCLUSION :**

Au terme de cette recherche, nous souhaitons bien confirmer la valeur ajoutée, inestimable aux yeux des interviewés, de la méthode andragogique couplée à l'usage du créole.

La revue de la littérature ainsi que l'enquête de terrain valident en effet notre présupposé initial sur l'efficacité du dispositif de formation qui associe la reconnaissance des acquis antérieurs comme support d'acquisition de nouvelles connaissances et d'apprentissage des savoirs de base et le créole comme vecteur identitaire de libération des facultés cognitives et comme vecteur didactique permettant l'expression des apprenants.

Les interviews auprès des formateurs de l'UPM empruntant exclusivement cette approche et auprès des apprenants de bas niveau de qualification qui ont bénéficié de cette dernière ont permis de focaliser l'attention sur cette double dimension expérientielle et identitaire et d'en montrer les bénéfices singuliers inestimables. Il était nécessaire d'approfondir cette singularité et ces bénéfices, propres à ce type de couplage que nous pouvons synthétiser ainsi :

La motivation de l'apprenant est décuplée et il réussit quand :

- Le formateur s'appuie sur la biographisation et travaille à partir de la transposabilité de leur expérience personnelle, acquis et savoir informel, particularités, caractéristiques socioculturelles et linguistiques, environnement sociopsychologique pour les intégrer dans le processus de formation. Puisque les apprenants changent de comportement face à l'apprentissage et sont plus motivés et n'opposent aucune résistance à l'objet d'apprentissage.
- l'apprenant se rend compte que sa demande d'une formation qui lui correspond a été entendue.
- dans les ateliers, le formateur met en place un climat social, veille aux interactions, installe des valeurs d'écoute, de respect de l'autre, de bienveillance.
- il y a une démarche ethnographique (l'apprenant peut définir son identité inscrite dans un contexte à un instant « T » de son histoire, décrire les différentes silhouettes de son comportement, ses inscriptions dans ce contexte et son environnement, prendre la parole, parler de lui-même, jouer un rôle, faire ensemble dans l'interaction avec le groupe).
- l'apprentissage le captive.

Ce qui ne signifie pas pour autant que cette recherche conclue à la supériorité absolue des méthodes andragogiques sur tout autre dispositif de formation. En effet, ces dernières ne

peuvent pas être complètement singulières et totalement différentes des méthodes classiques : elles en utilisent inévitablement certains des traits.

Du reste, des résultats aussi positifs peuvent être sans doute obtenus dans d'autres contextes de formation, entièrement classique ou mixte (andragogies et pédagogies classiques). Car les méthodes d'apprentissage andragogique n'ont pas l'exclusivité de la revalorisation des apprenants quant à la prise en compte des acquis antérieurs ou de reconnaissance de l'identité en l'occurrence, ici le créole. En effet, nombre de formateurs dans les dispositifs classiques de formations utilisent également des outils et des supports permettant l'expression libre, un processus de conscientisation sur l'histoire, le recours à la culture des apprenants, et d'autre part nous percevons bien que les méthodes, les approches, les référentiels entre approches andragogiques et approches pédagogiques classiques ne sont pas exclusifs les uns des autres et étanches.

Mais, dans un contexte caribéen particulièrement marqué par une problématique linguistique, culturelle et historique non résolue, cette approche nous apparaît en fin de compte comme étant sans doute la plus adaptée, pour les populations n'ayant pas accès au bilinguisme maîtrisé (créole/français), parce qu'ils en sont empêchés par des conditions sociales et d'élaboration qui les limitent. En ce sens, le couplage créole et l'approche expérientielle apparaissent comme une voie privilégiée d'émancipation et surtout de conscientisation.

Finalement, nous ne mettons pas l'andragogie en rivalité avec la pédagogie classique des formations pour adultes, mais nous voulons montrer qu'il y a bien un impact singulier sur les apprenants et dans leurs résultats, un écart riche d'enseignements en matière d'apprentissage des adultes. Le modèle andragogique par exemple à cet avantage de mieux prendre en compte les caractéristiques propres de l'adulte, les différences individuelles dans un groupe d'apprenants, de même, les expériences, les besoins, le groupe, le soutien émotionnel, la formation sous le point de vue des situations, et enfin cette aspiration de l'adulte à se déterminer.

Néanmoins, il n'en reste pas moins vrai que les apprenants gardent quand même certaines habitudes héritées d'un modèle de formation classique, structurée et riche en repères. De plus, on peut nuancer notre propos en admettant que l'andragogie ne puisse donner sa pleine mesure que si à certains égards, elle emprunte quelques outils pertinents de l'approche

pédagogique classique, comme l'évaluation, même si celle-ci ne passe plus par la notation classique, mais, plus par des outils alternatifs éprouvés (corrections, guidance structurante).

En effet, l'enquête de terrain a mis en évidence que les apprenants de bas niveau de qualification gardent un fort besoin du formateur en tant que superviseurs bienveillants, leur renvoyant des éléments de feed-back, quant à leur progression. Ainsi, on observe que les apprenants ont toujours besoin des supports, des conseils, des corrections, une guidance et des formateurs qui réajustent. Ils peuvent difficilement s'affranchir de ce rôle, sous peine de se sentir en perte de repères et de développer le sentiment qu'il ne s'agit pas d'une formation à part entière, en dépit de tout le plaisir d'apprendre, et du sentiment de revalorisation identitaire qu'ils éprouvent, et qu'ils privilégient dans leur rapport à une formation andragogique en créole.

Ainsi, nous avons bien perçu chez les apprenants une certaine nostalgie pour certains modes de fonctionnement du « maître », dispensateur de connaissances et de savoirs, le plaçant en position d'expert et qu'il leur est difficile de s'affranchir d'une certaine verticalité de rapport, bien qu'ils apprécient d'être reconnu, respecté et traité en partenaire de l'Acte de formation.

Ce qui nous amène en dépit de la vérification de l'hypothèse à relativiser sur les retombées pratiques de celle-ci en matière de pédagogie et de didactique.

En effet, un des apports majeurs de cette recherche est d'avoir montré que, quel que soit la part accordée à la langue dans la formation ou la part des outils andragogiques utilisés, il est important pour ne pas décourager l'apprenant adulte de bas niveau de qualification et pour le faire progresser, d'avoir des outils de formation efficaces, de partir de ce qu'il est, ou de là où il en est, d'utiliser ce qui lui est familier et qui constitue son univers, pour y agréger petit à petit des connaissances nouvelles. Ce qui lui permet d'avancer pas à pas, dans la formation, par une continuité entre son parcours et la nouvelle identité, par la construction fragile qu'il tente d'opérer, en se réparant aussi à travers la formation.

De ce fait, ces résultats de recherche n'ont pas pour prétention et vocation d'imposer pour seul et unique modèle de formation valable l'approche andragogique liée aux outils que nous avons présentés dans l'enquête, mais simplement d'ouvrir un espace de réflexions éthique, méthodologique, sur la manière dont ces deux approches peuvent harmonieusement, mutuellement s'inspirer et se compléter, afin que les avantages et les composantes les plus efficaces de chacune d'entre elles, puissent éventuellement corriger ou compenser leurs faiblesses et insuffisances respectives.

En effet, au vu des réactions des apprenants que nous avons côtoyés et des résultats de la littérature, il nous est apparu clairement que cette motivation et cette performance importante obtenue ne peuvent être imputables aux seuls outils liés à la biographisation.

Ces (méthodes) techniques (issues des courants expérimentales humanistes) et activités d'échanges, d'apprentissages centrées autour du problème ont montré qu'ils peuvent développer, accroître les satisfactions personnelles des apprenants.

Et donc, comparativement aux courants pédagogiques classiques, l'approche transférentielle serait efficiente parce qu'elle ne s'inscrirait pas dans une verticalité de transmission de savoirs. Autrement dit, le maître mot de cette nouvelle approche est d'aller au bout du processus qui consiste à ne plus traiter l'apprenant adulte en situation de bas niveau de qualification, comme un enfant ou une sorte de terreau vierge, invalidé dans ses connaissances, ses savoirs - faire et savoir-être issus de l'expérience ouvrière paysanne ou domestique.

Certes, l'approche andragogique n'est pas forcément adaptée et bénéfique pour tout apprenant de bas niveau de qualification, mais on observe tout de même qu'elle désinhibe beaucoup d'entre eux qui étaient bloqués quand il s'agissait d'écrire un texte, et que le fait de produire de l'écrit sur eux-mêmes et de le partager avec les autres est libérateur et vecteur d'autonomisation pour un bon nombre d'entre eux.

À la lumière de ce qui précède et de la relativisation que nous faisons du caractère transférable de l'approche andragogique présentée dans ce mémoire, on peut imaginer et souhaiter en tirer quelques pistes de mise en application dans les dispositifs de formation pour adultes de bas niveau de qualification. Et ce, que l'approche majoritaire principale soit la pédagogie classique, ou soit l'andragogie peut :

- accorder dans les Caraïbes davantage de place à l'histoire spécifique des apprenants, en prenant en compte les traumatismes sociohistoriques et la place du créole dans cette construction identitaire douloureuse.
- introduire à dose plus ou moins importante des passerelles entre le français et le créole en adossant les apprentissages aux filiations et parentés entre les deux langues.
- inviter les apprenants à s'exprimer en français en passant par le créole, lorsque celle-ci peut être un élément facilitateur, en postulant l'égalité des deux langues dans les travaux

réalisés, outils mis en place (proposer une écriture accompagnée à travers des supports de rédactions partant du vécu de l'expérience personnelle et professionnelle des apprenants).

– impulser des démarches d'écriture collective permettant de créer une compétence collective qui valorisent également les groupes à l'échelle des microsociétés créées pendant la formation.

– favoriser des restitutions orales et collectives des écrits produits, afin de valoriser les apprenants.

– faire en sorte de rendre plus souples les programmes de formation.

– Faire en sorte de révéler, reconnaître l'identité créole des apprenants, les rassurer afin d'obtenir leur adhésion, leur participation dans l'activité andragogique.

– installer la formation dans une dimension sociale en lien avec leur environnement.

Nous constatons que l'utilisation de la biographisation adossée à la langue créole dévoile un nouveau comportement chez les apprenants de bas niveau de qualification Martiniquais. Or, lorsque les formateurs tiennent compte de ces deux éléments (supports) de travail, d'intervention andragogique, ils améliorent le résultat des apprenants. Et l'objectif de les mener au bout de leur formation est atteint.

Donc, nous concluons qu'il est possible de faire évoluer la situation inadaptée de la formation classique en situation adaptée et acceptable pour l'organisme de formation et l'apprenant.

Si le formateur veut résoudre le problème d'abandon, il doit s'intéresser à ces anomalies qui se trouvent dans la compréhension du contexte dans lequel ces apprenants se situent et également de connaître leurs besoins, désirs, intérêts. Avoir une bonne connaissance des apprenants de BNQ Martiniquais par rapport à leur histoire, les traumatismes, etc. est souhaitable si l'on veut intervenir efficacement auprès d'eux.

Enfin, persuadé de l'intérêt de cette recherche pour mieux comprendre les facteurs de réussite et de difficultés dans la formation pour adultes, je pense qu'il sera intéressant d'étendre cette étude dans la projection de mes études doctorales pour répondre à l'impact différentiel des méthodes andragogiques comparées aux méthodes classiques pédagogiques, afin d'une manière générale de permettre aux apprenants au-delà des seuls apprenants martiniquais, comment ils surmontent leurs difficultés. Et comment les savoirs expérientiels et l'écriture biographique permettent-ils de rompre avec l'échec dans les formations pour adultes, ou de reprendre l'acquisition des acquis de base?



Mais, il faudra aussi chercher dans d'autres départements et territoires d'outre-mer et dans d'autres régions de France en quoi la prise en compte des spécificités locales et de l'expérience du bassin de l'emploi et l'histoire propre à chaque communauté de formation en prenant en compte les spécificités de chacune d'entre elles constituent une valeur ajoutée pour la formation andragogique.

Sur un plan plus empirique, une conséquence intéressante parmi d'autres à explorer serait de voir comment à partir des résultats positifs qui se dégagent de cette recherche on pourrait tirer des propositions dans le but de promouvoir l'andragogie et la méthode de Biographisation.

## **RÉFÉRENCES BIBLIOGRAPHIQUES**

## **BIBLIOGRAPHIE**

### **OUVRAGES**

- Affergan, F.** *Anthropologie à la Martinique*. Paris : Presses de la Fondation Nationale des Sciences Politiques, 1983.
- Barbier J-M, Bourgeois E, De Villers G, Kaddouri M.** *Construction identitaire et mobilisation des sujets en formation*. Paris : L'Harmattan, 2006, 301 pages.
- Barbot M-J, Giovanni C.** *Autonomie et apprentissage. Innovation dans la Formation*. Paris : PUF, 1999, 244 pages.
- Baudelot C, Establet R.** *L'École capitaliste en France*. Paris : Maspero, 1972, 340 pages.
- Baudouin J-M.** *De l'épreuve autobiographique : contribution des histoires de vie à la problématique des genres de texte et de l'herméneutique de l'action*. Berne : P. Lang, 2010, 532 pages.
- Belonnie J-D.** Une didactique du français adaptée aux situations de créolophonie : le cas de la Martinique. In : L. Cadet et E. Guerin. *FLM, FLS, FLE au-delà des catégories*. Paris : Armand Colin, 1995.
- Bertaux D.** *Les récits de Vie*. Paris : Nathan, 1997, 127 pages.
- Berque A.** Lieu. In : J. Lévy et M. Lussault (éd.). *Dictionnaire de la géographie et de l'espace des sociétés*. Paris : Belin.
- Biarnès J.** *Universalité, diversité, sujet dans l'espace pédagogique*. Paris : L'Harmattan, 358 pages.
- Bliez-S, Mevel Y.** *Récits de vie en formation, l'exemple des enseignants*. Paris : L'Harmattan, 286 pages.
- Calvet L-J.** *La tradition orale*. Paris : PUF - Que-sais-je ?, 1984 (A-II-32), 127 pages.
- Charles-Nicolas A, Bowser B.** *L'esclavage : quel impact sur la psychologie des populations ?* Paris : Idem, 2018, 557 pages.
- Chaudenson R.** *Des îles, des hommes, des langues*. Paris : L'Harmattan, 1992, 309 pages.
- Chaudenson R.** *CAPES de créoles : approches historiques et linguistiques, Études créoles*. Paris : L'Harmattan, 2001, 182 pages.
- Chaudenson R.** *La créolisation, théorie, applications, implications*. Paris : L'Harmattan, 2003, 479 pages.
- Chaudenson R (dir.)**. *Didactique du français en milieux créolophones. Outils pédagogiques et formation des maîtres*. Paris : L'Harmattan, 2008, 296 pages.
- Chaudenson R.** *L'adaptation de la didactique des langues à la diversité culturelle*. Paris : L'Harmattan, 2007, 219 pages.
- Coq G.** *Éloge de la culture scolaire*. Paris : Le félin, 2001, 208 pages.
- Corcuff P.** *La Société de verre. Pour une éthique de la fragilité*. Paris : Armand Colin, 2002, 269 pages.
- Debarbieux E.** *La violence en milieu scolaire*. Paris : ESF, 1999, 180 pages.

- De Gaulejac V.** *Qui suis-je ? : Sociologie clinique du sujet.* Paris : Seuil, 2009, 218 pages.
- Delinde H.** *Éducation et instruction en Martinique : 1635-1830.* Paris : L'Harmattan, 2006, 302 pages.
- Delory-Momberger C.** *Biographie et éducation : figures de l'individu-projet.* Paris : Anthropos, 2003, 133 pages.
- Delory-Momberger C.** *Les Histoires de vie, de l'Invention de soi au projet de formation.* 2<sup>e</sup> édition. Paris : Anthropos, 2004, 289 pages.
- Delory-Momberger C.** Espaces et figures de la ritualisation scolaire. *Hermès*, n°43, 2005, p.79-85.
- Delory-Momberger C.** *Trajectoires, parcours de vie et apprentissage biographique.* Paris : Tétraèdre, 2011, 140 pages.
- Delory-Momberger C.** *La condition biographique. Essais sur le récit de soi dans la modernité avancée.* Paris : Tétraèdre, 2009, 122 pages.
- Dominicé P.** *L'histoire de vie comme processus de formation.* Paris : L'Harmattan, 2002, 255 pages.
- Dubet F.** *Le Déclin de l'institution.* Paris : Seuil, 2002, 421 pages.
- Edgar M.** Pour une réforme de la pensée. *Le courrier de l'Unesco*, 1996, 2 février, p.2-3.
- Ernaux A.** *Les années.* Paris : Gallimard, 2008, 241 pages.
- Fanon F.** *Peau noire, masques blancs.* Paris : Seuil, 1952, 188 pages.
- Fattier D.** CAPES de langues et cultures régionales « option créole »? Un point de vue, *Études créoles*, L'Harmattan, OIF, Vol XXIV, n°1, 2001, pp. 156 - 163.
- Farraudière Y.** *École et société en Guyane française : scolarisation et colonisation.* Paris : L'Harmattan, 1989, 120 pages.
- Fischer G.N.** *Les concepts fondamentaux de la psychologie sociale.* 3<sup>e</sup> édition. Paris : Dunod, 2005, 278 pages.
- Francequin G.** *Pour une approche biographique en orientation.* Québec : Septembre Éditeur, 2004, 214 pages.
- François-Haugrin A.** Le contexte pré-abolitionniste et le problème de ses répercussions sur le comportement de l'esclave martiniquais (1845-1848). In : *Dialogues d'histoire ancienne*, vol. 11, 1985.
- Georger F.** Le Réunionnais au secours du créole et du français à l'école. *Études créoles*, L'Harmattan, 2005.
- Giust-Desprairies F.** *Le désir de penser. Construction d'un savoir clinique.* Paris : Tétraèdre, 2004, 169 pages.
- Hardy G.** *Une conquête morale : l'enseignement en A. O. F.* Paris : Armand Colin, 1915, 356 pages.
- Hazaël-Massieux M-C.** *Écrire en créole, oralité et écriture aux Antilles.* Paris : L'Harmattan, 1993, 316 pages.
- Knowles M.** *L'apprenant adulte.* Paris : Éd. D'organisation, 1973, 277 pages.

**La Boetie E.** *Discours de la servitude volontaire ou le Contr'un*. Paris : Flammarion, 1993, 149 pages.

**Lucrèce A.** *Civilisés et évergumènes : de l'enseignement aux Antilles*. Paris : Éd. Caribéennes/L'Harmattan, 245 pages.

**Maffesoli M.** *La connaissance ordinaire. Précis de sociologie compréhensive*. Paris : Librairie des Méridiens, 1985, 260 pages.

**Mam-Lam-Fouck S.** *L'identité guyanaise en question : les dynamiques interculturelles en Guyane française*. Kourou : Ibis Rouge/Paris : L'Harmattan, 1997, 232 pages.

**Marcelli D.** *La surprise. Chatouille de l'âme*. Paris : Albin Michel, 2005, 312 pages.

**March C.** *Le discours des mères martiniquaises*. Paris : L'Harmattan, 1993.

**Meirieu P.** *Le plaisir d'apprendre*. Paris : Éd. Autrement, 2014, 157 pages.

**Michon P.** *Fragments d'inconnu*. Paris : Éd. Du Cerf, 2010, 251 pages.

**Mucchielli R.** *Les méthodes actives dans la pédagogie des adultes*. 7<sup>e</sup> édition. Paris : ESF, 131 pages.

**Nonone J.** *L'ambivalence identitaire dans la société martiniquaise*. Paris : L'Harmattan, 2015, 173 pages.

**Nuissier E.** *Psychologie des sociétés créoles*. Lamentin : Caraïbéditions, 2013, 245 pages.

**Paul, M.** *L'accompagnement. Une posture professionnelle spécifique*. Paris : L'Harmattan, 2004, 352 pages.

**Pineau G, Sauvé L. et al.** *Individualisation de la formation, recherche et exemples*. Paris : édition Éducation permanente, 1993.

**Pineau G, Jobert G.** *Histoires de vie*. Paris : L'Harmattan, 1989, 239 pages.

**Puren, Laurent.** « "On est une machine à fabriquer de l'échec et de l'exclusion", le discours des professeurs des écoles du Maroni » dans : *Le français dans le monde, Recherches et applications*, janvier 2005, p. 142-151.

**Prudent L-F.** Diglossie et interlecte. *Langages*, n° 61, 1981, p. 13-38.

**Reuven F, Spire A.** *La pédagogie Feuerstein ou la pédagogie à visage humain*. Paris : Le bord de l'eau, 2006, 140 pages.

**Ricœur Paul.** *Soi-même comme un autre*. Paris : Éditions du Seuil, 2015, 424 pages.

**Rogers C.** *Le développement de la personne*. Paris : Dunod, 1989, 612 pages.

**Roquet P, Gonçalves M-J, Roger Lucie, Viana-Caetano Ana Paula.** *Temps, temporalité et complexité dans les activités*. Paris : L'Harmattan, 2013, 215 pages.

**Vermeersch Pierre.** *L'entretien d'explicitation en formation initiale et continue*. Paris : ESF, 1994, 182 pages.

**Vygotski Lev, Semionovitch.** *Psychologie concrète de l'homme [1929]*. In : M. Brossard et L. Vygotski. *Lectures et perspectives de recherches en éducation*. Presses universitaires du Septentrion, Villeneuve-d'Ascq, 2004, 255 pages.

**Weil P, Dufoix S.** *L'esclavage, la colonisation, et après...* Paris : Presses universitaires de France, 2005, 629 pages.

## Publications universitaires/revues et articles internet

**Adelin E, Lebon-Eyquem M.** L'enseignement du créole à la Réunion, entre coup d'éclat et réalité. *Tréma*, 2009, n°31, p.121-132.

**Alen-Garabato C, Micheline C.** L'enseignement des langues régionales en France aujourd'hui : état des lieux et perspectives. *Tréma*, 2009, n°31, p.1-4.

**Allec S.** Le rapport à l'autorité dans l'enseignement de l'éducation physique et sportive. *8<sup>e</sup> Biennale de l'éducation et de la formation*, 2006.

**Antoine M, Nazaire R et Prudent I-f.** Une didactique du français adaptée aux situations de créolophonie : le cas de la Martinique. *Le français aujourd'hui*, vol. 176, n°1, 2012, p. 113-122.

**Bareteau D, Heeroma D.** *Le français et le créole en Martinique* [en ligne]. 2003. Disponible sur : [www.manioc.org/gsd/collect/recherch/import/crillash/Francaiset.pdf](http://www.manioc.org/gsd/collect/recherch/import/crillash/Francaiset.pdf)

**Beckers J.** *Compétences et identités professionnelles. L'enseignement et les autres métiers de l'interaction humaine*. Bruxelles : De Boeck, 2007, 356 pages.

**Bellonie J-D, Guérin E.** - Lorsque la réflexion sociolinguistique éclaire la problématique de l'enseignement du FLM ... In : H. Boyer (dir.). *Pour une épistémologie de la sociolinguistique*, Actes du colloque international, Montpellier, 2010, p. 99-106. Limoges : Lambert Lucas, 430 pages.

**Bellonie J-D, Gadet F.** Deux ou trois choses auxquelles la sociolinguistique peut servir dans l'enseignement (du FLM et du FLE), *LINX, Cairn.info*, 2012.

**Bernabé J.** Guadeloupe et Martinique, un survol sociolinguistique. *Langues et cité*, 2005, p.5-7.

**Biarnes J.** « Maintenant je ne suis plus invisible, on me regarde » ou de la biographisation réciproque. *L'orientation scolaire et professionnelle* [en ligne], 36/1 | 2007, mis en ligne le 5 mars 2010. Disponible sur : <http://osp.revues.org/index1272.html>

**Boukman D, Saint-Louis M-J, Mandibèlè.** *Teks kréyol : liv profèsè-a. Fort-de-France* [en ligne]. CRDP de l'académie de Martinique, 2010, 98 p. cote : FC 372,6 TEK/FC 371,12 TEK.

**Bourdieu P.** Systèmes d'enseignement et systèmes de pensée. *Revue internationale des sciences sociales*, vol. 19, n°3, 1967, p.367-388.

**Brunot R, Grosjean L et Leselbaum N.** *Apprendre ensemble : pour une pédagogie de l'autonomie* [en ligne]. CRDP Grenoble. 1999. Disponible sur : <https://gallica.bnf.fr/ark:/12148/bpt6k3325443j.texteImage>

**Bryon-Portet C.** Du devoir de soumission au devoir de désobéissance ? Le dilemme militaire. *Res Militaris*, 2010, vol. 1, n° 1.

**Confiant R, Chamoiseau P, Bernabé J.** *Lettres créoles, tracées antillaises et continentales de la littérature*. Paris : Hâtier, 1991, collaboration avec Confiant, Paris, Gallimard, Folio essais, 1999.

- Esterle-Hedibel M.** *Les formations des enseignants à la diversité culturelle » en France : les mots pour le dire ?* [En ligne]. CNRS France, 2006. Disponible sur : [http://www.revuedeshep.ch/site-fpeq-n/Site\\_FPEQ/4\\_files/2006-4-Esterle.pdf](http://www.revuedeshep.ch/site-fpeq-n/Site_FPEQ/4_files/2006-4-Esterle.pdf)
- Faingold N.** *L'entretien d'explicitation* [en ligne]. IUFM Versailles, Centre Cergy, 1993. Disponible sur : [https://www.grex2.com/assets/files/expliciter/ACCEDER\\_AUX\\_SAVOIRS.pdf](https://www.grex2.com/assets/files/expliciter/ACCEDER_AUX_SAVOIRS.pdf)
- Fregosi P, Moal A, Vasseur M-T.** *Pratiques langagières, discours et représentations chez les adultes en Guadeloupe*. Paris : GPLI, 1998, 94 pages.
- Gadbois, Likert.** Comment ce climat influence son comportement individuel et son efficacité dans l'apprentissage ? *Persée*.
- Giacobino A.** La transmission épigénétique, comment un traumatisme psychique s'inscrit-il sur l'ADN ? Quelles suites ? *Huffpost*, 2013.
- Guerrero S.** Sur les structures métacognitives qui facilitent l'apprentissage. *Les Cahiers de Recherche du CREA*, n°79, Département de médecine génétique et développement, Université de Genève CMU et HUG, 2002.
- La croix O.** Traces de l'esclavage aux Antilles françaises. *Ceras-Revue Projet*, n°283, 2004.
- La croix O.** Conséquences de l'esclavage aux Antilles, *Revue Alizés*, 1998.
- Lamic N.** Une intervention psychosociologique dans le contexte de la Martinique : le rôle clef du dispositif. *Nouvelle revue de psychosociologie*, n°1, 2007.
- Launey M.** *Introduire le créole réunionnais à l'école ?* [En ligne]. 2011. Disponible sur : <https://www.reunionnaisdumonde.com/spip.php?article3541>
- Lebon, Eyquem M.** *Paroles Réunionnaises entre créole et français : dynamique conversationnelle et productions interlectales*, Mémoire de DEA « Langage et Parole », sous la direction du Pr. Prudent, L - F., Université de La Réunion, 2004.
- Legendre F.** Diversité culturelle et pratiques pédagogiques, opinions et attitudes des nouveaux professeurs des écoles de l'académie de Créteil. *Ville- École- Intégration*, n°129, 2002, p. 190-206.
- Leiris M.** Contacts de civilisation en Martinique et en Guadeloupe. *Revue française d'histoire d'outre-mer*, tome 75, n°281, 4<sup>e</sup> trimestre 1988. p. 511.
- Lhuillier D.** Résistance et défense. *Nouvelle revue de psychosociologie*, n° 7, 2009, p. 225-234.
- Lorcerie F.** Éducation interculturelle : état des lieux. *Ville-Ecole-Intégration, Enjeux* 129, 2002, p.170-187.
- Lorcerie F.** *L'École et le défi ethnique. Éducation et intégration*. Paris : ESF & INRP (Institut national de la Recherche pédagogique), 2004, 333 pages.
- Lubin B-F.** Les méandres de la politique sociale outremer. In : F. Constant et J. Daniel (dir.). *1946-1996, cinquante ans de départementalisation outre-mer*. Paris : L'Harmattan, 1997.
- Malherbe J-F.** *L'élève : sujet de vie ou objet de soin ?* Conférence, Lausanne, HEP Vaud, 1<sup>er</sup> février 2011.

- Martuccelli D.** Figures de la domination. *Revue française de sociologie*, 45-3, 2004, p.469-497.
- Prudent L-F.** *Pratiques martiniquaises : genèse et fonctionnement d'un système créole*, thèse pour le doctorat d'État, Université de Haute-Normandie, 1993, 748 pages.
- Raucent B, Verzat C et Villeneuve L.** *Accompagner des étudiants. Quels dispositifs ? Quelles mises en œuvre ?* Bruxelles : De Boeck Supérieur, 2010, 563 pages.
- Galvao I.** Frontières du monde scolaire et reconnaissance de la diversité : réflexions à partir de la Guyane. *L'Orientation Scolaire et Professionnelle*, INETOP/CNAM, 36, n° 1, mars 2007, p.71-81.
- Jolivet M.-J.** La question créole. Essai de sociologie sur la Guyane Française. In : *Journal de la Société des Américanistes*. Tome 75, 1989. p. 234-237.
- Karsenti T, Demers S.** L'étude de cas. In : T. Karsenti et L. Savoie-Zajc (dir.), *Introduction à la recherche en éducation*. Sherbrooke, Québec : CRP, 2000, page 225-247.
- Les cahiers créoles du patrimoine de la Caraïbe.** *Pawol makè asi mès é labitid an peyi Karayib : la littérature caribéenne//liyannaj épi maké karayib*. CRDP de l'académie de la Guadeloupe, 2003. 94 pages.
- Schaller J-J.** Un lieu apprenant : de l'habitus à l'historicité de l'action. *L'orientation scolaire et professionnelle*, n°36/1, 2007, p. 83-93.
- Schaller J.-J.** Un lieu apprenant : de l'habitus à l'historicité de l'action. In : Delory-Momberger C. & Biarnès J. (dir) Insertion, biographisation, éducation. *L'Orientation scolaire et professionnelle*. INETOP/CNAM, 2007, vol. 36/1, p. 83-93.
- Telchid S.** *Kréyol fanm chatengn : exercices créoles / écoles - collèges*. CRDP de l'académie de la Guadeloupe, 2003, 75 pages, Langue et culture créoles. ISBN 2-903649-90-1.
- Tupin F.** L'école réunionnaise privée de politique d'aménagement linguistique : quelles incidences, quelles remédiations ? *LIDIL*, n°20, Les langues régionales. Enjeux sociolinguistiques et didactiques. Université de Grenoble, 1999, pp. 147 - 164.
- Wiltord J.** *Sociétés antillaises et traumatisme, Approche psychanalytique* [en ligne]. Madinina'art. Colloque scientifique international, « L'esclavage : quel impact sur la psychologie des populations ? », 28 octobre 2016. Disponible sur : <http://www.madinin-art.net/lesclavage-quel-impact-sur-la-psychologie-des-populations/>
- Romani J. P.** Interlecte Martiniquais et pédagogie. *Études créoles*, n°17, vol. 1, 1991, p. 84-105.
- Steiner G.** Le bonheur d'enseigner. *Le Magazine littéraire*, n°427, 2004, p. 97-103.
- Zimmerman, Barry J/Bonner, Sébastien/Kovach, Robert.** *Des apprenants autonomes : autorégulation des apprentissages*. Bruxelles : De Boeck-Wesmaël, 2000.



## GLOSSAIRE

- Acte :** La réalité que le formateur fait l'apprenant rencontré dans l'activité.
- Action :** L'intervention inscrite dans la durée et appliquée à l'apprenant. C'est ce que le formateur élabore dans une volonté de former ce dernier.
- Affect :** Expression qualitative vécue d'un besoin (l'agréable et le désagréable, la sensation pénible, le sentiment...)
- Aide :** En éducation, « intervention de soutien comme dynamique dans une position seconde, une visée d'assistance ».
- Aliénation :** Le mot « Aliénation » est utilisé pour rendre compte du rapport spéculaire du sujet à l'image - que ce soit celle du « moi idéal » ou celle du double/rival. Mais Lacan dit également, dès le départ, que le sujet est aliéné au signifiant. L'autre auquel le sujet s'aliène n'est pas seulement celui de l'image, il est l'Autre du symbolique.
- Altérité :** Dans ce mémoire, je désigne là la différence relative qui existe entre l'enseignant et l'enseigné, différence relative qui fonde la possibilité même de leur relation. C'est précisément parce qu'ils sont semblables qu'ils peuvent communiquer l'un avec l'autre.
- Authentique :** Franc, total, complet (signification contextuelle).
- Apprendre :**  
1<sup>er</sup> sens : Acquérir des connaissances ou des compétences. Ex. Apprendre à se servir d'un outil.  
2<sup>e</sup> sens : « Être informé de ». Ex. Apprendre une nouvelle par la presse.  
3<sup>e</sup> sens : Faire acquérir des connaissances ou des compétences. Ex. Apprendre à écrire à un écolier ». (Site : internet.com)
- Appropriation :** « Action de s'approprier quelque chose ». (Dictionnaire Larousse)
- Andragogie :** Science et art de l'aide à l'apprentissage adulte (...) l'andragogie est un système de contre hypothèses partant d'une définition de l'adulte comme être responsable (juridiquement, socialement, psychologiquement) et proposant une alternative à une « pédagogie » inadaptée qui entraîne infantilisation, comportements défensifs et passivité (Coaching avenue). « C'est l'art et la science d'enseigner aux adultes ».

- Anthropologie :** Science qui étudie la structure de l'être humain et l'histoire physique de l'espèce humaine. Elle détermine et classe les diverses races humaines. L'anthropologie préhistorique.
- Antillanité (I') :** « Réappropriation de soi et reconnaissance du métissage culturel et des bienfaits du plurilinguisme (français et créole) ». (Créé par Edouard Glissant) 1958. C'est aussi un mouvement littéraire et politique.
- Autonomisation :** L'apprenant est entraîné par l'animation du formateur dans la formation et par la dynamique du groupe d'apprenants. Dans une démarche d'autonomisation, l'apprenant est plus libre et est pris en compte pratiquement individuellement. ([www.lesformations.fr/pages/articles/l-autoformation.html](http://www.lesformations.fr/pages/articles/l-autoformation.html))
- Bnq** Le terme de (BNQ) signifie : bas niveau de qualification. *« Il a été utilisé dès la fin des années quatre-vingts à la faveur d'un programme de recherche dont les travaux furent publiés en 1992 (Ginsbourger) ».*
- Besoin :** En psychologie, est pris dans le sens d'instinct ou de tendances.
- Bildung :** Définition : L'éducation tout au long de la vie. Traduction : « apprendre par l'expérience ». La bildung part du principe que nous avons des dispositions que nous ne connaissons pas. Elle dit que chaque culture, chaque sujet développe en contact de son environnement une culture qui lui est propre. La bildung est liée à l'autonomie et à la construction d'autrui pour construire la collectivité.
- Bilinguisme :** « La situation linguistique dans laquelle les sujets parlants sont conduits à utiliser alternativement, selon les milieux ou les situations, deux langues différentes », il précise que le terme de bilinguisme concerne « la situation où les langues concernées sont de même statut ».
- Biographisation :** Pour Christine Delory-Momberger « L'interface qui permet à l'individu, dans les conditions de son inscription sociohistorique, d'intégrer, de structurer, d'interpréter les situations et les événements de son vécu ». *« C'est la tentative permanente d'être sujet de son vécu ». La biographisation nous permet « d'être sujet », nous apprend à nous orienter. « Elle donne du pouvoir-savoir ». Ainsi, Delory Momberger, Jean Biarnès et Simondon\* disent qu'« il n'y a pas de séparation entre les dimensions cognitives, sociales et culturelles et la relation étroite avec l'expérience que vit l'apprenant ». Et donc, il se réinsère identitairement et socialement.*

Pour Hervé Moëlo « La biographisation se présente comme un stade supérieur de l'écriture de soi » : il s'agirait d'un « travail de métabolisation par lequel les individus visent à donner une figuration unitaire et cohérente au déroulement et aux expériences de leur vie ». (Propos tirés du texte « les actes de lecture n°84, décembre 2003).  
« *L'écriture sous contrôle...* ».

**Biographisation réciproque :** « *Aller-retour qui évite l'émergence d'un processus d'interprétation univoque* » ;  
« *Elle met en place les conditions d'une parole et d'une activité partagées et où elle poursuit des buts de construction de la personne* ». « *Le sens de la parole biographique est diversifié en fonction des récepteurs* ». (Jean Biarnès)

**Blocage :** Action de bloquer, de freiner, de fixer et d'empêcher le développement, l'épanouissement.

**Caractéristique individuelle :** « *Désigne les éléments particuliers qui définissent l'originalité d'un individu, soit, son unicité* ».

**Censure :** Interdiction.

**Climat :** Dans la classe, il se définit comme étant « *la perception globale qu'ont ses membres d'une série de caractéristiques générales, relativement stables, des interactions sociales qui se produisent au sein de [la classe]* » (p. 274). Selon Gadbois.

**Cognitif :** Sensations cognitives en rapport avec la connaissance.

**Cohérence :** Propriété de ce qui est cohérent, qui se tient, logique interne d'un discours, d'une idée, d'un acte, etc.

**Conflit psychique :** Expression d'exigences internes inconciliables, telles que désirs et représentations opposées et plus spécifiquement de forces pulsionnelles antagonistes.

**Contexte :** J'entends les comportements, attitudes culturelles socialement partagées et reconnues des Martiniquais, comme les croyances, les rites, la langue, l'histoire créole, les attentes et les intentions. La culture ici est considérée au sens anthropologique.

**Créolisation :** « Processus d'interaction et d'hybridation de traits culturels déterritorialisés, adoptés/adaptés, hérités et inventés en contexte plantationnaire. Ce processus se

décline en deux phénomènes : la créolisation segmentaire qui a lieu à l'intérieur de chaque groupe s'insérant dans la plantation, et la créolisation synthétique qui concerne la société globale et qui est la synthèse des créolisations segmentaires. Les notions de créolisation segmentaire et synthétique sont empruntées au sociologue jamaïcain Orlando Patterson<sup>2</sup> (1975)». Gerry l'Etang dans «Créolisation et créolité à la Martinique ».

« ... la rencontre, l'interférence, le choc, les harmonies et les disharmonies entre les cultures dans la totalité réalisée du monde-terre. [...] » (Edouard Glissant)

- Dévalorisation :** Regard normatif posé sur soi évalué en termes de manque.
- Département :** « En France, collectivité territoriale administrée par le conseil départemental et dont les délibérations sont exécutées par son président (organe exécutif du département depuis la loi de 1982 sur la décentralisation) ; circonscription administrative dirigée par le représentant de l'État sur le territoire, le préfet ». Larousse.
- Départementalisation :** « *La départementalisation* ». [...] « *C'est la mesure législative définie par la loi du 19 mars 1946 qui a transformé notre pays en département français* » (Césaire).
- Didactique :** Théorie et méthode de l'enseignement qui se concentre essentiellement sur une discipline et sur la manière de l'enseigner. Elle permet de transformer le « savoir savant » en savoir à enseigner.
- Diglossie :** Cohabitation de deux langues dans une population où l'une des deux langues a un statut sociopolitique inférieur ». Exemple : le français et le créole, marqué par un rapport de domination. Pour (Jean Bernabé) c'est « *une situation dans laquelle deux langues se partagent de manière inégale l'espace d'une même communauté linguistique, l'une en position dominante, l'autre en position dominée* ».
- Domination :** Désigne un type de rapport social fondé sur une forme de subordination et des mécanismes favorisant le consentement des dominés (Martuccelli D, 2004).
- Echec :** Insuccès, manque de réussite.
- Efficace :** Force agissante, vertu par laquelle une chose produit tout son effet.
- Emotion :** Fig. état affectif intense caractérisé par une brusque perturbation physique et mentale où sont abolies, en présence de certaines excitations ou représentations très vives, les réactions appropriées d'adaptation à l'évènement. Ce n'est pas un sentiment.

<b>Empowerment :</b>	<i>« Façon par laquelle l'individu accroît ses habiletés favorisant l'estime de soi, la confiance en soi, l'initiative et le contrôle ». Eisen (1994)</i>
<b>Empathie :</b>	Identification, transfert. <i>« C'est la capacité que nous avons de nous mettre mentalement à la place d'autrui ». Être dans une attitude empathique « c'est avoir la capacité à identifier les émotions et sentiments de son interlocuteur, à comprendre les mécanismes qui se jouent chez lui, et non les ressentir à sa place ». Selon <a href="http://www.ithaquecoaching.com">www.ithaquecoaching.com</a></i>
<b>Entretien semi — directif :</b>	Technique de recueil d'informations qualitatives permettant de rassembler des faits et les opinions des personnes interrogées sur un sujet donné.
<b>Erfahrung,</b>	<i>« L'expérience conscientisée »</i> - l'éducation, le dressage détermine son développement.
<b>Erlebnis,</b>	Expérience vécue, où la vie est considérée comme élément central et formateur.
<b>Enjeu :</b>	Ce que l'on peut gagner ou perdre dans une compétition.
<b>Étayage :</b>	En éducation <i>« l'étayage intègre tous les éléments d'ajustement des conditions de la tâche constituant un appui pour l'apprenant ».</i>
<b>Formation :</b>	<i>C'est « La volonté pour les sociétés modernes de se donner les moyens d'intervenir sur leur fonctionnement, en adaptant l'état de leur main-d'œuvre aux besoins de leur économie afin de poursuivre leur développement, notamment moyennant l'organisation de stages comportant la définition d'objectifs déclinés en un programme pédagogique avec ses étapes et ses séquences ». Définition tirée du Document de l'ANCLI <a href="http://osp.revues.org">osp.revues.org</a> <u>Varia</u>.</i>
<b>Identification :</b>	Mécanisme de défense (réaction) du moi qui consiste à se pénétrer des sentiments d'autrui.
<b>Identitaire :</b>	Qui revendique son identité menacée
<b>« Identité-racine » :</b>	Concept créé par Edouard Glissant et popularisé par R. Confiant, J. Bernabé et P. Chamoiseau.
<b>« Identité sociale » :</b>	<i>« La partie de soi qui provient de la conscience qu'a un individu d'appartenir à un groupe social (ou à des groupes sociaux), ainsi que la valeur et la signification émotionnelle qu'il attache à cette appartenance ». Klein</i>

**« Identité personnelle » :** « ... conscience de soi, définition de soi ». Lipiansky

**Insatisfaction :** « État de quelqu'un qui n'est pas satisfait, qui n'a pas ce qu'il souhaite ». Le Larousse illustré 2007. Pour Le Robert des synonymes et contraires, c'est « l'inassouvissement ». Je prends cette dernière définition comme base de travail dans ce mémoire.

**Individuation :** « Processus par lequel un individu se différencie en tant que sujet distinct des autres ». (Dictionnaire Larousse)

**Impérialisme culturel :** « Modification des modes de vie pour les faire ressembler à celui de la culture dominante. C'est-à-dire l'assimilation de la population dominée, en imposant sa culture, son système éducatif, sa musique, son mode de pensée et de consommation » - (algeriedrs.forumactif.com).

**L'Américanité :** Mouvement de mimétisme des mœurs (tenues vestimentaires, mode de vie, de pensée, de consommation) à l'américaine.

**L'autoformation :** « Approche dans laquelle l'apprenant prend l'initiative et choisit de manière autonome ses buts et méthodes d'apprentissage acquièrent des connaissances en utilisant ses propres ressources et celles de son milieu ». (Carré, 1992 ; Carré, Moisan et Poisson, 1997).

**Learning :** Formation par l'apprentissage.

**« L'identité » :** « Une organisation interne, construite par soi, dynamique, de besoins, de capacités, de croyances et d'histoire individuelle » (Erickson (1980, p. 159).

**La Littératie :** « S'entend de la capacité des répondants de comprendre des textes écrits (imprimés et numériques) afin de participer à la société, d'atteindre leurs objectifs, de perfectionner leurs connaissances et de développer leur potentiel. La démarche nécessite de repérer, de cerner et de traiter l'information qui apparaît dans une variété de textes associés à un éventail de milieux ». (PEICA et l'OCDE)

**Le rapport au savoir** « Façon dont un individu donne du sens à un savoir en tant que produit ou que processus. C'est un ensemble de représentations, d'attitudes et de comportements qui se construit au fil des situations et des rencontres, à l'intérieur et en dehors de l'école, et qui est susceptible d'évoluer ». (dcalin.fr/cerpe/cerpe35.html)

- L'identité sociale :** ici, doit être comprise selon la définition d'Azzi & Klein, 1998, p.66, comme : « La partie de soi qui provient de la conscience qu'a un individu d'appartenir à un groupe social (ou à des groupes sociaux), ainsi que la valeur et la signification émotionnelle qu'il attache à cette appartenance ».
- Loi d'orientation outre - mer :** « Le projet de loi d'orientation pour l'outremer » développe dans son Article 34 que « Les langues régionales en usage dans les d'outre-mer font partie du patrimoine linguistique de la Nation. Elles bénéficient du renforcement des politiques en faveur des langues régionales afin d'en faciliter l'usage. Et la loi n° 51-46 du 11 janvier 1951 relative à l'enseignement des langues et dialectes locaux leur est applicable ».
- Maronisme moderne :** Le mouvement rastafaraï en est une des représentations.
- Matrifocalité :** Désigne le système d'organisation familiale, centré sur la mère et la famille maternelle. Selon Nancie L. Solien de González, la famille matrifocale est « *un groupe de parenté co-résidentiel n'incluant pas la présence régulière d'un homme dans le rôle d'époux-père et à l'intérieur duquel les relations effectives et continues se font entre parents consanguins* ». « *L'autorité sur la sphère domestique est essentiellement maternelle. Le conjoint, souvent passager, rejoint la famille fondée par la femme* ».
- Métacognition :** « *Capacité de réflexion sur soi en tant qu'agent cognitif, sur les connaissances générées par cette réflexion ainsi que le guidage et l'autorégulation cognitifs* ». « *Ce cadre postule que l'autoguidage de son propre processus d'autoformation joue un rôle essentiel dans la sélection, l'utilisation et la régulation des stratégies* ».
- Moi (le):** « *Structure psychique qui équilibre les pulsions instinctives et inconscientes* ».
- Motivation :** « *Ce qui pousse un sujet à agir pour satisfaire ses besoins, ses désirs, ses intérêts* ». M.-J. Barbot et G. Camatarri (1999 : 66).
- Négritude :** Concept, ensemble de valeurs culturelles et spirituelles revendiquées par des Noirs comme leur étant propres ; prise de conscience de l'appartenance à cette culture spécifique. (Le terme de « négritude » est apparu peu avant 1935 sous la plume de Léopold Sédar Senghor, d'Aimé Césaire et d'Alioune Diop.) - <http://www.larousse.fr/encyclopedie/litterature/négritude/175565>
- Nursing :** « *Ensemble de soins que l'on peut donner à une personne* ». Ici je parle de « soins formatifs et pédagogiques ». C'est - à-dire le regard, l'écoute consciente, l'attitude empathique, la bienveillance à l'égard de l'apprenant...

- Oralité :** « *Qualité de ce qui est parlé, qui est transmis par la parole* » « *transmission orale de la tradition, des usages et coutumes* » (Site Internaute)
- Ontoanthropologique :** Etudes des êtres humains dans une perspective biologique et sociale. Au sens sociale elle étudie la vie des hommes en société à travers leur langue, coutumes, croyances, Mythes, leurs pratiques. L'ontoanthropologie se propose réfléchir sur la production de l'homme par lui-même, notamment sur son rapport indissociable à l'espace ou l'environnement. (Umwelt, selon le concept introduit par Jakob von Uexküll).
- Ontologique :** Science de l'être. Qu'est-ce que l'être ?
- Outils :** Matériaux utilisés dans l'action de formation par le formateur (cours, supports, convivialité, etc.)
- Pédagogie :** Action qui vise à provoquer des effets d'apprentissage. Terme générique, qui englobe d'autres concepts qui lui sont liés. Il existe, en effet, des méthodes pédagogiques, des outils pédagogiques, des approches pédagogiques, des pratiques et des activités pédagogiques, etc.
- Pédagogie traditionnelle :** Selon les sept traits définit par Jean Houssaye : c'est « *la centralité du maître, impersonnalité de la relation, l'asymétrie stricte, la transmission d'un savoir coupé de la vie, l'idéal éducatif très normé, le dispositif bureaucratique, le modèle charismatique* ».
- Plantation (la) :** Est un « *système de production agricole à main-d'œuvre servile* » (Bruno Ollivier).
- Positionnement :** Sens 1<sup>er</sup> : « *action venant soutenir ou affirmer* » (Geneviève Guicheney) ;  
Sens second : action de localiser...  
Se positionner : « *C'est assumer son rôle dans une fonction, un travail déterminé. C'est endosser le rôle et les responsabilités qui vont avec...* »
- Posture :** L'attitude singulière, dans, et au regard d'une situation ou d'un contexte donné, d'être le plus authentique, vis-à-vis de soi et dans son action vis-à-vis de l'environnement.
- Pygmalion (l'effet) :** C'est de montrer à l'apprenant que l'on croit en sa réussite ce qui va le pousser à agir pour améliorer sa performance. Soit que le comportement de l'apprenant soit influencé par la façon dont le formateur la traite et ce qu'il pense de lui. Il s'agit de l'effet des pensées de notre entourage sur nos comportements.
- Relation :** Lien possible entre des êtres qui sont fondamentalement semblables, mais distincts.



- Représentation (la) :** 1<sup>er</sup> sens « action de représenter, de présenter de nouveau quelque chose soit graphiquement, mentalement un objet donné », (Petit Larousse encyclopédique).  
2<sup>e</sup> sens « c'est l'image, la figure qui représente psychologiquement, c'est le processus par lequel une image est présentée ». (Le Petit Robert).  
 Implique en sociologie un processus d'ancrage. « L'ancrage permet d'accrocher quelque chose qui est nouveau à quelque chose d'ancien, et donc qui est partagé par les individus appartenant à un même groupe » selon le Dictionnaire encyclopédique Petit Larousse en couleurs, édition 1980, Paris. Et Le Petit Robert, édition 1990 »  
 En psychosociologie : « Une représentation sociale est une forme de connaissance socialement élaborée et partagée ayant une visée pratique et concourant à la construction d'une réalité commune à un ensemble social. » (Jodelet 1)
- Représentation sociale :** « Un système de valeurs, de notions et de pratiques relatives à des objets, des aspects ou des dimensions du milieu social, qui permet non seulement la stabilisation du cadre de vie des individus et des groupes, mais qui constitue également un instrument d'orientation de la perception des situations et d'élaboration des réponses ». (Serge Moscovici) 1961 « La psychanalyse, son image et son public ».
- Résistance :** « Action de résister à une autorité, de s'opposer à ce qu'on n'approuve pas ». (Larousse)
- Sentiment :** Émoi ; sensation ; émotion jugement ; point de vue ; c'est une attitude mentale, une direction, une intention.
- Sociohistorique :** Etudes qui analyse historiquement la société.
- Stratégie :** « Art de coordonner des actions, d'œuvrer habilement pour atteindre un but ». (Larousse)
- Support pédagogique :** « C'est un moyen matériel utilisé pour illustrer ce qui est exposé, pour aider à la compréhension et la mémorisation, pour animer un cours. » (<http://edupronet.com/fiche-pratique-support-pedagogique/>)
- Stratégies d'apprentissage :** « Ce sont des opérations mises en œuvre pour faciliter l'acquisition de connaissances ou de compétences. Elles prennent la forme d'habiletés cognitives, métacognitives, sociales, affectives ou mixtes qui sont nécessaires pour l'autorégulation et le contrôle des processus cognitifs et la réussite des apprentissages » (Hrimech, 2000 ; Straka, 2000).

- Style :** « C'est la manière personnelle d'agir et de se comporter... » (Le Robert)  
Dans mon mémoire, j'entends par l'expression « style de relation pédagogique » la manière personnelle que le formateur organise le lien entre lui et les apprenants dans l'apprentissage qu'il leur fait faire.
- Support pédagogique :** « *Moyen matériel utilisé pour illustrer ce qui est exposé, pour aider à la compréhension et la mémorisation, pour animer un cours* ». <http://edupronet.com/fiche-pratique-support-pedagogique/>
- Subjectivation :** La subjectivation dépend d'un état de conscience. C'est l'opinion personnelle que fait toute personne de la réalité qu'il perçoit. Toute personne se constitue en tant que sujet en acceptant de changer son état, d'évoluer, de s'adapter aux situations qu'il rencontre. La subjectivation caractérise une personne par sa virtualité d'agir ou de refuser d'agir d'une telle ou de telle manière. L'agir, ou l'explication des conduites déterminées des humains.
- Sujet :** Désigne la personne dans son unité biologique et sociale ayant des droits comme son prochain et dans une dynamique de faire valoir sa vérité.
- Techniques :** La manière que le formateur par exemple fait l'exposé, le tour de table, les mises en situation, etc.
- Territoire :** C'est un espace géographique qualifié par une appartenance juridique (territoire national), une spécificité naturelle (territoire montagneux) ou culturelle (territoire linguistique) 2. Le terme ici de zone (« zone linguistique ») pourrait lui être préféré. (Pierre George et Fernand Verger). Selon Antoine Furetière, « *Un territoire est un espace pensé, dominé, désigné. Il est un produit culturel, au même titre qu'un paysage est une catégorie de la perception, que l'homme choisit à l'intérieur d'ensembles encore indifférenciés* ».
- Transcender :** Se dépasser, aller au-delà des possibilités apparentes de sa nature apparente.
- Traumatisme :** En psychanalyse, un événement qui génère, après coup, des comportements et des actes automatiques, c'est-à-dire non délibérés, comme la peur de l'eau pour celui qui a manqué de se noyer dans son enfance. (Site Slate Harry Ellezer)
- Vernaculaire :** Langue parlée seulement à l'intérieur d'une communauté, parfois restreinte (par opposition à la langue véhiculaire). (Le Larousse)

## LES DOCUMENTS EN ANNEXES

- Annexe 1 : Relations administratives, statutaires, législatives, politiques avec l'hexagone : Évolution.
- Annexe 2 : Politiques et renforcements législatifs relatifs à l'éducation et à l'usage de la langue officielle et régionale.
- Annexe 3 : Organisme de formation martiniquais : État des lieux.
- Annexe 4 : Situation sociale à la Martinique.
- Annexe 5 : Stratégie et objectifs de la région en matière de formation.
- Annexe 6 : Tableaux synoptiques récapitulatifs du dépouillement des données issues des entretiens.
- Annexe 7 : Tableau synoptique « expérience de l'andragogie durant la formation à l'UPM. »
- Annexe 8 : Appréciations des apprenants du mode d'intervention, du positionnement et de l'approche andragogique du formateur.
- Annexe 9 : Méthode, approche et posture du formateur : Point de vue de l'apprenant.
- Annexe 10 : Tableaux synoptiques sur ce que les apprenants disent du mode d'évaluation du formateur.
- Annexe 11 : Dispositifs et réussites
- Annexe 12 : Tableaux synoptiques « acquis et apports à l'issue des cours à l'UPM ».
- Annexe 13 : Compétences acquises
- Annexe 14 : Changements et impacts dans la vie quotidienne
- Annexe 15 : Confidences sur leurs échecs scolaires passés
- Annexe 16 : Sur une échelle de 1 à 10 par exemple, à quel niveau tu situerais tes nouvelles compétences.
- Annexe 17 : Les questions que nous nous sommes posées dans cette recherche.
- Annexe 18 : Libellé des grilles d'entretien semi - directif utilisées en vue de vérifier mon hypothèse.
- Annexe 19 : L'enquête en vingt thématiques.
- Annexe 20 : Historique relatif aux périodes de reconstruction et de réhabilitation socioculturelle des Martiniquais.
- Annexe 21 : Propos d'auteurs, de chercheurs.
- Annexe 22 : Quelques sites internet sur la problématique du créole à l'école.

# ANNEXES

## Annexe 1

### **Relations administratives, statutaires, législatives, politiques avec l'hexagone : Évolution**

Sous Richelieu, la Martinique devient française et est gérée par la Compagnie des Iles d'Amérique (Premier statut institutionnel de l'île).

#### **La Martinique sous l'Ancien Régime avant l'émancipation** (Extrait inspiré du Code noir)

1679, elle est administrée par un conseil souverain de l'autorité du Roi...

1685, le Code Noir est l'initiative de Colbert (Ministre des Finances de Louis XIV) qui régleme l'esclavage dans la colonie. Les esclaves sont définis comme des biens mobiliers...

1674, un gouvernement militaire unique est mis en place pour les colonies de la Caraïbe

Sources <http://www.outre-mer.gouv.fr/?presentation-martinique.html>

#### **Histoire de la Martinique au XIXe siècle**

24 février 1848, François Arago est d'accord pour l'émancipation des Noirs, mais l'ajourne.

27 avril 1848 Victor Schœlcher ordonne une série de décrets où le premier abolit l'esclavage.

22 et 23 mai 1848 la lutte armée (révolte) des esclaves de Saint-Pierre pousse l'état à mettre en place les décrets avant le délai de 2 mois prévu initialement pour leur application. (les fondements de la société d'habitation sont remis en cause)

1848, François Perrinon apporte à la Martinique les premiers décrets d'abolition de l'esclavage.

1852-1870, retour au centralisme qui rase toute trace du pouvoir local.

1870 et 1885, retour progressif des institutions républicaines. La bourgeoisie de couleur occupe progressivement la représentation politique.

Sources <http://www.outre-mer.gouv.fr/?presentation-martinique.html>

#### **Le XXe Siècle et la départementalisation en Martinique**

La loi du 27 juillet 1881 instaure la liberté de la presse et de l'imprimerie. Les organes de presse se multiplient.

1890, la vie associative prend son essor dans les sociétés de pensée, les cercles littéraires, les partis politiques et le mouvement syndical

1900, années des premières grèves et de la revendication assimilationniste

1938, le conseil général de la Martinique se prononce à l'unanimité en faveur d'une assimilation intégrale au statut départemental

19 mars 1946, la loi de départementalisation est votée suite à la proposition de loi à l'Assemblée nationale de leaders communistes Martiniquais dont Aimé Césaire (chef de file). (Sa conception est intégratrice)

14/02/2017, adoption de la loi "Égalité réelle outre-mer", votée à l'unanimité par le Sénat.

Sources <http://www.outre-mer.gouv.fr/?presentation-martinique.html>

## Annexe 2

### Politiques et renforcements législatifs relatifs à l'éducation et à l'usage de la langue officielle et régionale

La Loi d'orientation d'outre-mer, n° 51-46 du 11 janvier 1951	l'enseignement des langues et dialectes locaux leur est applicable. »
loi no 75-620 du 11 juillet 1975	relative à l'éducation (loi Haby)
loi no 84-52 du 26 janvier 1984	sur l'enseignement supérieur
loi no 84-747 du 2 août 1984	les compétences des régions des DOM sont adaptées
loi d'orientation no 89-486 du 10 juillet 1989	sur l'éducation (loi Jospin)
l'article 2 & 75-1 de la Constitution de 1992 de la République française	le français demeure la langue officielle de la Martinique
loi du 4 août 1994	relative à l'emploi de la langue française (1994)
La loi d'orientation pour l'outremer (2000-1207 du 13 décembre 2000) entrée en vigueur le 14 décembre 2000 a été	les activités éducatives et culturelles relatives à la connaissance des langues et des cultures régionales sont adaptées. L'état, les collectivités locales encouragent le respect, la protection et le maintien des connaissances, innovations et pratiques des communautés autochtones et locales fondées sur leurs modes de vie traditionnels et qui contribuent à la conservation du milieu naturel et l'usage durable de la diversité biologique.
Loi no 2005-380 du 23 avril 2005	d'orientation et de programme pour l'avenir de l'école (loi Fillon).
L'article 34 modifié par loi n° 2015-1268 du 14 octobre 2015 - art. 71—	les langues régionales en usage dans les départements d'outre-mer font partie du patrimoine linguistique de la Nation » et qu'elles « bénéficient du renforcement des politiques en faveur des langues régionales afin d'en faciliter l'usage ».

La loi d'orientation pour l'outremer (2000-1207 du 13 décembre 2000) a été les activités éducatives et culturelles relatives à la connaissance des langues et des cultures régionales sont adaptées.

*\*Article 33 : « L'État et les collectivités locales encouragent le respect, la protection et le maintien des connaissances, innovations et pratiques des communautés autochtones et locales fondées sur leurs modes de vie traditionnels et qui contribuent à la conservation du milieu naturel et l'usage durable de la diversité biologique ».\**

*\*Article 34 : modifié par loi n° 2015-1268 du 14 octobre 2015 - art. 71 : « les langues régionales en usage dans les départements d'outre-mer font partie du patrimoine linguistique de la Nation » et qu'elles « bénéficient du renforcement des politiques en faveur des langues régionales afin d'en faciliter l'usage ».*

## **Annexe 3**

### **Organismes de formation Martiniquais : état des lieux**

Plus de 300 organismes de formation professionnelle sont référencés en Martinique. Ces derniers pour la plupart sont de type associatif. (Données statistiques fichier SIRENE de l'INSEE) Les enseignants sont issus à 40° du système classique, soit, de l'éducation nationale et viennent compléter leurs revenus dans ces organismes privés et/ou associatifs.

Ces organismes ne sont pas toujours en capacité de proposer une offre de formations variées et finissent par développer des partenariats avec des organismes métropolitains ou encore font venir des formateurs de l'hexagone pour des missions à durée déterminée.

Notons que les contraintes des marchés du travail font qu'aujourd'hui certains organismes mettent peu en avant les filières professionnelles ; les contrats d'insertion en alternance sont eux-mêmes rares et les contrats de qualification et d'adaptation peu développés.

Ces organismes sont souvent en difficulté pour offrir toutes les prestations précises demandées par le conseil régional.

Selon la littérature, le système productif martiniquais ne dispose pas de certaines qualifications que propose le dispositif de formation. Les formations à destination des populations se fondent sur une logique de l'offre suivant le plan régional de développement des formations. « Ces organismes assujettis aux règles du code des marchés publics préfèrent répondre favorablement à la commande publique ». (Vie-publique.fr)

Beaucoup d'entre eux souhaiteraient volontiers proposer des formations adéquates en fonction des réalités économiques et des attentes des grands acteurs de l'économie martiniquaise, à condition revendiquent – ils, de connaître les attentes du milieu économique.

La situation financière de ces organismes de formations reste souvent délicate et « pour ne pas périr ces derniers proposent un catalogue de formations moins fourni et une rémunération de leur personnel en dessous du plafond habituel ». Selon leurs dirigeants, « cela évite les problèmes de trésorerie, de relations avec les organismes sociaux et l'administration fiscale ». (Vie-publique.fr).

De ce qui précède, on observe que ces paramètres finissent par agir sur la qualité de certaines formations.

Ce qui fait dire à Nicolas Lamic (Psychologue et chercheur en sciences humaines et sociales) que « l'insularité, la faiblesse des effectifs des usagers et l'étroitesse du marché de l'emploi sont autant de contraintes qui ne permettent pas une pérennisation des dispositifs mis en place pour répondre à la demande de formation ».



## Annexe 4

### Situation sociale à la Martinique

En 2014, le journal le monde<sup>61</sup> rapportait que « *le taux du chômage en Martinique était presque deux fois supérieures à celui de la métropole, soit, 19,4 % contre 10,3 %* ». Sur les chiffres de Pôle emploi concernant le chômage en Martinique en 2017<sup>62</sup>, les statistiques réalisées auprès de 700 jeunes des trois missions locales et des entretiens avec un ensemble d'acteurs publics de l'île donnent que « *51 sur 100 Martiniquais travaillent* ».

D'autre part, sur la situation de ces jeunes sortis du circuit secondaire, l'enquête IVA/IPA révèle qu'après 7 mois beaucoup recherchent encore du travail.

« De même pour mille habitants 117 emplois disponibles, en 2017 plus d'un actif sur quatre est au chômage. Un habitant sur quatorze perçoit le RMI. 86°/° des jeunes de 16 à 19 ans sont scolarisés. 87,9°/° des jeunes ayant obtenu le Bac sont scolarisés. Les contrats de qualification et d'adaptation moins développés que l'apprentissage progresse de 3°/°. Les familles bénéficient d'une aide sociale ». (Selon le site du Céreq)

### L'offre d'emploi en Martinique en 2017

<b>Demands d'emploi en 2017</b>		
inscrits à pôle emploi	Catégories	Nombres
en octobre	A, B, C	53 430
en octobre	A	43 380
en octobre	B	4200
en octobre	C	5850
en octobre	D	2510

Sources Info CVS — DIECCTE Direction régionale de la Martinique

Dans le rapport d'activité 2017 de la direction régionale de l'ANPE de la Martinique, nous lisons que « *les offres d'emploi concernant les ouvriers hautement qualifiés (P3, P4, OHQ) et les cadres sont difficilement satisfaites* » ; « *que la demande de formation est faible, et que les dispositifs de formations ne sont pas durables dans le temps, que la plupart des organismes de formations étant de très petites entreprises, ils ne peuvent progresser puisque leurs moyens ne leur permettent pas de proposer des formations variées* ».

61

62

**Priorité de l'académie Martinique sur la période 2014-2017**

*« Promouvoir la réussite, l'épanouissement personnel et la construction de l'autonomie intellectuelle de tous les élèves au sein d'une école inclusive ; - Favoriser la poursuite des études jusqu'à la fin du secondaire et préparer les jeunes à s'insérer dans la société et sur le marché du travail au terme d'une orientation choisie ; - Faire entrer l'école dans l'ère du numérique, du multilinguisme et de la multiculturalité ; - Inscire résolument l'académie dans les évolutions touchant le monde éducatif. [leblogdelecole.eklablog.com/le-projet-d-ecole-2014-2017-p967690]*

## **Annexe 5**

### **A — Stratégie et objectif de la région Martinique en matière de formation :**

- soutenir *“le développement des compétences et la qualification des demandeurs d’emploi, des salariés du privé et des agents de la fonction publique”*.
- soutenir *“les missions locales, les écoles de la deuxième chance, le RSMA, LADOM, l’IFMPA, L’EFPMA, dans leur action pour l’insertion durable des publics fragilisés”*.
- *“concevoir des dispositifs de formation conformément aux besoins du territoire pour assurer la qualification des jeunes et des adultes.”*
- *“anticiper sur la gestion des compétences, l’accompagnement des secteurs d’activités et des branches professionnelles dans la mise en œuvre de leur politique formation, l’implication des partenaires sociaux par l’action de leurs organismes paritaires collecteurs agréés (OPCA/OPACIF), la sécurisation des parcours professionnels, l’amélioration de la performance des organisations privées et publiques, la mise en œuvre de projets expérimentaux pour accompagner les publics vulnérables.”*

#### ***Dont les axes sont :***

- *Les aides individuelles à la formation*
- *L’allocation de dotations*
- *Les marchés de formation professionnelle*
- *La coopération avec les acteurs*
- *L’élaboration des outils prospectifs »*

### **B – État des lieux de la formation en Martinique :**

Une pénurie est observée sur le marché de la formation dédiée aux publics de BNQ. La demande de main-d’œuvre dans les secteurs primaires et tertiaires est beaucoup plus importante que l’offre de formation proposée dans ces secteurs. Selon les révélations d’OPCALIA (Organisme paritaire collecteur agréé par les pouvoirs publics). Où sa mission est d’informer et de diffuser l’actualité de la formation professionnelle continue, et les dispositifs permettant sa mise en œuvre. Une augmentation du budget de la formation professionnelle a été constatée en 2011 de l’ordre de 19 %. Les chefs d’entreprises martiniquais confrontés aux problèmes de recrutement ne sont pas encore prêts à s’investir dans des actions de formation en alternance de leur personnel. (Julie Cornillon)

## Rappel : En annexe 6 à 16 figurent les tableaux synoptiques récapitulant le dépouillement des données issues des entretiens

### Annexe 06

#### Tableau synoptique : « expérience de la pédagogie classique avant les cours les par la méthode transférentielle à l'UPM

L'expérience négative que les apprenants ont eue									Ce que pensent en général les formateurs		
	A1 Ekt	A2 Fl6	A3 Jac	A4 Kal	A5 Kan	A6 Tik	A7 Zul	A8 Yay	F1 Ed	F2 Ji	F3 Ti
<b>Formateur</b>	Il ne s'adapte pas à ses apprenants. Ils me faisaient peur. Je devais rester passif	Ils attendaient de moi des prouesses. Il n'était pas très chaleureux.	Il n'est pas patient. C'était souvent abstrait et très rapide pour moi et il y avait parfois l'examen qui me sanctionnait.	Son regard sur nous est critique	Il ne pense pas aux apprenants.	On n'est pas traité comme des adultes. J'échouais par cette méthode.	Il ne nous prend pas là où nous sommes	C'est son cours avant tout	Pas toujours commode	Les apprenants montrent une gêne	Cela allait selon les promotions et les apprenants qu'on avait
<b>Mépris</b>	Il fonctionne comme à l'ancienne. Il ne prenait pas de risque.	Il n'y a pas de respect. Il ne se souciait pas de nous.	Il s'engage peu dans la relation	Il n'est pas accessible.	Il n'est pas aimable. Il ne comprenait pas nos difficultés. Il disait que c'est nous qui sommes mauvais.	Il manque de savoir — faire en matière d'accueil. Il ne nous invitait pas à comprendre et à agir.	Il a ses habitudes de faire cours.	Il agit d'une manière arrogante.			
<b>Capacités</b>	J'avais du mal et un besoin d'être aidé	Je n'avais pas confiance en moi.	La réussite n'y était pas	Je manquais d'aptitude	Il me manquait quelque chose dans ce cours	Je n'arrivais pas toujours à comprendre le cours	J'avais besoin qu'on m'aide...	C'était compliqué dans ces classes-là	On souvent besoin de soutien.	Manque de travail. Il ne se mobilise pas assez.	Peuvent faire des efforts, ne se prennent pas en charge
<b>Verticalité</b>	Je le trouve plutôt paternaliste. Il ne prend pas appui sur nos connaissances. Nous faisait culpabiliser par rapport aux notes	N'improvisait pas par rapport à ce qu'on sait. Je ressentais l'évaluation comme une violence.	C'était la galère. Je faisais une mauvaise expérience de l'école. -	Il n'y avait pas les conditions que j'aurais voulues pour apprendre	Nous ne comprenions pas pour lui ce qui ne nous aidait pas	Les professeurs utilisaient beaucoup les démonstrations sans vérifier si on avait compris.	L'école est rigide. Cela t'infantilise lorsque le professeur organise à ta place.	Le contexte qu'il installait nous donnait des complexes.			
<b>Crispation/ Blocage/ Anxiété</b>	On ne parlait pas des compétences locales que j'ai ni de ma situation et c'est sans	Je me sens jugé, pas compris. J'étais gêné.	La grammaire ! C'est compliqué, cela m'angoissait à chaque	Parfois c'était compliqué, je ne me plaisais pas dans le cours et ne me	Ce qu'il fait m'arrête et là je suis ailleurs, je pense à autre chose, je suis dans	J'ai du mal à agir, vu qu'il ne travaillait pas sur nos expériences.	Il donne des leçons à apprendre et cela me refroidit.	J'avais peur d'être sanctionnée et je me sentais empêché	J'observe un manque d'attention au cours. Ne mobilise pas assez ses ressources	Il y a des inhibitions, une forme de pudeur, de peur sans doute du	Certains sont absents, anxieux face aux apprentissages

	doute pourquoi je coinçais mentalement		fois.	plaisais pas à m'engager	mes affaires					maître	
<b>Abstention</b>	Je participais peu, car j'avais peur de dire des bêtises et me faire remonter les bretelles	Il ne reprenait pas le cours sur ce que je n'avais pas compris, cela ne me donnait pas envie de m'investir	Vu qu'il était ferme et que je risquais d'être traité de paresseux, je n'osais pas.	Ce n'était pas évident de faire ma place. Les professeurs s'intéressaient plus à ceux qui savent. En plus, j'avais une mauvaise image de moi-même.	J'ai toujours vécu cette course à la performance et le rythme qu'impose l'école comme un cauchemar	La peur et le manque de compétences à l'orale ont toujours été mon problème. Et quand tu ne te sens pas soutenu, tu finis par décrocher.	Ce n'est pas que je ne veux pas ou que je n'avance pas, mais parce que j'apprends à ma manière et cela l'école ne le voit pas.	Je ne ressentais pas le désir et donc je travaillais peu.			
<b>Observations quant à l'expérience de la méthode traditionnelle.</b>	Souvent, je n'arrivais pas.	Je me disais que ce n'était peut-être pas pour moi l'école	L'inconvénient c'est que je ne pouvais pas choisir	Je n'avançais pas vite.	Il fallait être attentif dans ces classes. Je ne l'étais pas.	Les professeurs me faisaient peur.	Beaucoup d'angoisse.	Je suis moins fuyante.	La participation n'est pas toujours au rendez-vous, c'est pour cela que j'ai changé de méthode	Ce qui m'a amené à employer d'autres approches, c'est que la méthode traditionnelle fonctionnait pour certains, mais, pas pour d'autres.	Elle a ses avantages, mais elle ne permet pas à ceux plus en difficultés de se motiver. Et donc, elle montre aussi des limites comme toutes les méthodes d'ailleurs.
<b>Appréciations des apprenants ayant expérimenté la méthode classique</b>	Avec lui, chacun doit être sa place. C'est le professeur qui parle et décide.	Il ne nous écoutait pas. On n'était sans cesse jugé. Je n'ai pas réussi dans ce modèle autour du programme.	Mes besoins n'étaient pas entendus. J'étais dans un schéma qui n'allait pas avec ce que je suis	Cela ne me convenait pas. - Je me sentais dominé. Je n'ai pas réussi dans ce modèle autour du programme. C'était catastrophique dans certaines matières.	C'était inintéressant, pénible, Je trouvais les heures longues.	Il ne travaillait pas sur nos expériences.	Il est plutôt autoritaire. Je stressais, j'avais de sales notes.	J'étais insatisfaite, car il n'y avait pas ma culture et je vivais cela comme une injustice.			

NB : Les parties en bleu dans le tableau ne peuvent être remplies par ces trois formateurs, vu que cette expérience par la méthode classique est antérieure à l'approche transférentielle que les apprenants connaissent aujourd'hui avec eux à l'UPM. Néanmoins, ils ont tenu à donner leur opinion relative à la rubrique "mépris". En effet, ils disent être d'accord sur le fait que le formateur ne peut avoir un comportement supérieur envers ses apprenants. « *Personne n'est indigne d'attention* » selon Edwa. « *La méprise est une erreur surtout dans notre fonction* » selon Jil ». « *Notre posture avant tout doit transpirer du respect et l'apprenant doit pouvoir se sentir à l'aise et estimer* ». « *Ce type d'attitude ne favorise pas d'ailleurs notre relation avec lui et on ne peut de cette manière agir sur sa détermination à fournir suffisamment d'énergie pour apprendre* ». « *Parallèlement, cela porte un risque qu'il se bloque* » selon Tifèn.

Tous soulignent que « *le ressenti de l'apprenant peut être en décalage avec la réalité, soit que l'apprenant peut dans de nombreux cas accuser à tort le formateur* ».

Après avoir éprouvé mes fiches biographiques, ma grille d'entretien et d'observation et passé la phase de restitution des données, j'ai procédé à une synthèse des données analysées. A cette étape, je me suis retrouvé avec une pléiade de sous thèmes que j'ai dû pour certains regrouper sous un thème plus général pour ne pas m'étaler en longueur et gagner e ce fait en lisibilité. Ainsi, tout au long de ce travail de thématisations je me suis appuyé sur ma question de recherche et mon hypothèse.

Un choix de thèmes tourné principalement autour de la dimension technico-andragogique et psychoaffectif de la didactique. Tels que :

– L'expérience positive ou négative de l'apprenant des deux méthodes, ce qu'il en dit et pense de sa performance liée à la technique andragogique employée par le formateur, – son vécu et celui des formateurs autour des activités pédagogiques et andragogiques – les compétences que l'apprenant a acquises et apports à l'issue des cours par cette méthode transférentielle nommée « biographisation » – l'expérimentation de son histoire de vie et impacts sur l'apprenant en termes de performances d'apprentissage et dans sa vie quotidienne et professionnelle – la découverte pour lui d'expériences formatives inédites – ses confidences sur ses échecs scolaires passés et réussites aujourd'hui et ce qu'il en dit du nouveau mode d'évaluation – la mise en avant de la notion de « plaisir » ressenti par l'apprenant par rapport aux contenus de l'activité biographisation – l'intérêt pour le formateur de faciliter l'autodétermination, de satisfaire les besoins de formation de l'apprenant, et d'utiliser une méthode qui sert sa stratégie – l'enjeu émotionnel – la posture d'accueil, la reconnaissance, la relation sécurisante, la médiation qui prime dans la transmission et qui pousse par les acquisitions nouvelles l'apprenant à développer sa subjectivité, à se transformer, à construire de l'identité – l'efficacité de l'approche transférentielle – l'accroissement des satisfactions personnelles – la possibilité qui leur est donnée d'adapter leurs stratégies pour contourner leurs difficultés — gagner en confiance.

## Annexe 7

**Tableau synoptique « expérience de l'andragogie durant la formation à l'UPM »**

L'expérience positive qu'ils ont eue								Ce que pensent les formateurs			
A1 Ek	A2 Fl	A3 Ja	A4 Kl	A5 Kn	A6 Tk	A7 Zu	A8 Ya	F1 Ed	F2 Ji	F3 Ti	
<b>Mots/Expres sions Formes</b>	Je n'avais pas de difficulté, pour dresser un tableau de ma vie. En créole, je trouvais mes mots,	cela se passait bien, je pouvais m'exprimer à travers ce que je suis.	Je développais mieux comme cela mes compétences et mon identité	Comme je me mettais en scène en racontant mon expérience, forcément c'était plus facile à faire qu'une rédaction	C'est différent, étonnant, tu trouves des mots.	C'est concret, tu n'a pas à chercher à imaginer. C'est ton histoire que tu racontes.	Je passais en revue ce que je sais sur moi. Je savais là, instinctivement comment faire.	Je réfléchis différemment et plus vite. Je trouve les formes.	Il rencontre moins d'obstacles, et se voit en mouvement, dans les séquences de son parcours.	Cette mise en mots par sa langue avait plus de sens à ses yeux.	Se reconnaissait, décryptait, interprétait mieux en actes son expérience.
<b>Expérience du français par cette méthode : Laquelle ?</b>	Tu n'es pas complètement dépendant à l'égard des règles pour construire ton récit.	Je trouvais les exercices moins complexes.	Les obstacles ne m'ont pas empêché d'apprendre, je savais, je trouvais des repères.	C'était plus accessible	J'étais apaisé, le cours maintenant est adapté.	Tu es plus libre, les contraintes sont un peu moins fortes	Tu n'apprends plus bêtement ce que le professeur te fait faire,	Je me sentais plus à l'aise avec ce que j'étudiais dans ce cours.	Mieux traiter l'information.	Ils ont pu transposer leur expérience, acquis et savoirs informels pour les intégrer dans leur formation.	Meilleure compréhension de l'activité.
<b>Expérience via le créole/contribution, effet</b>	J'étais plus à l'aise — cela me donnait envie d'apprendre.	Ça unit ton savoir et ton expérience — Tu accouches tes idées, — Cela te met d'aplomb	Cela était fructueux. J'apprenais, c'était convenable.	Concret, aide à mieux réfléchir sur soi — C'est cool !	Je me professionnalise — je dialogue avec le temps.	J'avais soif d'aller à tous les cours.	Cela te remet sur les rails, — Je peux mieux rédiger, produire et organiser ce que je sais sur moi, me socialiser	Tu vois tes erreurs, Tu t'assumes	Une performance optimisée. Meilleure intégration des informations cognitives et émotionnelles	C'était utiles et en lien avec son savoir-faire et son savoir — être. Plus d'engagements. Le formateur s'harmonisait avec son rythme, c'est pour cela qu'il a progressé.	Lui permettait d'exprimer ses préoccupations
<b>Expérience de la langue adossée à la biographie</b>	Naturel Cela me convenait. Je ne me sentais plus jugé ni mis en marge Cela m'a sécurisé. Je me suis réconcilié avec moi-même et me suis réparé.	Sens, Rassurance, Ranime. Ton expérience est reconnue, tu retrouves le plaisir d'apprendre. <b>Tu es moins anxieux et plus à l'aise dans le groupe.</b>	Aisée Tu apprends en faisant avec ce qui est en toi. Je me suis senti compétent. Ma personne était augmentée.	Riche, J'avais les solutions pour ouvrir d'autres portes. J'ai réussi — C'est concret, je suis plus présent dans le cours	Libre Le formateur nous soutient sans nous imposer son point de vue — Je me sens achevée dans mon identité	Accessible Tu apprends de l'expérience des autres, tu te mets en question — Cette approche nous encourage	Aidante J'ai pu mieux communiquer et contourner quelques-unes de mes difficultés,	motivante C'était un bonheur d'apprendre le créole, Une expérience mentale et affective plus forte, — J'aimé à avoir des explications sur mon	Sa perception et sa compréhension sont différentes. Il a une représentation cohérente et significative de son savoir créole	Il était plus habile et actif. Il s'agit de sa langue maternelle.	Il utilise efficacement sa mémoire et comprend les procédures. Il peut puiser dans sa réalité et son imaginaire créole.

								vécu et à ce qui s'est passé.			
<b>Expérience de la biographie</b>	tout était possible, je ressemblais aux autres qui me reconnaissaient dans ce que je suis et dans leur expérience	J'ai vu et compris mes choix de vie, etc. Comment par rapport à mes choix, j'ai dirigé ma vie »	Le formateur me poussait, m'aidait à raconter mon expérience.	– Je me sens achevé, debout dans mon identité.	J'ai pu voir mon apprentissage et mon savoir.	Il m'a aidé à dire les situations que j'ai vécues.	J'ai pu repérer mes expériences. Ma personne est augmentée	Je me sentais serein, je pouvais contrôler mon activité.	Trouvant son compte, sa confiance change.	Il a une meilleure compréhension de l'activité	Les contenus et les médiatisations sont plus simples et plus abordables.
<b>Ressentis</b>	J'étais soutenu Je me suis redécouvert Je me sens meilleur, il me prend en compte et aussi mon expérience	Je communiquais plus vite	Aide J'avais la parole On me donnait une belle image de moi	J'ai pu utiliser ce que j'ai appris sur moi. J'ai progressé – J'ai changé	On m'assistait d'une certaine manière. J'ai aimé trouver mes bases et mon identité	On reconnaissait mon expérience La langue produisait des images dans ma tête	Je n'étais ni stressé ni gêné	Angoisse Le formateur se mettait à mon niveau. Cela m'a aidé à surmonter mon angoisse, -	Motivé Enthousiaste	Humanisé Détendu Efficace.	Touché Moteur
<b>Outils ou supports et modalités</b>	– mon histoire et comment elle s'est déroulée ? Ce que je suis. Comment je me suis construit ? —	L'histoire de vie. L'expérimentation de moi-même. Mes besoins à satisfaire, mon estime de moi. On	s'exprime sans des brides sur notre histoire, nos compétences personnelles .	L'expérience personnelle et sociale. Les choses de ma culture et de mon expérience	Échanger sur notre vécu en le faisant dans la convivialité. Accueillir, respecter l'autre est important. Reconnaissance des compétences	La Biographisation . On échangeait entre nous sur ce qu'on est, et qu'on a fait, notre présentation.	Par la prise de conscience de ce qu'on est ou qu'on a fait de notre vie sociale et professionnelle	L'autoapprentissage. On apprend par nous-mêmes, en nous aidant de notre histoire pour la mettre en forme et comprendre ce qui s'est passé. L'autonomie, le projet, l'expérience, de construire des Compétences.	Biographisation sur des situations socioprofessionnelles concrètes et adossées au créole. Exposer, Échanger, débattre Structurer le contenu de son récit.	Biographisation adossée au créole. Partager les expériences. Construire son récit de vie, le comprendre, l'exploiter.	Biographisation adossée au créole. Récit relié à des contextes de leur vie. Passer la parole Poser des questions, interagir. Rédiger.
<b>Appréciations</b>	Mon bagage était une ressource pour ma formation. J'ai appris à organiser mon expérience qui maintenant a un sens pour moi	Ce formateur était direct, passionné et disponible. Nous donne du temps.	J'ai développé un savoir — faire La formation était reliée à ce que je vis	C'était en lien avec mon quotidien Je me suis réconcilié avec la formation, J'ai « kiffé » cela !	Cela avait un sens pour moi J'ai une meilleure maîtrise de mon parcours	C'est ce que je souhaitais. J'ai participé dans l'évaluation de mon apprentissage	C'était concret. Je me sens plus compétitif	J'ai pu mieux me comprendre. On était dans la pratique	Meilleure mémorisation du cours. Avantages	Compréhension ++ Satisfaction ++ Utilité ++	Meilleur niveau d'attention et d'implication
<b>Posture</b>	Il était positif vis-à-vis de nous. Sa posture m'apaisait. Il	Il valorisait notre travail et installait des valeurs qui nous	Il nous montre que l'on peut mieux faire	. C'était important pour lui d'intégrer notre culture	Il était très présent et patient, et régulier dans les	valorisation, sécurité, justice, curiosité, émotions, estime de soi,	Il nous demande d'améliorer le travail	Il nous accueillait totalement et sans préjugé.	M'appuyer sur les compétences et savoirs acquis par l'expérience	Tenir compte de leur profil psychosocio affectif — identitaire	Rester dans la bienveillance et le « soin » auprès d'eux, les réparer



	était positif quant à nos capacités.	rassemblaient.		à ce que nous faisons.	échanges. Il a une bonne médiation.	implication, cognition, affectivité,					
<b>Planification du cours</b>	On savait ce qui est demandé dans sa manière de présenter ses cours	Il nous expliquait les liens qu'il y a entre tout ce qu'il nous faisait faire, et que nous avions à faire. -	Les activités étaient découpées par parties. Tout se suivait normalement.	On avançait clairement. On savait ce qu'on voulait nous apprendre et ce qu'on devait faire.	Au début, il nous a demandé ce que nous attendons du cours. Dans les exercices, il y avait des buts à atteindre	Il s'arrangeait, nous donnait des pistes pour gérer notre temps pour faire l'exercice.	Il y avait des moments de partage. On rassemblait les informations qu'on avait, les souvenirs, etc. On agencait tout cela sous forme d'un récit et selon les règles qu'il donnait et comment on devait procéder.	On faisait des groupes et on remplissait des fiches avec notre expérience	Je déterminais à l'avance leurs besoins. Je faisais en sorte qu'ils puissent relier les compétences. J'organisais les activités de façon logique.	Je les faisais collaborer en privilégiant le travail de réflexion. Je m'adaptais.	J'essayais de voir leurs besoins. La méthode était la biographisation.
<b>Climat</b>	Je me sentais bien, le formateur écoutait avec beaucoup d'empathie, de bienveillance.	Il y avait une vraie convivialité	Une bonne ambiance,	On se respectait et on s'entendait tous	Le climat était Sain	C'était vraiment agréable et rassurant.	Le cours nous rendait heureux	Il n'y avait pas d'esprit de compétition, et surtout on était très tolérant l'un envers l'autre.	Bon Organisé et agréable	Excellent Règles et apprentissages annoncés de façon claire	Chaleureuse Langage, comportement adapté
<b>Évaluation</b>	Ce que l'on sait et les compétences nécessaires à avoir à la fin de ce cours.	J'étais sur la construction de ce que je sais de mon expérience. Comment l'ai-je élaborée ? Comment le comprends — je ?	— C'était bien de ne pas avoir de notes, comme cela les difficultés ne sont pas pointées. Le formateur voyait si je suis capable de m'interroger et de me servir des informations que j'aide mon vécu	C'est plutôt positif. Cela te galvanise. On me demandait comment je comprends ce qui m'est arrivé dans ma vie sociale et professionnelle.	Je devais être capable de prendre conscience de mes erreurs de parcours et de changer de cap. Faire un retour sur mon expérience pour comprendre.	C'était sur mon expérience, mes attitudes, et comment j'ai construit mon savoir ? Comment j'ai participé à ce cours et ai été efficace ?	J'ai eu de mauvaises expériences l'évaluation. Là, sans les notes, il n'y a pas de compétition entre nous. Le formateur veut juste voir notre capacité à approfondir ce qui s'est passé dans notre vie professionnelle et sociale	C'était un vrai confort de ne pas être noté dans ce cours. Il voulait savoir si je connais mes compétences et mes acquis ; si je les comprends. Je dois approfondir ma biographisation.	Saisir comment il a capitalisé le savoir transmis Comment s'est-il engagé dans des changements S'il a construit des savoirs ? Comment écrit-il et construit-il son récit ?	Comment se débrouille-t-il pour construire le récit de son parcours, le raconter ? Je regardais sa participation. Comment construit-il les actes cognitifs qu'il fait dans le récit ? Comment comprend-il ? S'il est capable de faire une autocritique sur lui-même ?	Comment se débrouille-t-il pour construire son récit de lui Comment transpose-t-il ses acquis ? Travaille en groupe ? Qualité de ses échanges avec les autres ? Comment me montre-t-il qu'il a été capable de trouver du sens dans le contenu de son récit ?

## Annexe 8

### Appréciations des apprenants du mode d'intervention, du positionnement et de l'approche andragogique du formateur :

Les apprenants disent	App1 Ekt	App2 Flô	App3 Jac	App4 Kal	App5 Kan	App6 Tic	App7 Zul	App8 Yay
Il s'adapte à nous	X		X	X	X	X	x	X
Il tient compte de notre confort et de notre identité	X	X	X	X	X	X	X	X
Il installe des valeurs, un climat propice	X	X	X	X	X	X	X	X
Il est bienveillant	X	X	X	X	X	X		
Il nous forme à partir de ce que nous vivons dans la réalité	X		X	x Moyennement convaincu	X	X	x Moyennement convaincu	X
Il entend nos besoins	X		X	X	X	X		X
Il nous soutient	X	X	X	X	X	X	X	X
Il est souple			X		X	X	X	X
Ce qu'il est me pousse à m'investir	X	X		X		X	X	
Il nous responsabilise		X	X		X	X	X	
Il tient compte de notre expérience	X		X	X	X	X	X	X
Il nous rend acteurs.			X		X	X	X	X
Il nous fait élaborer ensemble des solutions	X	X	X	X	X	X	X	X
Il est convaincu de ce qu'il nous apprend	X	X	X	X			X	X
Il est bon pédagogue	X		X	X	X			X
Il nous fait aimer le cours			X		X	X	X	X

## Annexe 9

### Méthode, approche et posture du formateur : point de vue de l'apprenant

L'expérience positive qu'ils ont eue								
J'étais moins stressé, Je me suis senti plus stable. C'était bien d'interroger ce que j'apprenais.	J'ai pu coopérer. Je me sentais plus forte grâce à la confiance qu'il nous faisait.	Les bons échanges entre nous m'ont stimulé. Là, je savais pourquoi j'apprenais.	Il se montrait très impliqué. Les échanges étaient chaleureux	Le matériel était adapté à nous et on travaillait ensemble en groupe	La manière de faire le cours est agréable	On était accepté. Il y avait un bon climat.	Il gérait le cours de façon souple et allégée.	

Tous ont bien apprécié ces cours et disent qu'il ait plus adaptée à leur particularité.

## Annexe 10

### Tableau synoptique sur ce que les apprenants disent sur le mode d'évaluation

L'expérience positive que les apprenants ont eue								
	A1 Ekto	A2 Flô	A3 Jacky	A4 Kali	A5 Kannèl	A6 Tiko	A7 Zulietta	A8 Yaya
<b>Notes</b>	Je réussissais tant bien que mal. C'était bien surtout en fin de cours avec les questions orales.	Cela allait un peu. J'aimais les professeurs qui me notaient sur mon potentiel.	C'était compliqué. C'est bien de noter ! J'aurais aimé que l'on me dise où il fallait que je me corrige pour réussir la prochaine fois.	Un moment difficile ! j'acceptais, c'est le jeu pour nous pousser à comprendre et à nous améliorer.	Quand le formateur me disait sur quoi exactement il me notait.	C'était bien quand le professeur m'expliquait pourquoi je n'ai pas réussi.	J'aimais bien quand il y avait les commentaires dans la marge.	Elles n'étaient pas belles. Quand on nous demandait de reproduire un exercice qu'on venait de voir au tableau.

# Annexe 11

## Dispositif et réussites

Les réussites dans ce dispositif								
	Ektô	Flô	Jacky	Kali	Kannèl	Tico	Zulietta	Yaya
<b>Il y a eu une progression tangible dans ses compétences d'élaboration et d'expression.</b>	J'ai modifié mes idées et changé mon comportement. J'ai appris à apprendre.	Je trouvais les exercices moins complexes.	Le créole m'a bien aidé à écrire. C'est fructueux. J'apprends, c'est convenable.	J'ai été étonné et heureux de savoir que j'avais tant de possibilités. Il y a des progrès.	Cela m'a permis de me défaire de mes préjugés sur l'école. Je suis moins emmêlée, plus efficace.	C'était concret, parlant. Cela me remet debout dans ma grandeur nègre.	Ma gêne est maintenant levée, je me sens plus forte et plus libre. Je peux mieux rédiger, produire et organiser ce que je sais sur moi, me socialiser.	Je suis capable de réfléchir, de reformuler par mes propres mots, de faire ma propre analyse.
<b>Il a compris son histoire à partir du retour sur son expérience.</b>	Par la biographisation, j'ai mieux compris le cours, ce que nous demandait le formateur.	J'ai appris en partant de moi.	Le formateur m'a fait trouver mon savoir-faire, « Je me le suis approprié.	Je m'enthousiais à construire mon identité. Pour moi, c'est plus clair. Cela m'aide à mieux réfléchir sur moi.	C'est concret. J'ai pris goût de tout comprendre sur moi	J'assimilais, j'étais volontaire.	Tout s'était dé mêlé, je retrouvais. Cela me remet sur les rails.	A utiliser mon parcours, le cours devenait facile. Je vois mes erreurs, je m'assume.
<b>Cette biographisation lui a renvoyé des choses positives qui le renforcent dans son estime de lui-même</b>	Tout ce qu'on faisait me rendait plus fort	Je ne pensais pas que je pouvais faire tout cela.	Je savais apprendre, je trouvais des repères	J'ai vu que je pouvais travailler	Le cours étant adapté m'a apaisé. Je me professionnalise. Je dialogue avec le temps, mon histoire.	Tu es plus libre, les contraintes sont un peu moins fortes	Tu n'apprends plus bêtement ce que le professeur te fait faire,	Je me sentais plus à l'aise avec ce que j'étudiais dans ce cours.
<b>Cette biographisation lui a donné de l'assurance</b>	Au fil du cours je me suis armé de courage	J'affrontais ce cour avec plus de caractère	J'étais plus à l'aise	Je sentais que je pouvais réussir	J'avançais sans me poser des questions.	J'ai trouvé de l'audace au fond de moi	Cette fois, j'étais vraiment décidé	La biographisation m'a donné la preuve que je peux mieux faire
<b>Cette biographisation lui a donné le sentiment qu'il est en capacité de réussir à partir d'un modèle qui lui convient</b>	Ce cours me montre que je peux réussir.	Je trouvais les exercices moins complexes.	Je comprenais mon parcours, alors je réussissais.	C'était plus accessible	Cette fois, c'était mon histoire, je ne pouvais pas ne pas réussir.	Je pouvais transposer ce que je savais. J'avais soif d'aller à tous les cours.	Compréhensible	Pour moi, c'était évident. Cela se passait bien.
<b>Il est allé jusqu'au bout de sa préformation</b>	Rien ne m'a freiné	Je n'ai pas abandonné	J'étais gonflé à bloc	J'étais motivé à faire coûte que coûte cette préformation.	J'ai tenu jusqu'à la fin.	Je n'ai pas lâché.	J'aurais pu continuer, si je n'avais pas eu de difficulté dans ma vie personnelle	J'ai résisté, parce que j'aimais faire cela dans ce cours
<b>Il s'est instruit</b>	X	X						
<b>Il s'est perfectionné</b>	X	X	X	X	X	X	X	X
<b>Il a eu son attestation</b>	X	X	X	X	X	X		X
<b>Cette attestation lui permet de</b>			X	X	X	X		X

s'inscrire à une formation								
Il a eu une promotion	X							
Il a retrouvé un emploi							X	
Il s'est perfectionné	X	X	X	X	X	X	X	X
Il s'est transformé	X		X		X	X	X	X

## Annexe 12

***Tableau synoptique « acquis et apports à l'issue des cours à  
L'UPM »***

Apports psychologiques et identitaires									Résultats
	Ek	F1	Jac	Kal	Kan	Tik	Zul	Yay	
A l'écrit aujourd'hui j'ai plus confiance en moi.	X		X						2 ont une meilleure confiance en eux-mêmes.
J'ai une meilleure estime de moi	X	X	X	X	X	X	X	X	8 ont une bonne opinion d'eux-mêmes. Ont le sentiment d'avoir de la valeur.
Je me sens plus à l'aise, meilleur à l'écrit	X				X		X	X	4 estiment qu'ils ont acquis de nouvelles compétences à l'écrit.
Je me considère aujourd'hui comme entier	X			X	X		X	X	5 ont le sentiment qu'ils se possèdent, se considèrent comme bonifiés et vivants.
Je me sens fier de ma culture	X		X	X	X				4 se sentent libres et indépendants, éprouvent de la dignité.
Je veux quelque chose					X			X	2 estiment qu'ils valaient quelque chose.
Je me suis senti réparé (X1) et entendu (X2) dans ma culture	X1 Le fait que je suis en lien avec ce qui fait mes origines, que je me socialise face aux autres et dans ma culture m'aide	X2 J'ai aimé la partie en créole. Je contrôle mieux.	X2 Je me sens soulagé	X2 On reconnaît mon importance, mes valeurs	X1 et X2 Tu fais un travail identitaire sur toi-même, tu réfléchis	X1 Je retrouve une culture qui me correspond, cela me remet debout dans ma grandeur nègre	X2 Cela complète lorsque tu n'es pas très à l'aise en français	X1 et X2 On te reconnaît. Je me répare d'apprendre un morceau de mon histoire et de voir que j'ai plus de compétences dans ma langue d'origine	4 ont le sentiment que ces cours les ont réparés. Les autres ont apprécié que leur culture soit entendue, ils se sentent soulagés.
Je me retrouve dans mon identité.	Adaptée à mon environnement. Les échanges étaient basés sur mon expérience.	Je me sens enrichi. J'ai profité de ce que j'avais besoin.	Cela a relevé mon estime de moi-même. J'ai été capable d'identifier mes faiblesses et mes forces.	Je me trouve plus complet et en phase avec moi-même, ma culture. Ce cours a eu des incidences sur moi, il y avait du sens.	Je me découvre plus créole et debout au monde et je me découvre apprenant en même temps.	Le cours m'a permis de mieux m'intégrer dans la vie quotidienne et dans ma culture. Il est appliqué à la réalité que je vis	Depuis que je suis parti de mes repères, mon comportement face à l'apprentissage est différent	On m'a mobilisé à partir de ce que je savais. J'ai retrouvé l'envie d'apprendre.	Huit estiment que ce cours les a enrichis, et leur a permis de se renforcer, de s'enraciner dans leur identité. Il a eu des réponses concrètes à sa demande singulière.

## Annexe 13

### Compétences acquises

	Ekt	Flô	Jac	Kal	Kan	Tic	Zul	Yay	
J'ai pu assimiler et m'exprimer.			X	X	X	X	X	X	6 disent avoir progressé en rapidité quant à leur capacité à élaborer des écrits
J'ai pu écrire ma biographisation	X	X	X	X	X	X	X	X	8 sont fiers d'avoir produit quelque chose et avoir eu leur propre idée sur le monde, en lien avec ce qu'ils sont.
J'ai appris à mieux coopérer	X	X			X			X	4 confient qu'ils ont fait des progrès dans leur posture par rapport au travail en groupe.
J'ai appris à mieux gérer mon expérience		X	X		X				3 communiquent comment ils se sont emparés de cette formation afin d'organiser et de tirer des leçons de leur passé par rapport à leurs expériences et comment ils ont tenté d'avancer.
J'ai plus de compétence dans sa langue maternelle				X	X		X		3 avouent avoir plus de compétences en langue créole à l'oral et à l'écrit.



## Annexe 14

### Changements et impacts dans la vie quotidienne

<b>Les changements dans la vie quotidienne</b>	J'ai changé d'attitude, de méthode dans ma manière d'aborder les documents à mon travail	C'est un plaisir pour moi aujourd'hui de rédiger les courriers complexes, etc.	Disons que je suis plus sur de moi dans ce domaine. Et je suis devenu plus pratique dans mon métier.	Parler de moi est maintenant plus facile. Je suis confiante et libre.	Je retrouve l'envie, cela me réconcilie avec l'étude	Je suis réparé. Mon regard a changé et je dis mieux les choses quand il s'agit de m'exprimer.	Ce n'est plus un frein d'écrire le français qui est ma langue d'accueil	Mon moral a changé, je m'estime mieux.
<b>Les impacts positifs au quotidien.</b>	Cela aide.	Je mets mieux en forme ce que j'ai besoin de dire	Je communique différemment.	Du plaisir.	C'est un plus.	Moins effrayé quand je dois écrire.	Je me sens sécurisé. Je n'ai plus de blocage dans ce domaine.	C'est beaucoup de bénéfice pour moi.
<b>Les impacts dans la vie professionnelle.</b>	Mes écrits professionnels sont de meilleures qualités.	Je ne peux pas répondre vu que je ne travaille pas en ce moment.	Je ne suis plus inhibé au travail. Je suis plus à l'aise.	C'est mieux.	Je n'ai plus peur.	Cela m'aide un peu bien que j'ai un métier pratique		Comment pourrais-je savoir? Je n'ai pas d'activité en ce moment.

## Annexe 15

### Confidences sur leurs échecs scolaires passés

	Edw	Flô	Jac	Kal	Kan	Tico	Zul	Yay
<b>Les échecs passés</b>	J'ai eu une enfance compliquée.	Je n'étais pas l'apprenant qu'on attendait.	Mon entourage ne me permettait pas de réussir à l'école.	J'étais fainéant. Ce n'était pas évident. Je n'avais pas les billes	J'avais perdu mon et après c'était difficile pour moi de me concentrer à l'école.	Je suis responsable. Je n'avais pas la tête pour réussir.	Ma famille était pauvre et c'était difficile	J'étais hyperactive. J'avais du mal à tenir une heure en classe.

## Annexe 16

Sur une échelle de 1 à 10 par exemple, à quel niveau situerais-tu tes nouvelles compétences ?

Ekto,	5
Flo,	7
Jacky,	8
Kali :	7
Kannel :	7
Tico :	9
Yaya :	8
Zulietta,	6

Tableau des causes de l'abandon en cours de formation chez l'apprenant de BNQ Martiniquais

<b>Pour l'apprenant, les causes de son abandon sont :</b>	<b>Pourcentage °/°</b>
Au manque d'engagement du formateur (programme, posture, support <del>non adapté</del> )	70°/°
À son manque de confiance en lui (estime de soi)	20°/°
Au fait qu'il n'a pas été explicite dans sa demande de formation et qu'il n'a pu échanger avec le formateur à ce niveau	40°/°
À son projet de formation mal préparé	15°/°
Au climat régnant dans le cours (valeurs, éthique et vie, environnement didactique, dépendance affective, expérience affligeante passée du rejet, parce qu'il n'ose aller vers les autres)	25°/°
À sa non-maîtrise de la langue d'accueil	38°/°
À sa mémoire	17°/°
À sa fatigue (disposition psychologique)	19°/°
À cette non-reconnaissance de la particularité de son identité	70°/°

## **Annexe 17**

### **Les questions que nous nous sommes posées dans cette recherche :**

– Comment se déroule le cours à l’UPM ?
– Vous, les formateurs, quel but souhaitez atteindre dans ce cours d’adulte ?
– Pourquoi ces apprenants martiniquais de bas niveau de qualification sont-ils concernés par ce problème de non-prise en compte de leur particularité ?
– Qu’est-ce qui amène, ou qu’est-ce qui fait que l’on se trouve dans cette situation par rapport à la pédagogie classique ?
– Qu’est-ce qui a fait qu’ils s’investissent moins dans leur formation ?
– Comment articuler leurs demandes et leurs attentes ?
– Comment les accompagner ?
– Quelle didactique adaptée à leur profil linguistique pourrions-nous mettre en œuvre dans le respect des programmes de l’éducation nationale ?
– Quelle méthode de formation utilisant le bilinguisme serait adéquate à ce public ?
– Comment construire des offres de formation pour les bas niveaux de qualification martiniquais ?
Quel rôle doivent jouer le contexte caribéen et la ruralité dans la formation des bas niveaux de qualification martiniquais ?

### **Les objectifs de l’entretien étaient de :**

– mieux saisir ce que l’apprenant adulte de BNQ attend du formateur et de la formation dans laquelle il s’est inscrit
– qu’est-ce qu’il perçoit par rapport à la démarche andragogique de ce dernier ?
– vérifier si ce type de formation classique autoritaire peut faire remonter en lui des sentiments, des émotions, diminuer sa motivation ?
– mieux comprendre pourquoi un nombre aussi conséquent d’apprenants martiniquais de bas niveau de qualification abandonnent en cours de parcours quand on leur enseigne par la méthode habituelle.
– Si la manière d’utiliser cette méthode contribue à produire de l’échec ?
– Si la biographisation en formation peut être un modèle andragogique facilitant la réussite ?
– Chercher à savoir si ce modèle andragogique peut aider l’apprenant à mieux se ressaisir et apprendre
– Comprendre si ce modèle peut vraiment mobiliser l’attention, trouver l’adhésion de l’apprenant ?
– Si ce modèle participe à améliorer leur performance ?
– Si elle peut les pousser à interroger leur manière d’apprendre ?

## **Annexe 18**

### **Libellés des grilles d'entretien de type semi — directif utilisées en vue de vérifier mon hypothèse :**

#### **Questionnaire n° 1**

##### **Questions sur la formation classique et la formation transférentielle**

- Pourrais-tu me parler de toutes les formations que tu as suivies dans le domaine de la remise à niveau scolaire, depuis que tu es adulte ?
- Pour les formations X, Y, Z (répertoriées comme relevant de la pédagogie classique), peux-tu me parler de la méthode du formateur en général ?
- Pour les formations X, Y, Z (répertoriées comme relevant de l'andragogie, peux-tu me parler de la méthode du formateur en général ?
- Comment as-tu vécu ces formations ?

#### **Questionnaire n° 2 relances**

##### **Questions sur les formations utilisant les méthodes classiques**

- Qu'est-ce qui fonctionnait bien dans cette formation classique ? Qu'est-ce qui fonctionnait moins bien ?
- Pourrais-tu me parler des différences entre cette formation et les autres ou l'autre suivi avant ? Ce qui est moins bien, ce qui est mieux ?
- Qu'est-ce qui te convenait au niveau de la méthode ? Qu'est-ce qui ne te convenait pas ?
- Qu'est-ce qui te convenait ou ne te convenait pas au niveau de l'ambiance de travail ?
- Au niveau de la relation avec l'enseignant ?
- Aurais-tu quelque chose à dire au niveau de l'apprentissage personnel ?
- Y a-t-il des moments, des matières où c'était plus difficile ou plus facile ? Lesquelles ? En quoi ? Pourquoi ?
- Peux-tu m'expliquer pourquoi cette formation classique ne t'a pas donné satisfaction ? Qu'est-ce qui a fait que tu as interrompu la formation ?

#### **Questionnaire n° 3**

##### **Question de relances**

##### **Questions sur les formations utilisant les méthodes transversales**

- Qu'est-ce qui t'a poussé à reprendre ces cours ?
- Qu'est-ce qui t'a amené à suivre ces cours [où se pratique l'andragogie] ? Comment as-tu été orienté ? Étais-tu informé de la méthode d'enseignement ? Si oui est-ce que cela a pesé dans ton choix ?
- Pourrais-tu me parler de ces cours ?

- Si utilisation du créole pendant ce cours, comment as-tu vécu cette utilisation du créole pendant les cours ? Qu'est-ce que cela t'a apporté selon toi de positif ou de négatif ?
- Peux-tu me parler de la méthode du formateur en général ?
- Comment as-tu vécu ces formations, ces cours ?

#### **Questionnaire n° 4**

##### **Question de relances**

##### **Questions de relances cherchant à avoir l'opinion de l'apprenant sur le dispositif et sur la méthode utilisée :**

- as-tu le sentiment d'être mieux compris et mieux pris en compte dans tes difficultés, ou tes besoins, avec l'une des formations par rapport aux autres ? Si oui, laquelle ?
- as-tu le sentiment qu'il y a une différence dans la façon de prendre en compte tes expériences et tes connaissances entre les différentes formations ? Si oui, quelle formation prenait en compte et quelle formation ne prenait pas en compte ? Est-ce que cela faisait une différence importante à tes yeux ? Si oui, laquelle ?
- as-tu eu l'impression d'être plus respecté ou valorisé avec l'une des formations par rapport aux autres ? Si oui, laquelle ? En quoi ? Pourquoi ?
- as-tu eu l'impression d'être plus impliqué, plus actif avec l'une des formations par rapport aux autres ? Si oui, laquelle ? En quoi ? Pourquoi ?

1) Avec le recul, qu'est-ce que cette formation t'a permis et que ne t'ont pas permis les formations précédemment suivies ?

2) Avec le recul, quelles formations recommanderais-tu à une personne dans la même situation que toi ? Pourquoi ?

#### **Questionnaire n° 4**

##### **Questions de relances cherchant à avoir l'opinion de l'apprenant sur le dispositif et sur la méthode utilisée :**

- Qu'est-ce qui à ton avis fonctionne bien dans cette formation ? Qu'est-ce qui fonctionne moins bien ?
- Pourrais-tu me dire ce qui te convenait ou ce qui ne te convenait pas au niveau de la méthode ? Au niveau de l'ambiance de travail ? Au niveau de la relation avec l'enseignant ? Au niveau de l'apprentissage personnel ?
- Y a-t-il des moments où c'était plus difficile ou plus facile ? Lesquels ? En quoi ? Pourquoi ?
- Peux-tu m'expliquer pourquoi ces cours à l'UPM t'ont donné satisfaction ?
- Peux-tu me parler des différences entre ce cours et les autres ou l'autre que tu as suivi avant ? Ce qui est moins bien, ce qui est mieux ?

**Question n°5 (relances) :**

**Questions sur l'expérience qu'a faite l'apprenant de la formation (vécu, satisfaction)**

- Parmi les formations que tu as connues jusqu'ici, peux-tu me dire laquelle t'a apporté le plus de satisfaction ? As-tu le sentiment d'avoir été mieux compris ou tes difficultés, tes besoins ont été mieux pris en compte ?
- As-tu le sentiment d'une différence du fait de prendre en compte tes expériences et tes connaissances entre les différentes formations ? Si oui, quelle formation en prenait en compte et quelle formation n'en prenait pas en compte ? Est-ce que cela faisait une différence importante à tes yeux ? Si oui, laquelle ?
- as-tu eu l'impression d'être plus respecté ou valorisé avec l'une des formations par rapport aux autres ? Si oui laquelle ? En quoi ? Pourquoi ?
- As-tu eu l'impression d'être plus impliqué, ou plus actif dans l'une ou l'autre des formations ? Si oui, laquelle ? En quoi ? Pourquoi ?

**Questionnaire n°6**

**Question sur l'opinion de l'apprenant relative au cours en créole.**

- Peux-tu me dire si tu as apprécié le cours effectué en créole par le formateur ?
- Peux-tu nous donner tes impressions sur ces deux méthodes ? Laquelle des deux méthodes affectionnes-tu le plus ? Classique ou transversale ? Tu penses que cette méthode est mieux ? Ou, penses-tu que c'est le contraire ?
- Pourquoi penses-tu que c'est mieux que le formateur fasse son cours en créole ? Qu'est-ce qui te fait dire cela ?
- Qu'est-ce qui te plaît dans le fait d'effectuer le cours en créole ?
- Qu'est-ce que cela t'apporte que le cours soit effectué en créole ?

**Question sur l'opinion du formateur par rapport au cours en créole**

- Qu'est-ce que cela t'apporte de faire le cours en créole ?
- Quelle est pour toi formateur la signification sociale de l'emploi du créole ?

## Annexe 19

### L'enquête en vingt thématiques

<u>Thèmes</u>	Sous-thèmes	Intitulé des questions posées
<p><b><u>Thématique 1</u></b>  <b><u>L'emploi du créole dans le cours de biographisation à l'UPM : Ce que disent les apprenants de cette expérience</u></b></p>	<p><i>L'accueil que fait l'apprenant de l'UPM de BNQ au créole dans le cours (Appréciations/Point de vue)</i></p> <p><i>L'emploi du créole : Intérêt et signification sociale pour les formateurs</i></p> <p><i>Ce que pense l'apprenant de l'UPM par rapport au cours effectué en créole</i></p>	<p>(Q1) — As-tu aimé que le formateur présente une partie de son cours en créole ? Pourquoi ?</p> <p><i>(Entretien en groupe avec deux formateurs)</i>  (Q2) En tant que formateurs, utiliser la langue créole peut-elle vous apporter quelque chose ? (Q3) quel est pour vous formateurs de l'UPM la signification sociale de l'emploi du créole ?  (Q4) Comment te représentes — tu la langue créole ?</p> <p>Question de relance (Q5)  – Penses-tu que c'est mieux que le formateur fasse une partie du cours en créole ? Pourrais-tu me donner plus d'explication ?</p> <p>(Q6) Qu'est-ce qui te plaît dans ce cours en langue créole ?  (Q7) As-tu aimé qu'on utilise le créole dans le cours ?</p>
<p><b><u>Thématique 2</u></b>  <b><u>Langue créole : Que pensent les formateurs de l'UPM de l'utilisation du créole dans le cours en formation de BNQ ?</u></b></p> <p><b><u>Thématique 2 b</u></b>  <b><u>Formations des apprenants : expériences et évaluations des méthodes</u></b></p> <p>Méthode transférentielle : l'expérience de Jacky.</p> <p>L'échantillon 2 illustrant les propos de Jacky ayant éprouvé la méthode transférentielle</p> <p>Les programmes et l'expérience</p>	<p><i>Entretien en groupe avec deux formateurs</i>  <i>Utilisation du créole et signification sociale pour les formateurs</i></p> <p><i>L'emploi du créole : Intérêt et signification sociale pour le formateur</i></p> <p><i>Avis des apprenants sur les formations utilisant les méthodes pédagogiques classiques et transférentielles/Résultats des effets de la formation.</i></p> <p><i>Méthode transférentielle et satisfaction des apprenants :</i>  <i>Le pourvoir des pensées et son impact</i></p> <p><i>Comment ce qui fonctionne ou ne fonctionne pas dans les deux méthodes est expliqué par les apprenants ?</i></p> <p><i>Illustration par le discours de Jacky :</i></p>	<p>– Qu'est-ce que cela t'apporte en tant que formateurs de donner le cours en créole ?  – Quel est pour vous formateurs la signification sociale de l'emploi du créole ?</p> <p>– Peux-tu me parler de toutes les formations que tu as suivies dans le domaine de la remise à niveau scolaire, depuis que tu es adulte ?</p> <p>– Pour les formations habituelles classiques, peux-tu me parler de la méthode du formateur en général ?</p> <p>– Peux-tu me dire comment tu as vécu ces formations classiques et transférentielles ? »</p> <p>Pour les formations transversales, peux-tu me parler de la méthode du formateur en général ? Ses pratiques, ce qu'il faisait ?</p> <p>– <i>Question de relances :</i>  – Qu'est-ce qui fonctionnait bien dans la formation biographisation au niveau de la méthode ? Qu'est-ce qui te convenait ? Qu'est-ce qui ne te convenait pas ? Pourrais-tu m'en dire plus ?</p> <p>Qu'est-ce qui fonctionnait bien dans la formation classique :</p> <p>Donc, si je reprends ce que tu as dit, l'école classique ne serait pas adaptée pour l'apprenant adulte Martiniquais de BNQ, est-ce que tu veux dire</p>



<p>autoritaire vécue par ces apprenants dans les formations utilisant les pédagogies traditionnelles.</p>	<p><i>Ce que disent les apprenants :</i></p>	<p>qu'elle serait trop prescriptive? La relation formateur/apprenant serait trop verticale, est-ce de cela que tu parles?</p> <p>Contenu de leurs propos.</p>
<p><b>Thématique 3</b> Biographisation et Environnement : Climat de travail et relations formateur/Apprenants lesquelles ?</p>	<p><i>Environnement et relations formateur/Apprenants</i></p>	<p>– Qu'est-ce qui fonctionnait bien dans cette formation au niveau de l'ambiance de travail ?</p> <p>– Qu'est-ce qui fonctionnait bien au niveau de la relation avec le formateur ?</p> <p>– Qu'est-ce qui fonctionnait bien au niveau du style de relation andragogique ?</p> <p>Question de relances Si j'abrège, tu dis que le formateur s'accommoderait aux besoins des apprenants. Est-ce que tu parles là de la pratique de médiation de ce dernier ?</p> <p>– Qu'est-ce qui fonctionnait bien au niveau de l'apprentissage personnel ?</p> <p>– Y a-t-il des matières où c'était plus difficile ou plus facile ? En quoi ? Et aujourd'hui à l'UPM, rencontres-tu des difficultés en français ?</p>
<p><b>Thématique 4</b> Formation biographisation : Choix/motivations des apprenants</p>	<p><i>Choix et motivations des apprenants</i> <i>Analyse des réponses des apprenants sur leur choix de la formation biographisation :</i></p>	<p>Peux-tu me dire pourquoi tu as choisi cette formation ?</p>
<p><b>Thématique 5</b> Formation classique : Appréciations/réflexion des apprenants/rétrospection</p>	<p><i>Réflexion et appréciations des apprenants de la formation classique</i></p>	<p>– Peux-tu m'expliquer pourquoi la formation précédente ne t'a pas donné la satisfaction que tu espérais ? Ou, qu'est-ce qui a fait que tu as interrompu la formation ?</p>
<p><b>Thématique 6</b> Formation : raisons pour lesquelles les apprenants sont revenus se former</p>	<p><i>Circonstance de la reprise de formation</i></p>	<p>Qu'est-ce qui t'a poussé à reprendre une formation ?</p>
<p><b>Thématique 7</b> Formation : Raisons pour lesquelles ces apprenants se sont inscrits en biographisation où l'on utilise les méthodes transversales</p>	<p><i>Ce qui les a motivés à s'inscrire au cours de biographisation à l'UPM</i></p>	<p>Qu'est-ce qui t'a amené à suivre cet atelier où se pratique l'andragogie ? Comment as-tu été orienté ? Étais-tu informé de la méthode de formation ? Si oui est-ce que cela a pesé dans ton choix ?</p> <p>Analyse — Conclusion</p>
<p><b>Thématique 8</b> Intervention du formateur : Que dit l'apprenant sur sa pratique ?</p>	<p><i>Ce que l'apprenant dit de la pratique du formateur</i></p>	<p>Peux-tu me parler de la pratique du formateur ? Comment il s'y prenait ? Qu'est-ce qu'on te faisait faire ?</p>
<p><b>Thématique 9</b> L'utilisation du créole dans la formation : retour d'expérience, sentiments des apprenants</p>	<p><i>Ce que dit l'apprenant par rapport à l'utilisation du créole</i></p>	<p>Comment as-tu vécu cette utilisation du créole pendant la formation ? Qu'est-ce que cela a apporté selon toi de positif ou de négatif ?</p> <p>Question de relances Tu penses qu'il est nécessaire de donner un statut à cette langue maternelle créole en formation d'adulte ? Est-ce ce qui te représente ? »</p> <p>Question de relances Si je comprends, c'est bien et cela favorise la construction identitaire, est — ce bien ce que tu veux dire ?</p>
<p><b>Thématique 10</b> Pratique formative et satisfaction de l'apprenant/Retour d'expérience</p>	<p><i>Ressenti des apprenants par rapport au cours</i></p>	<p>Qu'as-tu ressenti à l'issue de cette formation ? Est-ce que cela correspond à tes attentes ? Es-tu satisfait ?</p>

		<p>Propos de trois interviewés de l'UPM par rapport à leurs attentes vis-à-vis des organismes de formation/Analyse</p> <p>Peux-tu me dire quelles sont tes attentes vis-à-vis de la formation ?</p>
<b>Thématique 11</b> Remarques de l'apprenant sur la méthode du formateur	<i>Ce que disent les apprenants sur la méthode du formateur</i>	Pour cette formation, peux-tu me parler de la méthode du formateur ?
<b>Thématique 12</b> Formation et vécu de l'apprenant de la biographisation	<i>Ce que disent les apprenants par rapport à leur vécu des cours</i>	Comment as-tu vécu cette formation ?
<b>Thématique 13</b> Analyse du comportement de l'apprenant dans le cours État émotionnel, attitude corporelle de trois apprenants filmés dans l'activité biographisation adossée au créole :	<i>Analyse de leur comportement dans le cours</i>	Exploitation des images : Commentaires Analyse des images
<b>Thématique 14</b> Didactique : ce qui fonctionne	<i>Ce qui fonctionne et ce qui ne fonctionne pas dans ce cours</i>	– Question de relances : Qu'est-ce qui fonctionne bien dans cette formation ? Qu'est-ce qui fonctionne moins bien ?
<b>Thématique 15</b> Formation et vécu de l'apprenant	<i>Vécu de la biographisation</i>	Comment tu as vécu cette formation au niveau de la méthode qu'est-ce qui te convenait ? Qu'est-ce qui ne te convenait pas ? Analyse — Conclusion
<b>Thématique 16</b> Climat : ressenti de l'apprenant	<i>Analyse de l'ambiance de travail</i>	– Comment était l'ambiance de travail ? Analyse — Conclusion
<b>Thématique 17</b> Posture relationnelle du formateur : point de vue des apprenants	<i>Ce que dit l'apprenant sur la posture du formateur</i>	– Comment trouvais-tu la relation avec l'enseignant ? Analyse — Conclusion Question de relances – Qu'est-ce qui convenait ou qui ne convenait pas au niveau de l'apprentissage personnel ?  Question de relances Y a-t-il des matières où c'était plus difficile ou plus facile ? Lesquelles ? En quoi ? Pourquoi ?
<b>Thématique 18</b> Formation et efficacité :	<i>Ce que disent les apprenants par rapport à leur satisfaction</i>	– Peux-tu m'expliquer pourquoi cette formation t'a donné satisfaction au finale globalement ? – Peux-tu me parler des différences entre cette formation et les autres ou l'autre suivi avant ? Ce qui est moins bien, ce qui est mieux ? – Question de relances : – As-tu le sentiment d'être mieux compris et mieux pris en compte dans tes difficultés, ou tes besoins, avec l'une des formations par rapport aux autres ? Si oui laquelle ?
<b>Thématique 19</b> Reconnaissance de l'expérience/Valorisation/Implication	<i>La valorisation de l'expérience facteur d'implication</i>	– As-tu le sentiment qu'il y a une différence dans le fait de prendre en compte tes expériences et tes connaissances entre les différentes formations ? Si oui, quelle formation prenait en compte et quelle formation ne prenait pas en compte ? Est-ce que cela faisait une différence importante à tes yeux ? Si oui, laquelle ? Analyse — Conclusion  – As-tu eu l'impression d'être plus respecté ou valorisé avec l'une des formations par rapport aux autres ? Si oui laquelle, en quoi ? Pourquoi ? Analyse — Conclusion  – As-tu eu l'impression d'être plus impliqué, plus

		<p>actif avec l'une des formations par rapport aux autres ? Si oui laquelle, en quoi ? Pourquoi ?</p> <p>« Formation et efficacité : commentaires, observations, appréciations des apprenants » : Analyse</p>
<p><b>Thématique 20</b>  <b>Autoappréciation de l'apprenant :</b>  <b>Ses commentaires sur son évolution personnelle/Introspection/les Avantages de la formation</b></p>	<p><i>Ce que leur a apporté le cours : témoignages</i></p>	<p>Avec le recul, qu'est-ce que cette formation t'a permis de réaliser que ne t'ont pas permise les formations suivies précédemment ?</p> <p>– Avec le recul, quelles formations recommanderais-tu à une personne dans la même situation que toi ? Pourquoi ?</p> <p>- « Qu'est-ce qui a été structurant pour toi dans cette formation ? Est-ce le fait de te construire, de t'épanouir, de développer tes capacités ?</p> <p>Question de relances  Tu as suivi cette formation, voudrais – tu me parler de ce que tu sais faire aujourd'hui ?</p> <p>- Donc, tu t'estimes plus compétent qu'au début de cette formation par rapport à la fin ?</p>

## **Annexe 20**

### **Historique relatif aux périodes charnières de reconstruction et de réhabilitation socioculturelle des Martiniquais**

Ce travail de reconstruction identitaire a vraiment commencé à partir de la création du parti politique PPM par [Aimé Césaire, Pierre Alier], ensuite lors de l'émeute de 1959, puis en 1961 où des travailleurs agricoles s'étaient mis en grève sur les champs de canne au Lamentin.

Au milieu des années 1968, le Martiniquais s'inscrivait déjà dans un processus de Créolisation\* 1. Cela a été surtout accentué dans les années 1970 avec le développement des mouvements politiques tels que le MIM [Alfred Marie- Jeanne,...], FP, GAP pour ne citer que ceux- là. En 1973 le SERMAC [Service martiniquais d'action culturelle] et la création du grand festival culturel impulsé par Aimé Césaire [Maire de Fort-de-France] [...]. Les années 1970 après la création du SERMAC, institution culturelle révolutionnaire impulsée par Aimé Césaire [Maire de Fort-de-France] avec ses locaux situés dans les bâtiments du parc Floral. Où on y trouve des ateliers de musique, de danse, de théâtre, de beaux - arts, etc.

C'est à partir de ce moment que le grand festival de Fort-de-France voit le jour où des troupes venues du « monde négro-africain » et d'autres pays ayant connu l'expérience coloniale étaient invités, etc.). C'est à partir de ce moment qu'il y a eu des créations théâtrales créoles, des balais, des expositions d'arts plastiques...

L'institution SERMAC a permis que se développe un mouvement culturel dans toute l'île. Ces années 1970 à 1990 ont marqué une nouvelle temporalité liée à l'identité culturelle du Martiniquais et les ont poussés à se questionner, à voir différemment leur identité, à retrouver leur culture d'origine. Ce festival dès sa troisième édition s'est établi dans la vie culturelle de Fort-de-France. Des mouvements culturels naissaient, le tambour retrouvait ses lettres de noblesse. Les artistes tels que : « Marius Cultier », « Plakatak », « Eugène Mona », Alain Jean-Marie, « Malavoi », « Difé » d'Alfred Varas, « Sixième continent » de Christian Monerville (dit Kali), Honorien, Hélénon sont à la recherche de la vérité intérieure et artistique, de l'authenticité. De nouvelles propositions culturelles apparaissaient. Certains Martiniquais s'habillaient en « boubou » (tissu en coton simple avec des motifs travaillés avec de l'encre), portaient des bracelets, des colliers réalisés par des locaux, etc. Les coupes de cheveux crépus resurgissaient, les produits ou confections artisanaux de type souvenir apparaissaient. Ils recherchent des repères culturels symboliques, mis en évidence de notre plastique. Qui plus est, les Martiniquais recherchaient, honoraient les lieux de mémoire, de marronnage, essayaient de récupérer le passé pour retrouver leur racine, ce qu'il en restait, il y avait cette quête de l'Afrique. Les Martiniquais sont à cette période - là dans un engagement politique existentiel.

## Annexe 21

### Propos d'auteurs et de chercheurs

Glissant Édouard : « *La créolisation, c'est un métissage d'arts, ou de langages qui produit de l'inattendu. C'est une façon de se transformer de façon continue sans se perdre. C'est un espace où la dispersion permet de se rassembler, où les chocs de culture, la disharmonie, le désordre, l'interférence deviennent créateurs. C'est la création d'une culture ouverte et inextricable, qui bouscule l'uniformisation par les grandes centrales médiatiques et artistiques. Elle se fait dans tous les domaines, musiques, arts plastiques, littérature, cinéma, cuisine, à une allure vertigineuse* ». <http://www.lemonde.fr/disparitions/article/2011/02/04>

Cohen-Scali Valérie : « *L'identité se façonne dans ces transactions. Elle connaît des états de stabilité, des perturbations temporaires, et l'émergence de nouvelles stabilités, tout cela s'expliquant par des processus d'auto-organisation du système total* ». (OSP, L'identité : les perspectives développementales).

Heidegger Martin : « *Le monde auquel je suis est toujours un monde que je constitue avec l'autre de la manière la plus effective : un monde commun.* » (1889-1976)

Césaire Aimé : « *Phénotype et universalité sont liés dans une identité qui implique une visée politique tournée vers l'universel* ». (2001)

Foncin Pierre : « *La conquête matérielle n'est rien sans la conquête morale et les indigènes placés sous notre protectorat ne pourront devenir Français de cœur que s'ils ont appris à parler notre langue* » (BAF 29 bis [1889] : 13).

Hardy Georges : « *L'éducation ne saurait se concevoir en dehors de la colonisation en général* ».

Lauriette M : « *Pour celui qui connaît ce que c'est qu'une langue, cette ineptie est d'autant plus grande que la presque totalité des choses et des actions dont les appellations françaises sont présentées dans les livres des Parisiens n'existent pas en Guadeloupe... et que les appellations en français des choses usuelles et des actions courantes qui caractérisent ce pays ne figurent presque pas dans les livres mis dans les mains du Guadeloupéen qui ne connaît pas encore le parler français* ».

Mackey : « Une notion, un concept linguistique, la diglossie, dans ses différentes interprétations sociolinguistiques et dans ses applications aux champs culturel et littéraire est devenu la référence obligée d'une vision idéologique statique, hiérarchisée et manichéenne de rapports de domination entre langues en contact ». (1989)

Grosjean : « Le bilinguisme est l'utilisation régulière de deux langues pour répondre à ses besoins communicatifs quotidiens », « l'utilisation de deux langues d'instruction devra être aménagée pour participer à la construction de connaissances chez l'élève » (1982)

Meirieu Philippe : « C'est parce que je ne dois pas soumettre l'autre à mon savoir, mais le lui soumettre que j'échappe définitivement à la tentation du demiurge » (1996) p. 120.

Touraine Alain : « Les Français piégés par leur moi national ». « Le républicanisme français s'identifie à l'universalisme, ce qui entraîne le plus souvent le rejet ou l'infériorisation de ceux qui sont « différents » [...] (Ibid.)

Biarnès Jean : « Une société en anomie montre qu'il n'y a plus d'espace de négociation... »

L'Etang Gerry : « la créolisation prend ses racines dans cette conquête des îles et de leurs ressources imposée par quelques flibustiers véreux français qui ont eu petit à petit l'aval des autorités française en place à l'époque pour exploiter ces ressources au profit de l'état en déportant et en déplaçant, en mettant en esclavage d'autres peuples poussés à adopter une nouvelle identité. « C'est dans cette proximité physique entre Européens et Africains, dans cette insécurité commune, que se produit la première alchimie de la créolisation. C'est là que sera notamment forgée la langue créole martiniquaise ».

Boukman Daniel : « Une langue s'écrit donc non pas en fonction des langues qui ont participé à sa formation et qui peuvent continuer de l'enrichir, mais selon ses règles de fonctionnement dans leurs réalités propres, aux plans phonético phonologique (règles de fonctionnement des sons), morphosyntaxique (règles de grammaire) et sémantique (le sens) ». (Zizinng Pawòl, Editions Mabouya)

Le regard des « créolistes » de la génération suivante sur cette option est critique : « [...] il accepte donc - suprême subtilité de penser les valeurs de ce dernier comme celles d'idéal du monde »

(Bernabé, Confiant, Chamoiseau, 1989, p. 51). [...] « *Nous, Antillais créoles, sommes donc porteurs d'une double solidarité : - d'une solidarité antillaise (géopolitique) avec tous les peuples de notre Archipel, quelles que soient nos différences culturelles, notre antillanité ; - d'une solidarité créole avec tous les peuples Africains, Mascarins, Asiatiques et Polynésiens qui relèvent des mêmes affinités anthropologiques que nous : notre créolité* » (Bernabé, Chamoiseau, Confiant, 1989, p. 33). « *La figure identitaire créole garde une revendication universalisante : elle s'offre comme « le monde diffracté, mais recomposé, un maelström de signifiés dans un seul signifiant : HERMÈS 32-33, 2002 61 Bruno Ollivier une totalité* » (Bernabé, Chamoiseau, Confiant, 1989, p. 27).

Dans « Figures de l'identité dans l'espace public martiniquais », Bruno rappelle : « La question est brûlante : la République (ou l'État français) n'a-t-elle su qu'écraser l'identité de l'Autre (Antillais, noir, ancien esclave, citoyen d'outremer...) », « ou a-t-elle pu intégrer (assimiler, accorder les mêmes droits...) ? La République peut-elle être une et respecter des identités multiples ? Doit-elle intégrer ou respecter les différences ? »

*La « particularité intégratrice du colonialisme français qui souhaite rendre semblable pour mieux intégrer » (Périna, 1997, p. 166) exclut-elle la prise en compte de l'altérité ou la permet-elle ?*

Sartre Jean-Paul (1952, p. 63) : « Nous ne sommes pas des mottes de terre glaise et l'important n'est pas ce que l'on a fait de nous, mais ce que nous faisons nous-mêmes de ce qu'on a fait de nous ».

Chirac Jacques : « *La pratique et l'usage des langues locales ne sont en rien un frein au développement ou à l'intégration dans la communauté nationale ou internationale. L'usage nécessaire d'une des grandes langues de communication mondiale ne doit pas faire mourir la connaissance et l'emploi d'une langue de patrimoine. Il faut encourager l'étude de ces langues* ». (Déclaration en 1996)

\*Édouard Claparède : « *L'enfant n'est pas un adulte en miniature et sa mentalité n'est pas seulement quantitativement, mais aussi qualitativement différente de celle de l'adulte, si bien que l'enfant n'est pas seulement plus petit, il est aussi différent* » (Psychologie de l'enfant. Genève, Delachaux & Niestlé, 1911).

\* Giordan André, de Vecchi Gérard : « *Il faut partir de l'apprenant, de ses préoccupations, de son questionnement, et cela en tenant compte de ses conceptions* ». (Les origines du savoir, \*Delachaux&Niestlé, 1990).

Dewey John : « *La pédagogie doit concilier l'activité, l'expérience, la situation et les interactions* ». « *Partir du besoin et de l'intérêt des apprenants, c'est concilier conditions subjectives venant de l'apprenant et les conditions objectives venant de l'enseignant* ».

\*Reboul Olivier : « *Il est certain que l'école méprise encore trop l'expérience de l'élève, qu'elle refoule son corps, sa parole, ses désirs, ses questions* ». (Le langage de l'éducation. Paris, PUF, 1984).

\*Pieron Maurice : « *Les élèves sont au centre de la réflexion et de l'action du professeur, qui les considère comme des personnes capables d'apprendre et de progresser et qui les conduit à devenir les acteurs de leur propre formation* » (circulaire du 23 mai 1997). Sur l'hétérogénéité des élèves et la pédagogie différenciée. « *Il n'est nul besoin de démontrer aux enseignants que leurs classes sont hétérogènes* ».

\*Astolfi Jean-Pierre : « *Pour apprendre, chacun dispose d'un style personnel, d'une façon utile qui lui est particulière d'organiser les informations* » (Les manières d'apprendre et de travailler, in Cahiers pédagogiques — aide au travail personnel, 1989).

\*Meirieu Philippe : « *C'est l'élève qui apprend, et nul ne peut apprendre à sa place. Et puisqu'il n'y a pas deux élèves identiques, il n'y a d'apprentissage réussi que par un enseignement différencié* ». (L'école mode d'emploi, Paris, ESF, 1985).

\*Prost Antoine : « *Les savoirs ne se transmettent pas, ils se reconstruisent, et chacun le fait pour son compte, à sa façon, en suivant son propre rythme* » (Éloge des pédagogues, Paris, Seuil, 1985). Mission du professeur : « *Le professeur agit avec équité envers les élèves ; il les connaît et les accepte dans le respect de leur diversité ; il est attentif à leurs difficultés* ». (Circulaire du 23 mai 1997)

\*Avanzini Guy : « *La pédagogie différenciée n'est pas une méthode à substituer aux autres, mais la justification d'une pluralité de méthodes qui outillent l'enseignant en vue d'un meilleur ajustement aux élèves* ». (La pédagogie au XX<sup>e</sup> siècle, Paris, Privat, 1990)

\*Meard Jacques-André : « *Différencier la pédagogie c'est faire en sorte que chaque élève parvienne à trouver la stratégie d'apprentissage qui lui convient le mieux, après en avoir essayé successivement un grand nombre* ». L'auteur nous incite à « *cesser de considérer la différenciation comme une technique nouvelle* » pour voir plutôt en elle « *une philosophie éducative, une éthique qui fait de l'individu singulier... et qui veut l'aider à définir sa singularité* ».



\*Meirieu Philippe : « *Tout effort éducatif bute irréductiblement sur l'opacité incontournable de la conscience d'autrui* ». (1996)

\*Légrand Louis : sur le recueil des informations disent que : « *Toute pédagogie différenciée commence par l'examen objectif des populations à enseigner* ». « *Le premier moment de toute différenciation réside dans la connaissance des populations à enseigner* ». (Pour un collège démocratique, Rapport au ministère de l'Éducation nationale, la documentation française, 1983).

\*Claparède : « *L'environnement doit être aménagé de telle sorte que le besoin correspondant à l'apprentissage à réaliser soit activé...* ».

\*Vygotsky Lev Semionovitch : « *L'interaction sociale est un soutien à l'apprentissage individuel et dans des situations de travail réelles permet à l'apprenant de résoudre des problèmes* ». (1978)

\*Bonk et Cunningham : « *l'approche constructiviste de l'intervention auprès des apprenants permet une analyse plus fouillée des questions liées à la motivation, à l'utilité des études et à l'autonomie en matière d'apprentissage* ». (1998)

\*Delory-Momberger Christine (2009) : « *La recherche biographique permettrait de contribuer à une meilleure compréhension des phénomènes identitaires des acteurs, de penser l'accompagnement de leur professionnalisation et de leur mise en projet au sein de l'espace social. Dit autrement, de contribuer à améliorer la qualité de la formation de et pour ses acteurs* ». « *Notre focale porte sur l'articulation entre processus de biographisation.* »

\*Delory-Momberger Christine : « *Se biographiser c'est se représenter son existence sous forme d'épisodes, d'intrigues dans le temps et configurer de façon narrative la succession temporelle de son expérience* ». Dans cette activité, « *l'individu construit les formes et le sens de ses expériences au sein du monde historique et social* ». « *Il est dans une construction personnelle en interaction avec son milieu* ».

Bliez-Sullerot et Mevel : « *Les récits de vie en formation peuvent contribuer, parmi d'autres démarches réflexives, à réintroduire la question du sens. Un sens commun somme tout, c'est-à-dire partagé* ». (2004, pp. 14-15)

Bebel-Gisler : sur l'idéologie que cache ce processus. « *Le processus d'alphabétisation et le processus d'acculturation au modèle métropolitain entraînent une aliénation chez les Martiniquais : La langue française apparaîtra et sera donnée comme une force attractive, excentrant l'Antillais hors de lui-même, pour que ses réactions deviennent celles du colonisateur...* »

\*Coq G : « *L'homme habite sa culture et, pour cela, nourrit avec elle une relation où elle figure comme ensemble de valeurs, comme enracinement, comme attachement à ce qui est meilleur pour moi, simplement parce que ma vie est inhérente à cette culture* ».

\*Galvao : « *il faudrait développer le projet d'une école inscrite dans l'espace et le temps du territoire et s'ouvrant aux forces vives qui agissent hors de ses murs.* » ; extrait 2 : « *prendre en compte la diversité de la population accueillie pour éviter l'inégalité provoquée par cette hiérarchisation entre les cultures et langues (Française et autochtone) et relever les défis de ce pays* ». Extrait 3 : « *ce travail de déconstruction suppose que nous nous défaisons de cette conception essentialiste des cultures et que nous comprenions que les différences culturelles sont 'construites dans les relations sociales et ne sont pas des données statiques issues de cultures différentes en substance* ». (Barth, 1995)

\*Mondon Jean-Yves : « *le créole possède tout ce qu'il faut pour devenir une matière d'enseignement et que ce sont des préjugés sur ce que doit être une langue pour pouvoir être enseignée qui nous empêchent de nous en rendre compte* ».

## **Annexe 22**

### **Sites internet sur la problématique du créole à l'école**

[www.potomitan.info/poulet/creole\\_ecole.php](http://www.potomitan.info/poulet/creole_ecole.php)

[http://www.lansiv-kreol.net/langue\\_lcr-enjeux.htm](http://www.lansiv-kreol.net/langue_lcr-enjeux.htm)

<http://pedagogie2.ac-reunion.fr/clg/la-saline/disciplines/creole/Langcreole.htm>

<https://parolenarchipel.wordpress.com/2015/07/14/la-problematique...>

[www.kreoldannlekol.com](http://www.kreoldannlekol.com)

[cndp.fr/crdp-martinique/IMG/PDF/LivretLanguesCulturesCreoles.pdf](http://cndp.fr/crdp-martinique/IMG/PDF/LivretLanguesCulturesCreoles.pdf)

<https://www.ac-guadeloupe.fr/circonscriptions/bouillante/docindex5>

<http://npamenton.unblog.fr/2010/03/02/le-droit-du-bilinguisme-a-la-reunion-avec-linsertion-du-creole/>

### **Et d'autres sites sur les problématiques liées à ce mémoire :**

Site <https://journals.openedition.org/trema/991>

Site <https://journals.openedition.org/trema/pdf/903>

Site [www.inrp.fr/biennale/8biennale/contrib/longue/186.pdf](http://www.inrp.fr/biennale/8biennale/contrib/longue/186.pdf) · Fichier PDF

<http://lewebpedagogique.com/oif/category/le-monde-creolophone/guide-du-maitre-la-martinique/>

Site <https://vdocuments.us/search?...Français... français...>

Site <https://www.univ-orleans.fr/espe/publications>

Site [www.cairn.info](http://www.cairn.info) » La Revue » Numéro

<http://www.dglf.culture.gouv.fr/publications/publications.htm>.

Site [cndp.fr/crdp-martinique/IMG/pdf/LivretLanguesCulturesCreoles.pdf](http://cndp.fr/crdp-martinique/IMG/pdf/LivretLanguesCulturesCreoles.pdf), Fichier PDF

Site [bourdieuredcol.blogspot.com/2011/02/en-ligne-pierre-bourdieu-socio...](http://bourdieuredcol.blogspot.com/2011/02/en-ligne-pierre-bourdieu-socio...)

Site [resmilitaris.net/ressources/10123/66/5\\_res\\_militaris\\_article\\_bryon...](http://resmilitaris.net/ressources/10123/66/5_res_militaris_article_bryon...) · Fichier PDF

Site <https://issuu.com/scduag/docs/gurr-scri>

[www.revuedeshep.ch/pdf/vol-4/2006-2-Esterle.pdf](http://www.revuedeshep.ch/pdf/vol-4/2006-2-Esterle.pdf)

<https://www.cairn.info/revue-savoirs-2007-2-page-8.html>

Site [www.madinin-art.net/lesclavage-quel-impact-sur-la-psychologie-des...](http://www.madinin-art.net/lesclavage-quel-impact-sur-la-psychologie-des...)

Site [www.intranet.audencia.com/fr/recherche/crcpdf/CAH79.pdf](http://www.intranet.audencia.com/fr/recherche/crcpdf/CAH79.pdf) Fichier PDF

<http://www.portstnicolas.net/article1852>

Site <https://hal.univ-antilles.fr/hal-01664274>

Site [www.reunionnaisdumonde.com/spip.php?article3541](http://www.reunionnaisdumonde.com/spip.php?article3541)

Site [hal.univ-reunion.fr/hal-01501128/document](http://hal.univ-reunion.fr/hal-01501128/document)

Site <https://www.approches.fr/Education-interculturelle-etat-des>

Site <https://www.cairn.info/revue-le-mouvement-social-2010-1-page-79.html>

Site <https://edudoc.ch/record/102375/files/prismes-numero-14-2011-hep-vaud.pdf>

Site [creoles.free.fr/articles/MCHM96.pdf](http://creoles.free.fr/articles/MCHM96.pdf)

Site <https://www.cairn.info/accompagner-des-etudiants--9782804133313-page-15.htm>

URL : <http://osp.revues.org/1307> ; DOI : 10.4000/osp.1307

Site [https://www.persee.fr/doc/jsa\\_0037-9174\\_1989\\_num\\_75\\_1\\_1351\\_t1\\_0234\\_0000\\_2](https://www.persee.fr/doc/jsa_0037-9174_1989_num_75_1_1351_t1_0234_0000_2)  
Site <https://www.cairn.info/revue-ela-2010-4-page-479.htm>  
Site [www.cndp.fr/crdp-martinique/IMG/pdf/LivretLanguesCulturesCreoles.pdf](http://www.cndp.fr/crdp-martinique/IMG/pdf/LivretLanguesCulturesCreoles.pdf)  
Site <https://journals.openedition.org/osp/1317>  
Site [www.cndp.fr/crdp-martinique/IMG/pdf/LivretLanguesCulturesCreoles.pdf](http://www.cndp.fr/crdp-martinique/IMG/pdf/LivretLanguesCulturesCreoles.pdf)  
Site [ww.hepl.ch/files/live/.../Publications % 20 de % 20 l'UER%20AGIRS%20 \(07.11.11\).pdf](http://ww.hepl.ch/files/live/.../Publications%20de%20l'UER%20AGIRS%20(07.11.11).pdf)  
Site <https://books.google.fr/books?isbn=3039108131>  
Site [www.madinin-art.net/lesclavage-quel-impact-sur-la-psychologie-des-populations/](http://www.madinin-art.net/lesclavage-quel-impact-sur-la-psychologie-des-populations/)  
Site [www.cndp.fr/crdp-martinique/IMG/pdf/LivretLanguesCulturesCreoles.pdf](http://www.cndp.fr/crdp-martinique/IMG/pdf/LivretLanguesCulturesCreoles.pdf)  
Site <https://www.grex2.com/assets/files/expliciter/faingold3.pdf> · Fichier PDF  
Site [apprendrefrancais.unblog.fr/.../relation-professeur-élèves-appréhender-la-dimension-af](http://apprendrefrancais.unblog.fr/.../relation-professeur-élèves-appréhender-la-dimension-af)

Sciences de l'éducation 04/1993, 79 p. ISSN 1167-6795 « *l'adaptation de l'enseignement aux Antilles* » - Français et créole - la situation des instituteurs en Guyane - [...] - [...]. Cote : FC 370,1 UAG. Disponible au CRDP de la Martinique.