

Le problème scolaire

par O. Renault-Lescure et F. Grenand

Les enfants amérindiens de Guyane sont scolarisés soit dans des écoles de villages regroupant une population homogène au niveau culturel, soit dans des écoles accueillant indifféremment des enfants représentant diverses populations guyanaises, ce qui est le plus fréquent dans la zone côtière. Si l'on prend l'exemple des Galibi, seuls les enfants d'Awara bénéficient d'une école de deux classes (une maternelle et un cours préparatoire); les enfants des autres villages (Les Hattes, Paddock, Terre-Rouge, Espérance, Village-Pierre, Ile Portal, Organabo, Bellevue-Yanou, Dégrad-Savane, Kourou) sont scolarisés respectivement à Mana, Saint-Laurent, Iracoubo et Kourou.

Langue maternelle, créole, français

Environ 80 % des Galibi, 30 % des Arawak, 80 % des Palikur, 100 % des Wayapi, 100 % des Wayana et 100 % des Emerillon parlent leur langue maternelle. C'est celle qu'ils parlent avec leurs enfants, celle qui leur sert de véhicule social et culturel.

Le créole, langue orale véhiculaire de Guyane, est diversement parlé selon les ethnies: assez bien maîtrisé par les populations côtières, il s'appauvrit — en qualité et en nombre de locuteurs — chez les Amérindiens de l'intérieur. Comme langue véhiculaire, le créole est en compétition avec le taki-taki chez les Arawak, les Wayana et les Galibi; avec le portugais du Brésil pour les Palikur, et avec le français pour toutes les ethnies, dans leurs rapports avec l'administration ou les métropolitains en général.

Le français, outre son usage de langue véhiculaire, est la langue exclusive de l'école. Les Galibi, au moins pour certains d'entre eux, sont scolarisés depuis plus de quarante ans. Le nombre de francophones doit avoisiner les 50 %. Pour les autres populations, le bilan est nettement négatif: pratiquement aucun Emerillon, aucun Palikur, aucun Wayana et aucun Arawak n'est bon francophone. On en compte 5 ou 6 chez les Wayapi. La déperdition du français à la fin de l'apprentissage scolaire explique en partie ces chiffres désastreux.

Le système scolaire en vigueur

Quelle que soit l'implantation des écoles, le système scolaire en vigueur découle des structures coloniales et de la politique de francisation menée dans le cadre de la départementalisation: directement importé de la métropole, il ne prend en compte aucune des multiples composantes culturelles du pays. Seul le français est utilisé comme langue de l'école. Les tentatives d'introduction des langues autochtones ont été ou sont le fait d'initiatives individuelles.

Les contenus et les finalités de l'enseignement sont les mêmes partout, c'est-à-dire qu'un Wayapi de Trois-Sauts, un Boni de Saint-Laurent du Maroni reçoivent, à quelques variantes près, le même enseignement qu'un petit Lillois ou qu'un petit Grenoblois, l'adaptation des contenus étant laissée à l'imagination et à la bonne volonté des maîtres. Au niveau des méthodes cependant, des classes d'initiation ont été créées, dans lesquelles le français est enseigné comme une langue étrangère, mais elles restent fortement minoritaires.

Les réalités culturelles du pays sont ignorées: ni les langues vernaculaires, ni les traditions propres à chaque groupe ne sont reconnues. On pourra prendre comme exemple le peu de cas qui est fait du temps social: le calendrier scolaire, s'il a quelque peu été adapté au niveau des horaires journaliers, ne tient aucun compte des activités spécifiques de ces différentes sociétés. Enfin, le fait qu'il existe dans chacune d'elles un système éducatif qui lui soit propre est totalement méconnu, voire nié.

Les problèmes éducatifs qui découlent de cette situation sont nombreux, et, s'ils ne se manifestent pas partout de la même façon, ils relèvent cependant d'une analyse commune.

Les écoles installées dans les villages marquent un net progrès, mais elles ne sont pas répandues partout. Les enfants qui n'en bénéficient pas sont, souvent dès l'âge de trois ans, absents de leur famille toute la journée ce qui compromet donc gravement l'éducation familiale qu'ils peuvent recevoir, y compris celle de la langue maternelle, qu'ils n'entendent que le soir ou le dimanche. Quand la résistance à la scolarisation est la plus forte, par exem-

ple dans les communes éloignées de l'intérieur, l'administration ne résiste pas toujours au moyen de pression dont elle dispose, le chantage sur le versement des allocations familiales, pour inciter les communautés ou les familles réfractaires à s'agréger près du lieu d'implantation de l'école.

Les enseignants nommés en milieu sylvicole ou dans la région côtière, dans des classes à forte proportion d'élèves amérindiens ou Noirs réfugiés ne reçoivent pas de véritable formation spécifique. Normaliens ou suppléants, ils rejoignent leur poste sans préparation particulière au niveau de la pédagogie (exception faite pour ceux qui reçoivent une initiation aux méthodes de l'enseignement du français langue étrangère).

En ce qui concerne la connaissance des langues et de la culture des populations au milieu desquelles ils vont non seulement travailler, mais vivre, on pourrait presque parler de contre-information. En effet, la mission dont le futur enseignant aura été chargé étant toujours, même dans le cas du français langue étrangère, de faire triompher la langue française et la civilisation qu'elle sous-tend, les valeurs culturelles face auxquelles il va se trouver, lui apparaîtront nécessairement distancées, en tout cas exotiques, voire sous-développées. Ce n'est que par un effort personnel et souvent solitaire que le nouvel enseignant pourra être amené à changer d'avis. Pour cette adaptation tant à de nouvelles conditions de vie qu'à un exercice différent de l'enseignement, aucun moyen ne lui aura été préalablement fourni. Il suffit, pour exemple, d'imaginer la situation d'un maître unilingue francophone face à une classe d'enfants unilingues eux aussi, mais dans une autre langue! On comprend que dans ces conditions, la confrontation avec ce nouveau milieu, physique et culturel, soit souvent difficile. A ces difficultés, vient s'ajouter l'instabilité qui caractérise les mouvements de ces instituteurs.

Dès leur premier jour de classe, les enfants sont brutalement introduits dans un nouvel univers duquel leur langue et leur culture sont absentes, dans lequel souvent leur appartenance ethnique est niée. L'inadéquation, tant, souvent, des méthodes, que des contenus de l'enseignement qui véhiculent des valeurs culturelles étrangères présentées comme unique modèle, provoque non seulement des difficultés au niveau de l'acquisition de nouvelles structures linguistiques mais une destruction des valeurs culturelles.

A cela s'ajoute, dans la zone côtière en particulier, une difficulté supplémentaire due au multilinguisme. Si l'enfant est confronté à l'apprentissage formel du français, c'est aussi à l'école qu'il apprend, de façon informelle, le créole guyanais, langue véhiculaire — du pays, comme nous

l'avons vu. C'est donc à deux systèmes linguistiques nouveaux qu'il doit alors faire face.

Cela entraîne un taux d'échec scolaire élevé, un malaise chez les enfants qui préfèrent parfois abandonner l'école. Lorsqu'ils poursuivent leur scolarité au-delà du premier cycle, c'est avec un handicap difficilement surmontable.

Pour résumer, on constate que le système scolaire traduit jusqu'à présent une volonté d'intégration linguistique et culturelle, une « francisation » des populations au détriment de leurs propres valeurs. Elle contribue à la perte des connaissances linguistiques et culturelles, sans pour autant qu'à celles-ci soit substituée une véritable intégration à la culture occidentale. Au niveau linguistique par exemple, cela peut conduire à ce que l'on peut qualifier de « semi-linguisme », c'est-à-dire que l'individu bilingue n'atteint le niveau de locuteur natif dans aucune des deux langues qu'il pratique.

De plus, les conflits créés par la perte

des valeurs propres au profit de valeurs étrangères et la nécessité de conserver l'identité ethnique, introduisent au sein des communautés des attitudes contradictoires qui fragilisent leur cohésion.

Ce système scolaire a été vivement critiqué depuis les années 1960, notamment en ce qui concerne l'institution des « homes », et diverses tentatives d'éducation adaptée ont été tentées, que ce soit chez les Wayāpi et les Emerillon de l'Oyapock ou chez les Wayana du Maroni, sur l'initiative d'ethnologues ou d'enseignants (1).

Les expériences menées à Trois-Sauts (1971-1976) et à Camopi (1971-1972) se sont soldées par des échecs pour diverses raisons que l'on peut résumer ainsi :

- non-formation pédagogique des enseignants ;
- inadéquation de la mentalité amérindienne avec la discipline et la régularité requises par l'école ;
- absence de soutien de la part de l'Education nationale (2).

Revendications amérindiennes

Les revendications des populations amérindiennes en matière d'enseignement ne sont véritablement connues que des chercheurs en sciences humaines. L'Education nationale, en Guyane, joue sur leur désir d'apprendre le français pour ne retentir que celui-ci.

Ce désir est bien réel, et personne ne songerait à le nier, ni même à le trouver saugrenu. Il est tout à fait souhaitable et même nécessaire que dans ce milieu multi-ethnique qu'est la Guyane, la langue nationale soit connue de tous. Elle seule permet de décrypter le réseau des valeurs occidentales et d'obtenir un niveau compétitif sérieux, que ce soit sur le marché du travail, comme c'est devenu le cas pour les Galibi, ou pour savoir tenir un compte bancaire, comme l'ont appris à leurs dépens certains Wayāpi gérant au nom de la collectivité les sommes versées au titre des allocations familiales. Seul l'apprentissage du français, tous en ont conscience, permet d'affronter sereinement une partie des problèmes de contact.

Cependant, aux yeux des Amérindiens, et sans doute davantage à ceux des Galibi, qui, ce n'est pas un hasard, ont la plus longue expérience en matière d'enseignement, l'apprentissage du français, c'est-à-dire la maîtrise du français, et donc l'ouverture culturelle qu'elle sous-tend, ne peuvent se faire en rejetant systématiquement les langues maternelles hors de l'école, leur enlevant par là même tout statut de langue pour les ravalier au rang de dialecte impropre à véhiculer toute forme de culture.

(1) Les expériences menées sur l'Oyapock et celle du Maroni sont de types totalement différents. Les deux premières, dont celle de Trois-Sauts menée par l'un des auteurs, jetaient les ponts d'un véritable enseignement bilingue où la priorité était donnée à la langue maternelle. Les programmes avaient été entièrement remaniés, le temps social intégré dans l'école. L'expérience du Maroni part simplement de la prise de conscience personnelle de l'instituteur de l'importance de la langue maternelle dans le processus éducatif. Mais cette expérience solitaire d'introduction de la langue wayana dans une classe d'enfants unilingues en wayana demeure néanmoins officieuse en ce sens que l'inspecteur départemental, interrogé, dit ne pas être au courant.

(2) Il nous paraît important d'insister sur la seconde cause d'échec : l'inadéquation entre le système scolaire et l'éducation familiale de l'enfant amérindien est structurelle. Le premier est basé, quoi qu'on en dise, sur l'idée de discipline, la seconde prend sa source dans une totale liberté. L'alternative devient alors trop simpliste : ou l'enfant, laissé libre, vient à l'école quand il en a envie ; ou l'enfant, contraint, n'acquiert, sauf exception, qu'un savoir non rémanent. Le génie de la véritable pédagogie adaptée est de trouver l'harmonie.

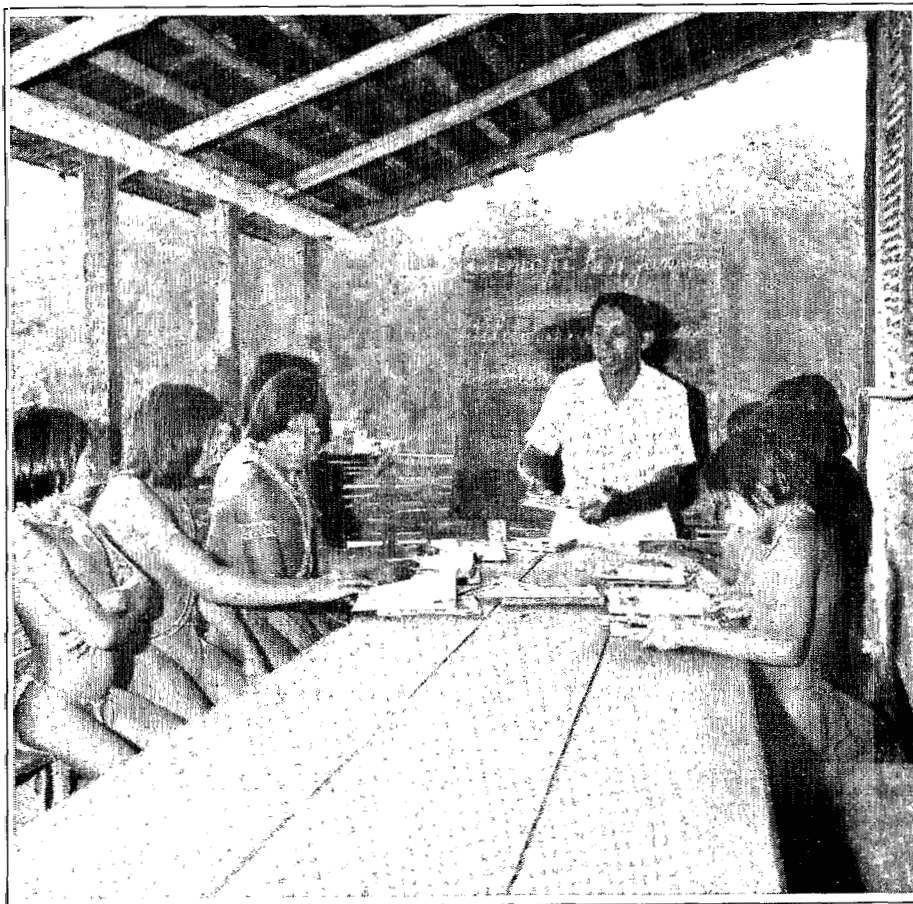


Photo J. Hurault

«...seul le français est utilisé comme langue de l'école...».

O.R.S.T.O.M. Fonds Documentaire

ethnies / 37

N° : 23.761

Cote : B ... ex 1

La France, en matière d'enseignement des langues vernaculaires, ne fait pas figure de phare. Les deux voisins de la Guyane sont en cette matière en avance sur nous : sur la réserve d'Urucaua au Brésil, où vivent plus de 600 Palikur, l'enseignement du palikur est dispensé en même temps que celui du portugais. C'est un enseignement analogue que souhaiteraient voir instaurer ceux de la rive française.

Quant aux 270 Wayana habitant la rive surinamaïenne du Maroni, leurs enfants reçoivent un enseignement monolingue en wayana, dispensé par des missionnaires des *West Indies Missions* (3). Cet enseignement diffusa rapidement parmi les ressortissants français et aujourd'hui, tous les Wayana de moins de quarante ans lisent et écrivent leur langue, intégrant parfaitement ces techniques nouvelles dans leur vie quotidienne, en particulier sous forme de lettres circulant entre les différentes communautés.

Que le français soit la seule admise officiellement dans les écoles de la berge française ne correspond donc plus avec la réalité vécue.

La seule tentative officielle actuelle d'adaptation scolaire est faite dans le village hmong de Javouhey, sur la commune de Mana, où les problèmes éducatifs sont similaires. La seule concession faite par l'Education nationale en faveur de l'introduction de la langue hmong à l'école a été de regrouper les heures scolaires en une journée continue, de manière à permettre l'enseignement du hmong l'après-midi. Il n'y a aucune relation entre les deux types d'enseignements ni collaboration entre les enseignants. Le maître de hmong est rémunéré en partie par la commune, en partie par des fonds privés.

Projet Cordet

Dix ans après les premières expériences d'enseignement adapté que nous avons évoquées, l'idée a été reprise et concrétisée dans un projet financé par le Secrétariat d'Etat aux DOM-TOM, l'ORSTOM et le CNRS. Y collaborent une linguiste, une ethnolinguiste et deux anthropologues. En accord avec les revendications des intéressés, explicitement exposées par l'Association des Amérindiens dans leurs manifes-

tes, ce projet n'a pour but ni de rejeter le système scolaire existant, ni de supprimer l'enseignement du français. Il a pour objet d'adapter ce système en donnant la place qui lui revient de droit à l'enseignement des langues et des cultures autochtones, accompagné d'un enseignement adapté du français langue seconde, étant entendu que l'enseignement dans la langue maternelle n'est pas seulement un moyen pour faciliter l'acquisition du français — l'apprentissage d'une langue seconde nécessitant la maîtrise préalable de la langue maternelle — mais qu'il a pour but un développement véritablement harmonieux de l'enfant.

Ce projet vise à :

- mettre au point une pédagogie des langues vernaculaires ;
- mettre au point une pédagogie du français langue seconde ;
- former des maîtres indigènes ;
- adapter la formation des instituteurs appelés à enseigner en milieu sylvoicole ;
- ouvrir de nouvelles classes de village permettant aux enfants de recevoir une éducation bilingue et biculturelle jusqu'à la fin du cycle primaire.

Une première expérience est prévue dans le village galibi d'Awara, dont la population, relativement insérée dans le milieu guyanais, mais fortement attachée à son mode de vie, est la première à avoir fait connaître ses revendications, notamment en matière d'éducation. (N'oublions pas que les Galibi sont les fondateurs de l'Association des Amérindiens de Guyane). Le choix d'Awara nous a donc paru judicieux (4).

Ce projet profite de conditions favorables :

- les travaux réalisés sur diverses langues amérindiennes en particulier ont permis de mettre au point des orthographes et de commencer la rédaction de manuels scolaires et de dictionnaires bilingues ;
- l'Ecole normale d'instituteurs de Cayenne propose sa collaboration pour la formation des maîtres et a mis sur pied un groupe de travail devant mener des recherches sur un enseignement du français langue seconde adaptée aux différentes cultures ;
- des instituteurs travaillant en milieu sylvoicole se sont regroupés afin d'étudier

une pédagogie adaptée, incluant celle de la langue maternelle.

Il se heurte cependant à la rigidité administrative de l'institution scolaire : l'Education nationale, qui se montre intéressée par ce projet, n'accepte pas dans les faits de soutenir une expérience d'enseignement bilingue, une des raisons majeures invoquées étant qu'elle ne peut recruter des maîtres ou élèves-maîtres non bacheliers, le système du monitorat ayant été supprimé.

Devant cette situation, on peut envisager des solutions faisant appel à d'autres administrations pouvant financer tant la formation des maîtres que leur activité professionnelle ou la construction de bâtiments scolaires (par exemple le conseil régional, la commune...). Mais ces solutions ne devraient être que provisoires, car elles risquent d'accentuer la coupure entre culture française et cultures indigènes, à nouveau dévalorisées dans un système qui les tolérerait sans leur accorder le rôle essentiel qu'elles ont à y jouer.

Aussi devient-il urgent que l'Education nationale dans son ensemble, cessant de feindre que l'éducation adaptée puisse se résumer à des concessions mineures, comprenne que l'école inadaptée est un frein majeur à la libre expression des cultures et un puissant moteur d'acculturation générateur de marginalisation sociale.

Le processus de scolarisation des Amérindiens est déjà beaucoup trop engagé pour que personne ne songe à repartir de zéro. Néanmoins, si l'on reconnaît sans arrière-pensée l'existence de ces sociétés, il est possible de mettre sur pied une véritable politique d'enseignement bilingue, c'est-à-dire d'infléchir l'enseignement pour qu'il cesse d'être déstructurant.

C'est ensuite aux Amérindiens à se mouvoir à l'intérieur de cet espace élargi... ■

(3) Malheureusement, cette adaptation scolaire accompagne une politique religieuse intolérante, qui a entraîné ces dernières années un grave malaise social dans les communautés dominées par les missionnaires.

(4) Cette expérience est conçue comme un projet pilote qui devrait, en cas de succès, être par la suite étendu à toutes les populations sylvoicoles de Guyane.

ethnies

Droits de l'homme et peuples autochtones

Numéro double 60 F

Vol. 1 n° 1-2

Juin-Septembre 1985

La question amérindienne en Guyane française



Revue trimestrielle de



Survival International (France)

B 23.755 à 23.762
ex. 1