

See discussions, stats, and author profiles for this publication at: <https://www.researchgate.net/publication/260368976>

Quelle scolarité pour quels élèves ?

Chapter · January 2000

CITATIONS

12

READS

133

3 authors, including:



Françoise Grenand

French National Centre for Scientific Research

85 PUBLICATIONS 551 CITATIONS

[SEE PROFILE](#)



Stéphanie M. Carrière

Institute of Research for Development (IRD)

266 PUBLICATIONS 1,668 CITATIONS

[SEE PROFILE](#)

Some of the authors of this publication are also working on these related projects:



Arbopolis: Strengthening African livelihoods, food and nutrition security using indigenous fruit tree species [View project](#)



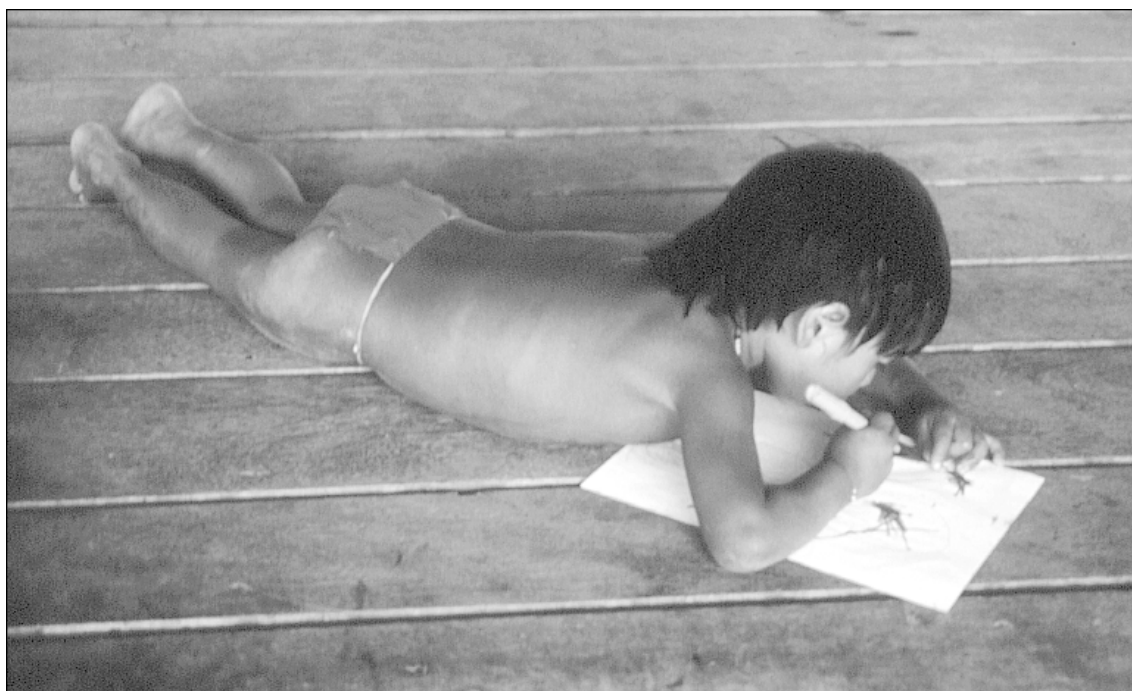
Lab GRED team biodiversity and society [View project](#)

QUELLE SCOLARITÉ POUR QUELS ÉLÈVES ?

Françoise GRENAND

Avec la participation de :

Claudine Angoué, Florence Brunois, Lorenzo Brutti, Stéphanie Carrière, Jean Chapuis, Serge Cogels, Hervé Dahan, Anne Delorme, Marianne Elias, Marie Fleury, Françoise Grenand, Pierre Grenand, Thomas Henfrey, Jean Hurault, Christin Kocher-Schmidt, Jean-François Orru, François Ouhoud-Renoux, Hilary Solly, Fabienne Tzerikiantz, Cédric Vermeulen



Un grand plaisir, l'heure du dessin. Ecole de Trois Sauts. Guyane Fr. - 1994 - (cliché P. et F. Grenand)

Le texte qui suit est le fruit d'une longue expérience de l'enseignement en milieu sylvicole et de réponses fournies à un questionnaire spécialement élaboré pour les membres de l'équipe APFT, venant étayer une réflexion générale sur les systèmes scolaires dans les pays en voie de développement.

1. PRÉAMBULE

- Historique des systèmes éducatifs dans les pays ACP
- Éducation parentale et communautaire des enfants
- Instruction officielle et étatique des élèves
- L'école est un investissement

L'avenir des Peuples des Forêts Tropicales sera la vie quotidienne qu'auront demain ses enfants d'aujourd'hui. Par cette simple phrase, la question scolaire inscrit d'emblée toute son importance dans le présent rapport.

Il n'est sur terre aucun peuple qui ne comprenne l'enjeu de l'éducation de sa jeunesse. Et si tous ne l'appréhendent pas avec la même philosophie ni surtout avec les mêmes moyens, tout observateur un peu attentif perçoit pourtant rapidement de grandes similitudes.

1.1 HISTORIQUE DES SYSTÈMES ÉDUCATIFS DANS LES PAYS ACP

C'est en général à la période coloniale que le système scolaire a été mis en place. D'emblée laïc ou pris en charge par des religieux, il n'est alors ni gratuit ni obligatoire et vise surtout à constituer les relais locaux de la politique coloniale, tant au niveau des services que de l'exploitation des ressources. Il aboutit de fait à la création d'une bourgeoisie souvent qualifiée de *compradore*, aussi peu soucieuse de démocratie que le colonisateur. Ce n'est qu'après l'indépendance que les jeunes États décident d'alphabétiser et de scolariser toute leur jeunesse, afin d'asseoir sur de solides fondations le développement de la nation. Pourtant, comme dans de pareilles circonstances, les multiples urgences sont davantage concentrées dans la sphère directe du politique et de l'économique, la mise en place du système éducatif fait appel aux bonnes volontés, se fait avec des moyens limités et met de côté — provisoirement pense-t-on alors — les grands principes. C'est ainsi que, presque toujours, le système hérité de la puissance coloniale est conservé, au moins comme base pour un nouveau départ.

Malheureusement, les difficultés économiques et politiques, auxquelles viennent bien souvent s'ajouter la guerre civile, la guerre aux frontières ou encore une lutte insidieuse contre l'ancienne métropole, font s'évanouir bien de beaux rêves des jeunes nations. Généralement, l'éducation et la culture sont les premiers à s'évanouir.

Mais au fait : les termes *éducation* et *scolarité* sont-ils synonymes ? Certes non.

1.2 ÉDUCATION PARENTALE ET COMMUNAUTAIRE DES ENFANTS

L'*éducation* est d'abord le fait des parents, de la famille et du milieu dans lequel baigne l'enfant. Elle est constituée de cercles concentriques allant en s'élargissant autour de lui. S'adressant tant à la santé du corps qu'à la droiture de l'esprit ou à l'acquisition des savoir-faire, elle est de tous les instants et de tous les lieux, agissant le plus souvent en miroir, par reproduction non délibérée de la voix, du regard, du geste, du maintien de l'entourage. Ce caractère imitatif et répétitif est à la fois constant et discret, le plus souvent sans discours intentionnel. L'éducation est basée sur une lente et douce acquisition d'habitudes sociales dont on oublie vite qu'elles sont marquées du coin du culturel et que l'on finit donc par prendre pour des réflexes. Et les circonstances sont décidément rares et comptées, durant lesquelles enfants et adultes prennent conscience des rôles perpétuels qui leur sont dévolus sur cette scène du théâtre de la vie : érigés en fêtes populaires, cérémonies fastueuses ou pudiques rites de passage, ces moments solennels n'ont d'autre vocation que de souder les membres d'une communauté entière, d'en resserrer les liens, d'éprouver la vitalité de ses moeurs. C'est ainsi que, de tout temps, les enfants sont éduqués pour devenir des adultes qui, à leur tour, éduqueront leurs enfants.

1.3 INSTRUCTION OFFICIELLE ET ÉTATIQUE DES ÉLÈVES

L'*instruction* de la jeunesse est tout autre chose. "C'est un métier" constate amèrement Jean-Jacques Rousseau dans son *Émile*, un métier dispensé par des professionnels : les enseignants ; dans un lieu requis : l'école ; à des moments imposés : les horaires ; durant une période prescrite : la scolarité. Ainsi, alors que l'éducation est un dessein éthique et culturel assumé plus ou moins inconsciemment de façon détendue et communautaire, l'instruction est un bagage normé et certifié : moyennant le respect de programmes officiels, l'État charge une institution d'instruire enfants et jeunes gens du pays, alors dénommés élèves. Pourtant, l'instruction est chargée, disent de manière ambiguë les dictionnaires, d'enrichir et de former l'esprit de la jeunesse.

C'est ainsi qu'en France, le Ministère de l'Instruction Publique fut rebaptisé Ministère de l'Éducation Nationale, avant de s'arrondir en Ministère de l'Éducation, pour tenir compte, mais sans le dire, de l'enseignement privé — laïc ou confessionnel — non dispensé par les services de l'État. Et c'est justement cette ambiguïté qui, laissant planer une regrettable confusion entre la tâche de la société et celle de l'État, confondant les notions d'éducation et d'instruction, est cause de tant d'échecs dans les écoles des jeunes nations, alors que la communauté et, au-dessus d'elle, l'ethnie sont encore des notions emplies des antiques valeurs dont l'Histoire les a dotées.

1.4 L'ÉCOLE EST UN INVESTISSEMENT

L'instruction est un sujet trop sérieux, le budget qu'y consacrent les gouvernements trop conséquent, pour que l'on se permette de disserter de manière académique.

Il est un fait incontournable, quels que soient les critiques que l'on veuille porter ou les souhaits que l'on veuille formuler : l'instruction de la jeunesse doit être rentable pour l'État qui y consent. Elle doit être rentable car elle est un investissement. Elle représente les espoirs d'une génération sur celle qui suit : elle coûte en efforts, en temps, en hommes, en argent. Echouer revient deux fois plus cher que réussir. Cet investissement, que l'on aimerait penser uniquement en termes de patrimoine, de culture, de valeurs, est aussi économique. Alors autant se donner les moyens de le réussir.

L'état des lieux qui suit est à proprement parler catastrophique. Les solutions proposées pour sortir de l'ornière sont simples, à condition d'accepter un changement radical de philosophie scolaire : cesser de vouloir copier le modèle occidental, jusque dans ses erreurs les plus grossières.

Tenir compte des populations des forêts tropicales est le fil conducteur de ce rapport. On ne saurait, cependant, tomber dans un sentimentalisme de midinette. Par exemple, sera discuté plus bas le choix de la langue d'enseignement. L'introduction à l'école de la langue maternelle des enfants d'une population de 200.000 personnes, tous encore locuteurs de leur langue, ne saurait être discutée dans les mêmes termes que celle d'une autre population tout aussi nombreuse, mais dont la proportion de locuteurs tombe à 20 %. De la même façon, des investigations sérieuses devront être entreprises avant d'opter pour telle langue véhiculaire ou nationale comme langue d'enseignement. Le facteur démographique devra toujours être pris en compte dans les politiques scolaires, passant devant les considérations politiques ou culturelles.



Cameroon - pays Tikar - 1993 - (Cliché S. Bahuchet)

Il existe des différences structurelles entre la vie sociale des enfants et leur vie à l'école : apprendre à se mouvoir dans le monde scolaire relève pour ces enfants des pays ACP d'une éprouvante entreprise d'acculturation.

2. ÉTAT DES LIEUX

- Une culture scolaire incomprise
- Buts erronés ou tronqués de l'enseignement scolaire
- Contenu allogène des programmes
- La langue de l'enseignement est une langue étrangère
- Désaveu des langues maternelles orales
- Démotivation des enseignants
- Inertie des parents d'élèves
- Un taux toujours alarmant d'échec scolaire

L'état des lieux est désastreux. Pour le nord du Cameroun, Henry Tourneux et Olivier Iyébi-Mandjek n'hésitent pas à parler d'"énorme gâchis financier et humain" (1994 : 141), cependant que le recteur de l'Académie de Guyane française (c. p. 1999) avoue un échec scolaire proche de 99 % dans les écoles de l'intérieur de ce département français des Tropiques. Chaque observation réalisée par les membres de l'équipe d'APFT, que ce soit en Guyana, au Vanuatu, en Papouasie-Nouvelle-Guinée, au Cameroun ou encore au Gabon, ne fait que confirmer cette tendance. Essayons maintenant de sérier les problèmes, même si, à l'évidence, tous se tiennent les uns les autres.

2.1 UNE CULTURE SCOLAIRE INCOMPRISE

Il existe des différences structurelles entre la vie sociale des enfants et leur vie à l'école : apprendre à se mouvoir dans le monde scolaire relève pour ces enfants des pays ACP d'une éprouvante entreprise d'acculturation. Acquérir la culture de l'école signifie pour eux décoder un lieu, un temps, des acteurs et des comportements spécifiques, le plus souvent non verbalisés car donnés comme allant de soi, alors que c'est précisément tout le contraire.

Ce décor non verbalisé est l'écrin chargé de faire briller comme une perle la parole du maître, toute entière tendue vers un but unique, l'apprentissage. De fait, l'action des pédagogues se limite encore trop souvent à l'acquisition de connaissances, c'est-à-dire de savoirs, principalement par le biais de la communication orale, même lorsqu'il s'agit, comme dans l'enseignement technique ou professionnel, de l'apprentissage d'un savoir-faire. Quant au savoir être, par exemple la formation du citoyen, il est le plus souvent oublié au bord de la route.

Dans une école classique, les élèves sont là pour *travailler*, cependant que des adultes sont payés pour les *faire travailler* (Coste 1981), même s'il a pourtant été répété au cours d'une émission télévisée sur l'illétrisme en France (7 septembre 1995) que "l'apprentissage ne supporte pas l'impératif".

Or, chez eux au village, les enfants de la brousse mettent tous les jours cette maxime en pratique. Rien n'est jamais appris dans la précipitation : ils ont donc le droit à l'erreur et surtout celui d'avancer à leur rythme. Une des différences essentielles entre

l'éducation qu'ils reçoivent au sein de leur communauté et l'instruction qu'ils sont censés recevoir à l'école est celle-ci : dans la première, le temps leur est offert ; dans la seconde, le temps leur est compté.

Avant que l'école ne fasse irruption dans leur vie, les enfants baignent dans un univers à trois dimensions. Dans l'ambiance familiale, peu, voire pas de livres, et, surtout, aucune incitation à les ouvrir. Lorsqu'ils le font, aucune injonction à les tourner dans le bon sens. Et pourtant, les enfants identifient sur image chacun des animaux et des plantes de leur environnement, couchés la tête en bas ou renversés sur le côté de la page et réduits en deux dimensions. Dans la culture occidentale, regarder un livre dans le bon sens est un apprentissage injonctif si précoce qu'on en vient à perdre la faculté de saisir une image à l'envers et, plus fâcheusement, à croire cette carence instinctive. Or il ne s'agit là que d'un fait de civilisation, comme de conduire à droite ou de compter en base 10.

2.2 BUTS ERRONÉS OU TRONQUÉS DE L'ENSEIGNEMENT SCOLAIRE

- Ouvrir l'école sur le monde
 - Faire entrer le monde dans l'école
- tels sont les buts avoués de la pédagogie

Reste à savoir ce que l'on entend dans la formule "le monde". Est-il aux dimensions de la nation ? Du continent ? De la planète entière ?

"Les enfants sont en difficulté scolaire parce qu'ils parlent encore leur langue maternelle", ne craint pas de dire un inspecteur primaire de Guyane française. Cette inaptitude des structures de l'État à comprendre l'échec de leur enseignement va de pair avec celle de bâtir un enseignement adapté aux réalités.

Quelle que soit la région, il ressort clairement qu'il n'est jamais accordé une importance primordiale aux finalités de l'enseignement. Selon les cas, les enfants vont à l'école parce que ça fait bien, parce que c'est obligatoire, parce que c'est gratuit, parce que ça les occupe, parce que ça soulage les parents, etc. Certains vont tout de même à l'école pour apprendre ; mais on doit alors se demander pour y apprendre quoi et, surtout, pour quoi en faire. Laisser croire que tous les enfants qui entrent à l'école en sortiront avec un diplôme et une promesse d'emploi est non seulement illusoire mais encore criminel.

2.3 CONTENU ALLOGÈNE DES PROGRAMMES

L'école s'appuie sur des programmes, sur des plates-formes outillées. Faute de moyens, certes, faute aussi peut-être d'une réflexion propre à la situation de chaque pays, faute enfin d'une élite véritablement fière d'être issue de la culture endogène, l'école des pays ACP est un calque de l'école occidentale. C'est une école allogène dans laquelle sont plongés vifs des enfants dont on espère alors qu'il en survivra bien quelques-uns. C'est donc la faillite d'un système qui, pourtant, entendait s'opposer à celui hérité de la

période coloniale et qui ne fait que le reproduire.

Le décalage socioculturel entre les élèves de la ville et ceux des villages de brousse, souvent isolés, a beau être important, presque jamais les procédés pédagogiques ou le contenu de l'enseignement ne font l'objet d'une quelconque spécificité ou adaptation aux particularités du contexte local. Lorsqu'il a été tenté de mettre sur pied un enseignement original de leur histoire, de leur science naturelle, de leur géographie ou de leur littérature, ce fut malheureusement le plus souvent conçu dans la hâte, l'approximation et selon un esprit de mimétisme qui s'ignore. Il est vrai que cela aurait nécessité l'appui d'un appareil pédagogique considérable et d'un matériel didactique spécifique ; l'entreprise coûteuse et hasardeuse tentée en Haïti (Bentolila et Gani 1985), dont la générosité et le courage doivent être salués mais qui déboucha sur un échec, ne doit pas être suivie : n'assista-t-on pas à de pitoyables autodafés de livres écrits en créole dans un pays pourtant essentiellement créolophone ? (Gani 1991). Cet effort mis sur l'enseignement de la langue locale ne fut perçu que dans sa dimension de lutte des classes : une volonté de l'élite francophone de se réserver l'ouverture sur le monde, tout en maintenant le peuple dans une sorte de sous-culture. Madagascar a à faire face à un problème différent : le manque de moyens ayant entraîné une politique de traduction nettement en-dessous des ambitions de l'université, étudiants et professeurs manquent cruellement d'ouvrages de bon niveau accessibles dans la langue officielle de leur pays.

2.4 LA LANGUE DE L'ENSEIGNEMENT EST UNE LANGUE ÉTRANGÈRE

C'est la première cause de la démotivation des élèves. L'importance des activités de communication est depuis longtemps reconnue dans le processus de maîtrise de sa vie scolaire par l'enfant. Lorsque la langue d'enseignement n'est ni sa langue maternelle, ni une langue véhiculaire qu'il côtoie journallement, on a de fortes chances de rater cette étape et de mettre en péril tout l'édifice éducatif. De plus, on aura laissé s'établir la confusion entre les champs de compétence des différentes langues au moment où elles sont en cours de construction chez l'enfant.

Élèves, parents et enseignants souffrent du problème linguistique. Non seulement une langue maternelle dont le statut est déprécié en vient toujours à s'en ressentir, mais encore ses petits locuteurs, lassés d'être blâmés lorsqu'ils l'emploient, finissent par s'autocensurer. Or la langue officielle n'est pratiquée que dans les rapports avec les services administratifs ou l'extérieur en général. Entre les membres des différentes communautés, c'est la langue de l'ethnie ou, lorsqu'il y a pluri-ethnicité, la langue véhiculaire régionale dominante qui est employée. Dans le contexte scolaire enfin, l'instituteur pratique la langue officielle comme *support d'enseignement* et non comme *matière enseignée*. Elle est donc reçue par ses élèves comme une langue étrangère, sans le secours du didactisme qui devrait l'accompagner.

Il existe enfin un problème important auquel il est peu souvent fait allusion, c'est celui des frontières d'État qui ne recouvrent pas les territoires indigènes. Dans l'optique qui nous intéresse ici, la première des conséquences est la diversité des politiques scolaires et la multiplicité des langues officielles. Par exemple, les Makushi qui vivent en Guyana reçoivent un enseignement obligatoirement et uniquement en anglais, ne tenant aucunement compte de leur spécificité culturelle ; à l'inverse, les communautés makushi

du Brésil, juste de l'autre côté de la frontière, ont des programmes plus adaptés et leur langue maternelle leur est enseignée en même temps que le portugais.

2.5 DÉSARTEU DES LANGUES MATEENELLES ORALES

Selon une acception communément répandue, les langues orales seraient de petites langues, des langues imparfaites, voire ne seraient pas des langues mais des dialectes, des patois. Il faut redire ici avec force que ce n'est pas l'écriture qui structure le langage. Toutes les langues maternelles orales ont une longue histoire ; elles ont eu le temps de murer et de se doter d'une syntaxe et une grammaire aussi élaborées que les langues écrites. N'ont de syntaxe simple et élémentaire que les langues en formation, par exemple les sabirs que des locuteurs de langues différentes construisent pour leurs besoins commerciaux. En règle générale, ces parlers, sortant de leur créneau de simple outil de communication basique lors de trocs, voient ensuite leur aire de diffusion s'amplifier ; ils deviennent alors la langue familiale et maternelle de couples ou de communautés mixtes, et finissent par se doter des structures complexes que réclame toute vie sociale organisée.

L'écriture joue à un autre niveau que celui de la complexité des structures syntaxiques. En introduisant des modalités formelles différentes entre l'écrit et l'oral, telles que la liste longue, le répertoire à entrée ordonnée alphabétiquement ou plus encore le tableau, l'écriture aboutit à infléchir les formes de pensée. La présentation est graphique et visuelle et non plus simplement auditive. L'écriture tend à conférer au texte un caractère définitif, qui le valide ; il peut alors prendre valeur de vérité, de généralité et donc servir à des fins pédagogiques ou politiques (Goody 1979). Mais, en même temps, l'écriture implique une nouvelle manière de percevoir et d'examiner le discours ; elle permet le retour en arrière, le réagencement des parties et leur modification, la comparaison et la contestation. Sont ainsi, non pas créées, mais grandement favorisées, une attitude sceptique, une pensée intellectualisée, une possibilité accrue de critique continue, sans frontière de temps ni d'espace. On a tellement pris l'habitude de faire dialoguer au présent Platon, Confucius et Descartes que l'on n'est même plus étonné du prodige !

Les locuteurs de langues à tradition orale vivent pour leur part dans la considération de la parole émise. La mémoire est sollicitée avec une égale intensité chez celui qui parle que chez celui qui écoute : voilà pourquoi la production d'un récit ne doit pas être interrompue et s'accompagne même d'un certain rituel. La récitation, l'incantation, la litanie ne sont pas magiques en elles-mêmes ; cependant, tout manquement dans l'élocution d'un récit, tout changement important de sa trame, peuvent mettre en péril non seulement son style mais encore sa faculté à être mémorisé et donc sa pérennité. C'est sur le respect du verbe que porte tout le poids de l'histoire et du savoir des cultures orales.

Or nul ne contestera que le monde vit actuellement dans l'idée d'une supériorité de l'écriture sur l'oralité.

*"Ma langue n'est pas une langue, puisqu'elle ne s'écrit pas."
[une jeune amérindienne de Guyane en pension chez les soeurs]*

Ce suicide culturel, ancré sur la dévalorisation de la langue et de la culture autochtones par ses propres membres, constitue un facteur aggravant de l'échec de la scolarisation. Louis-Jean Calvet va jusqu'à parler de "culpabilisation linguistique" (1974 48). Qu'ils soient amérindiens ou africains (et bien que Tourneux minimise le fait pour le nord du Cameroun), les parents prétextent souvent le risque aggravé de mélange entre la langue officielle et la langue maternelle pour condamner l'enseignement de la seconde. C'est pourquoi ils préfèrent une bonne maîtrise de la première et en refusent un apprentissage au rabais, car elle est seule source à leurs yeux d'une convenable intégration dans la société civile et le marché de l'emploi.

A l'inverse, il arrive que l'on observe des cas de foi aveugle et tout aussi suicidaire en la vigueur naturelle de la langue maternelle : les jeunes Wayana et Wayãpi de Guyane, par exemple, sont convaincus qu'ils ne perdront jamais ni leur langue ni leurs traditions amérindiennes et qu'en conséquence leur enseignement à l'école est totalement inutile : ce n'est pas, pensent-ils, un enseignement en français qui leur fera oublier leur langue et ne plus comprendre un jour ce que leur diront leurs grands-parents.

S'appuyant sur cette candeur et cette tranquille assurance, les autorités scolaires en profitent pour clore le débat sur la langue maternelle et les collectivités locales pour se convaincre que les Amérindiens ont choisi l'oubli de soi.

2.6 DÉMOTIVATION DES ENSEIGNANTS

La bonne santé de l'école passe par celle de ses enseignants. Les situations sont assez disparates, mais presque toujours mauvaises. Locaux délabrés, matériel didactique inexistant ou presque, salaires impayés... autant de raisons qui rebutent les instituteurs à choisir les écoles éloignées. Contrairement à ce que l'on pourrait croire, enseigner dans sa communauté d'origine, comme ce peut être le cas au Cameroun, en Guyane ou en Nouvelle-Guinée, n'est pas toujours un avantage : l'enseignant a alors du mal à instaurer, tant vis-à-vis de ses élèves que de leurs parents, la distanciation qu'il estime nécessaire au sain exercice de son métier.

Prenons quelques situations en exemple :

En Papouasie-Nouvelle-Guinée, face aux carences de l'État, certaines écoles publiques de brousse sont de fait tombées dans le giron de missions religieuses, qui leur font alors prendre des orientations particulières. Les instituteurs, souvent peu formés et très mal rétribués, ne vont qu'à contrecœur dans les écoles de brousse, sous-équipées et mal implantées, et il leur arrive d'arrondir leur salaire par le travail des enfants qui leur sont confiés ou par des corvées exigées à leurs parents.

Au Gabon, devant l'état de vétusté de leurs écoles, l'absence de tout matériel qui fait que deux livres pour une classe soit considéré comme un véritable luxe, les maîtres n'ont aucune peine à se croire totalement abandonnés de leur administration de tutelle.

Au Cameroun, face aux carences du Ministère de l'Éducation (MINEDUC), alors même que l'État consacre de fortes sommes à l'instruction, ce sont les forestiers qui construisent les infrastructures et les parents d'élèves qui les entretiennent. Pour pallier le versement très irrégulier du salaire des instituteurs a été mis sur pied un droit d'inscription "non officiel" qui, même s'il est modique (de l'ordre de 2. 000 F CFA par année et par enfant), s'ajoute au reste et suffit à décourager parents et enseignants.

En Guyane, terre d'Europe, la situation n'est guère plus brillante. Les enseignants nommés dans l'intérieur sont tous allogènes. Ils ont suivi un cursus classique de trois années de type métropolitain, dans lequel le "Français Langue Étrangère" (FLE) mis au point pour les immigrés sur le sol français, ne représente que 40 heures, totalement déconnectées des difficultés du terrain et de la diversité culturelle guyanaise. Faute de volontaires, les postes les plus difficiles reviennent aux célibataires ayant obtenu les résultats les moins bons. Tous ont conscience que leur administration de tutelle, enfermée dans une logique de gestion des ressources humaines, se pose davantage de questions d'intendance et de maintenance que de philosophie pédagogique ou de finalité de l'enseignement. Malgré leurs mauvaises conditions de travail, le choc de civilisations, l'absence d'intégration culturelle, la majorité s'interroge sur le laminage culturel induit et souhaite renverser la dynamique de l'échec. Malgré tout, presque aucun ne se donne à son sacerdoce et rares sont ceux dont l'affectation dépasse deux ou trois années. Cela se traduit généralement par une absence de suivi pédagogique, par un absentéisme important et, exceptionnellement, par des suicides.

Malgré ces disparités de statut, tous les enseignants sont frustrés.

2.7 INERTIE DES PARENTS D'ÉLÈVES

Partout ailleurs qu'en Guyane française, l'école a un coût. Même lorsque l'enseignement est gratuit, il faut quand même payer soit l'uniforme, soit le transport, soit les fournitures, soit l'assurance scolaire, soit un droit d'inscription, soit tout à la fois. Les parents n'ont la plupart du temps pas les moyens de faire face. Pire, il s'est même produit en Guyana plusieurs disettes qui ont empêché les enfants affaiblis de se rendre à l'école.

Au Vanuatu, où les enfants sont le plus souvent pensionnaires au loin pour la semaine ou le trimestre, les frais de pension soit empêchent les parents de scolariser chacun de leurs enfants, soit les obligent à interrompre leur scolarité en fin de premier cycle. En tous cas, cette situation de pseudo-internat impose aux instituteurs de consacrer une partie du temps scolaire à entretenir, avec et pour leurs élèves, un potager et un petit élevage autour de l'école.

Au Cameroun, il arrive que les instituteurs renvoient à la maison certains élèves trop mal habillés ou trop en retard dans les paiements divers. Mais pour importants qu'ils soient, ce ne sont pas ces soucis matériels qui mettent le plus en péril les systèmes éducatifs.

Les parents n'apportent que trop rarement, ou alors de manière malhabile, leur soutien dans le suivi de la scolarisation de leurs enfants : soit parce qu'eux-mêmes n'ont pas été, ou trop peu, scolarisés ; soit parce qu'ils ne maîtrisent pas, ou trop approximativement, la langue dans laquelle est dispensé l'enseignement ; soit surtout parce qu'ils ignorent pour la plupart la finalité de l'école. Il est ainsi très fréquent que les mères africaines ou amérindiennes demandent à leurs enfants et surtout à leurs filles, plutôt que d'aller en classe, de les suivre au champ, de surveiller les bébés, d'aider à la cuisine ou de rapporter de l'eau ou du bois de feu. Presque nulle part un enfant sera grondé s'il manque l'école.

*"Avec toi, mon fils apprend le français.
Avec moi, mon fils apprend à vivre."
[réponse d'un père amérindien à un instituteur français qui lui reprochait d'avoir emmené son fils plusieurs jours en expédition de chasse]*

Dans l'ensemble, aussi mécontents soient-ils de leurs instituteurs, les parents n'osent se plaindre. Ils savent, aussi bien en Papouasie-Nouvelle-Guinée qu'au Cameroun, au Gabon ou encore en Guyana, qu'ils courent le risque de voir l'instituteur déplacé, non remplacé, et l'école fermée.

Enfin, lorsque se présente l'éventualité de la poursuite des études en ville pour un de leurs enfants se posent les problèmes du choix du tuteur à l'extérieur et du financement des études. Même s'ils sont nombreux à mésestimer les difficultés qui jalonnent un parcours scolaire avant d'aboutir à une forme quelconque de réussite, il arrive pourtant, par exemple au Cameroun, qu'alors les parents consentent à de gros sacrifices. Mais (et peut-on réellement les en blâmer dans un tel contexte ?) ils croient tous que cette chance peut échoir à un de leurs enfants et attendent alors en retour que la bonne situation que celui-ci ne manquera de décrocher ait des retombées directes sur leur niveau de vie. Sans doute peut-on affirmer que tous les parents d'élèves des pays qui nous occupent croient encore au miracle.

2.8 UN TAUX TOUJOURS ALARMANT D'ÉCHEC SCOLAIRE

Aujourd'hui et pour tous les pays concernés par le présent rapport, la plupart des individus de moins de 30 ans ont eu une expérience, souvent brève, de la scolarisation. Partout, les résultats restent encore largement en dessous des normes acceptables.

En Papouasie-Nouvelle-Guinée, alors que l'ensemble de la population, souvent plurilingue, est locutrice du pidgin national qui est aussi la langue de l'enseignement, 1% seulement des élèves terminent leur second cycle.

En Guyane française, au Gabon, au Cameroun ou ailleurs, il n'est pas rare de croiser dans les classes de cours moyen des élèves qui ont passé l'âge de 18 ans!

Comme leurs familles, ils sont confrontés à de nombreux obstacles qui gênent l'acquisition des connaissances de base dans le cycle primaire et freinent la poursuite d'études secondaires et supérieures. Les modèles de réussite, trop rares pour être devenus des références à imiter, ne concourent pas à la formation d'une élite et l'école est encore peu considérée comme un moyen d'ascension sociale, sauf en Afrique forestière, où l'école est vécue comme une fatale alternative : sans elle, aucune chance de voir ses enfants s'élever dans l'échelle sociale ; avec elle aucune chance de les garder au village.

Redéfinir la place de l'école dans l'insertion sociale aiderait sans nul doute à comprendre l'indéniable échec scolaire.

Il n'est que d'imaginer l'état d'esprit d'un enfant de la brousse en situation d'échec qui revient au village : non seulement il a reçu des bribes d'une éducation dont il ne sait que faire, mais encore il est très en retard sur l'éducation familiale et sociale, quand il

n'en a pas perdu de vue les valeurs fondamentales. Pour ce qui est de l'apprentissage des techniques traditionnelles et de celui de la vaste connaissance du milieu qui l'antécède, ils devraient souvent être repris à la base ; or nul adolescent, nul adulte n'en a le courage, tant ils savent l'entreprise vouée à un échec certain. Au final, l'adolescent n'est pas devenu un adulte heureux mais un homme meurtri et amoindri : il a de fortes chances d'avoir été confronté à la violence, à la délinquance, à l'usage ou au trafic de stupéfiants, à une sexualité prématurée, voire pour les filles à une grossesse précoce. Ajoutons, pour nombre d'Amérindiens (que ce soit en Guyana ou en Guyane française), que le mal être généralisé, la profonde neurasthénie qui touche les enfants trop longtemps séparés de leur milieu, les conduit parfois à des suicides. Bref, par une perte générale des repères, le système scolaire n'a réussi à produire ni des hommes insérables dans le tissu socioprofessionnel régional, ni des citoyens intégrables à la vie de la nation, encore moins des villageois épanouis disposant de la panoplie des savoir-faire indispensables à la vie en forêt. Là réside sans doute une des tragiques raisons du non développement des pays du Sud : des champs de compétences se perdent qui ne sont remplacés par aucun autre.

Un adolescent qui, malgré toutes ces entraves, aura réussi sa scolarité, revient-il au village ? La réponse est presque toujours négative. Faute d'une formation appropriée qui lui garantirait une place dans la communauté où le marché du travail est très limité, il est contraint de s'expatrier pour trouver un emploi. Mais ce n'est là que la première d'un chapelet de bonnes raisons. Quelle place un jeune diplômé peut-il espérer dans une société où le poids relatif des classes d'âge est encore très fortement marqué, le respect aux anciens peu entamé ? Pourra-t-il se permettre de donner un avis différent, répliquer, voire désobéir, avant d'en avoir l'âge, bien qu'il en ait acquis la compétence ? Alors qu'il a vécu son apprentissage scolaire comme une solitaire montée au calvaire, pourquoi devrait-il désormais en partager les bénéfices (financiers, sociaux) avec une famille aussi étendue que gourmande ? Conscient de ses irrémédiables failles culturelles, devra-t-il s'abaisser à demander de l'aide à des frères, des cousins moins chanceux à l'extérieur mais plus talentueux au sein de la communauté ? Né dans un système, diplômé dans un autre, cet être bicéphale est perçu autant comme une grâce que comme un danger par et pour la communauté. Il n'a souvent pas d'autre issue que la fuite.

3. QUELQUES PISTES POUR SORTIR DE L'IMPASSE

- Adapter le calendrier aux activités de la communauté
- Alléger les programmes
- Introduire la langue maternelle à l'école
- Ouvrir l'école sur les langues véhiculaires
- Enseigner les langues nationales comme des langues étrangères
- Faire admettre des médiateurs culturels bilingues
- Ne pas généraliser l'école maternelle
- Bâtir un enseignement technique adapté aux besoins
- S'appuyer sur les anciens pour la langue et les techniques

Ces pistes sont bien peu nombreuses. Il en est qui sont ambitieuses et donc coûteuses. Il en est aussi qui appartiennent au domaine du rêve. "On doit revoir complètement l'objectif de l'école avant de construire son contenu" aime à dire Alain Bentolila. Mackey (1976 : 62), pour sa part, totalement décontenancé, pense que l'introduction des langues maternelles à l'école peut aussi bien aider à leur survivance qu'à leur standardisation. S'il est vrai qu'il ne sert pas à grand chose de rafistoler un panier percé, il existe tout de même quelques atouts pour se tirer d'embarras. Commençons par le plus simple.

3.1 ADAPTER LE CALENDRIER AUX ACTIVITÉS DE LA COMMUNAUTÉ

Que ce soit par manque de temps, manque d'imagination ou par référence à ce qui semble rester un modèle, le calendrier scolaire de nations indépendantes, dans la majorité des cas, demeure de façon assez incompréhensible calqué sur celui de l'ancienne métropole ; de plus, presque partout, c'est le calendrier hérité des fêtes chrétiennes qui est à l'honneur.

Les adaptations à opérer dans ce domaine sont simples et peu coûteuses. Un exemple serait de généraliser la vacance un jour supplémentaire par semaine en plus du dimanche, comme elle existe déjà en certains pays d'Afrique. Deux jours d'affilée offriraient l'avantage de satisfaire autant les maîtres que les parents. Quant aux élèves, ils y trouveraient leur compte : d'une part, ils ne manqueraient pas l'école pour suivre leurs parents ; d'autre part, ils pourraient participer en toute bonne sérénité à certaines activités de la société : ainsi les adolescents, véritablement intégrés à un cycle communautaire, non seulement prendraient conscience qu'ils y ont leur place, mais assimileraient mieux les notions de mesure et de modération dans la prédation.

Par exemple au Cameroun, les grandes vacances présentent un défaut majeur : aujourd'hui placées au coeur de la grande saison des pluies propice à la chasse aux pièges, elles donnent lieu à des abus de la part d'adolescents désœuvrés. Les faire coïncider avec la récolte et la vente du cacao, qui entraînent une migration généralisée vers les plantations, non seulement rapprocherait les générations, mais encore

empêcherait une grande partie des enfants (et des instituteurs !) de manquer l'école.

En Guyana, le coeur de la saison des pluies décourage les jeunes enfants de faire en pirogue sur des cours d'eau en crue le chemin qui mène à l'école. Il serait sage qu'ils soient alors officiellement en vacances.

En Papouasie-Nouvelle-Guinée, alors que le calendrier est entièrement calqué sur celui de l'Australie, rien n'est fait pour harmoniser le rythme scolaire à celui de la récolte du sagou, qui est conséquemment entrée dans une phase d'anarchie. Cette simple adaptation remédierait aussi à l'abandon des enfants au village, laissés sans nourriture carnée par leurs parents occupés au loin.

Au Vanuatu, c'est la mer qui fait plier le calendrier scolaire et dicte ses conditions...

3.2 ALLÉGER LES PROGRAMMES

Tous les observateurs s'accordent à penser que les programmes proposés aux enfants de la brousse sont inadaptés. Ils sont aussi trop remplis et, surtout, l'aménagement du temps de travail est mal équilibré. Enfin, de part l'absentéisme des familles et/ou du maître, ils ne sont jamais terminés.

Il est d'une priorité absolue de délester les programmes scolaires du premier cycle d'un bon tiers d'inutilités. On y trouverait rapidement trois avantages.

- D'abord, on se donnerait une chance de réussir à enseigner les deux tiers restants.
- Ensuite, cette mesure dégagerait, en termes de scolarité, le temps nécessaire à un meilleur apprentissage linguistique.
- Enfin, en termes de vie sociale, cela laisserait le temps minimal aux enfants pour recevoir un apprentissage familial et communautaire des sciences naturelles, des savoirs et des savoir-faire traditionnels, ou encore pour aider leurs mères aux tâches domestiques, ce qu'ils font de toute manière, mais en le prenant sur le temps scolaire.

3.3 INTRODUIRE LA LANGUE MATERNELLE À L'ÉCOLE

Celso-Pedro Luft, un sociologue brésilien, intitule "Subversion linguistique" un chapitre de son petit livre "Língua e Liberdade" (1985), dans lequel il s'émerveille qu'à l'école, la langue maternelle ne s'apprenne pas, mais simplement s'ouvre, se déplie, prenne son envol...

Osons dire une grande vérité : la langue maternelle des enfants doit entrer à l'école. Non pas comme une sous-langue pâissant d'un enseignement de médiocre qualité pour de futurs citoyens de deuxième choix, mais, au contraire, comme la base indispensable à un bon apprentissage ultérieur de la langue officielle du pays.

Il est bon de saluer les efforts consentis ici ou là dans cette direction. Par exemple, dans certaines écoles du sud Cameroun, des langues maternelles ont droit de cité, comme le bulu ou le ntumu. En Guyana aussi : dans certains districts tel le Sud du Rupunini, les maîtres, souvent indigènes, ont été encouragés par leur ministère de tutelle à se servir du wapishana, la langue maternelle qu'ils ont en partage avec leurs petits élèves, pour les

initier à la vie scolaire durant la première année. Devant le succès de l'opération, ils ont décidé de grouper leurs efforts à ceux d'associations indigènes pour donner une impulsion à la publication d'ouvrages de littérature orale et de matériel didactique dans les langues autochtones.

Il n'échappe à personne que la perception et la conceptualisation des objets et des situations se font selon les systèmes interprétatifs que l'enfant apprend auprès de sa communauté culturelle et linguistique d'origine. C'est pourquoi la langue maternelle doit même entrer à l'école en même temps que les plus petits élèves. La structure cognitive de l'individu se forme au cours de sa maturation intellectuelle, simultanément et grâce à l'acquisition de la langue maternelle. C'est le rôle naturel de la famille et de la communauté d'inlassablement fournir des repères à l'enfant immature, tout en lui laissant le temps de tester sa grammaire naturelle, d'appliquer une théorie implicite de sa langue maternelle. Tout se fait en douceur, avec amour, instinctivement, sans horaires ni barèmes. Si, au même moment, dans une situation de déséquilibre basée sur un rapport de force, un maître impose à ses élèves une autre langue qu'ils doivent ingérer sans le secours des techniques habituelles au travail de traduction, tout est faussé. La relation de confiance entre maître et élèves, basée sur ce code commun qu'est le langage, ne peut s'établir ; le maître, parlant et écrivant une langue étrangère, n'a plus à sa disposition que les annexes du langage : postures, mimiques, ton. C'est l'échec assuré. Et tous en sont les victimes : élèves, maître, parents.

Au delà de la réflexion épistémologique qu'elle suppose, la présence de la langue maternelle à l'école implique toute une série d'interrogations auxquelles la bonne volonté ne suffit pas à trouver réponse.

Le choix de l'écriture n'est pas le moins complexe. Bien souvent, l'évangélisation a servi de point de départ à l'écriture des langues orales. Alors que les écoles coraniques ne se reconnaissent que dans l'arabe, plus souvent psalmodié que réellement lu par leurs petits élèves, les missionnaires catholiques ou protestants ont très tôt cherché à transcrire les langues indigènes et leurs difficultés phonologiques. Donnons quelles dates qui montrent l'ampleur des différences. L'Amérique du Sud fait office de pionnière : en 1652, le Père Biet, un prêtre catholique, tente la première écriture du galibi parlé en Guyane française ; en 1850, des pères moraviens transcrivent l'arawak-lokono en Guyana. Vient ensuite le tour de l'Afrique forestière : en 1896, des parties de la Bible sont traduites en bulu, avant qu'en 1926 un missionnaire anglais en établisse la grammaire pour la traduction du Nouveau Testament. Sur la côte de Papouasie-Nouvelle-Guinée, des missionnaires traduisent des portions de la bible en kilimeri dès 1880, alors que dans les montagnes de l'intérieur des terres, ce n'est pas avant 1977 que des protestants traduisent des psaumes en oksapmin. Quant à la traduction du Nouveau Testament en kasua, dans les provinces de l'Ouest et du Sud, elle est en cours. Chaque situation se présente donc comme un cas particulier dans lequel l'histoire du pays, celle de ses missions et celle de sa scolarité sont des dimensions à prendre en compte.

Henry Tourneux (1994) a tout à fait raison de dire qu'une écriture simple n'est pas forcément facile à lire. Certains linguistes, comme Renault-Lescure (1986) pour le galibi en Guyane, préconisent l'écriture phonologique. Malheureusement, ce choix savant, sauf au prix d'un long apprentissage, interdit toute possibilité de lecture comparative et réduit donc

ses lecteurs potentiels aux seuls locuteurs de la langue en question ; cela ne peut que contribuer à donner un handicap supplémentaire à des langues déjà minorées.

Quant à l'enseignement du calcul, il ouvre sur un abîme. Est-ce la raison pour laquelle peu osent en parler ? Les efforts de Jean-Pierre Caprile (1995) pour comprendre les systèmes de numération de l'Afrique francophone en prennent d'autant plus de valeur. Personne, sauf peut-être quelques inspecteurs rétrogrades, n'oserait plus dire que les enfants de la brousse ne peuvent pas intégrer les notions mathématiques. Pourtant, les petits Amérindiens aussi bien que les petits Papous ou les petits Pygmées par exemple, vivent dans des systèmes où l'on ne compte pas ou si peu que c'en devient anecdotique. Nombre de populations comptent ainsi : *un, deux, trois*, quelquefois *quatre*, puis *beaucoup*. Certaines autres comptent en base 12, d'autres encore en base 20 (c'est-à-dire : les 2 mains + les 2 pieds). Les uns comptent à partir du pouce, d'autres à partir de l'auriculaire. On peut, comme nous, compter en ouvrant la main au fur et à mesure, mais on peut aussi bien faire le contraire, comme les Amérindiens qui la ferment progressivement. Or, lorsque les enfants franchissent la porte de l'école, ils passent sans transition à la base 10 donnée comme instinctive et universelle. Les plus éloignés du système, démunis de toute explication, doivent totalement changer leur vision du monde : passer d'une acalculie sociale à une intériorisation individuelle du calcul. S' imagine-t-on l'effort exigé ? Et en quelle langue le mener ? La tentative de Queixalos (1986) de créer une numération indigène ne semble pas devoir suffire pour combler ce gouffre épistémologique.

En conclusion à ce sujet si controversé, il ne sera jamais assez répété que l'entrée des langues vernaculaires à l'école est une des solutions les moins douloureuses pour favoriser l'apprentissage ultérieur de la langue nationale.

3.4 OUVRIR L'ÉCOLE SUR LES LANGUES VÉHICULAIRES

C'est un fait indéniable que la période post-coloniale a coïncidé, pour l'Afrique en particulier, mais également en Papouasie-Nouvelle-Guinée ou encore au Vanuatu, avec l'émergence ou la consolidation de grandes langues véhiculaires. Louis-Jean Calvet (1974 : II) y voit tout à fait judicieusement "une réponse aux problèmes posés par le plurilinguisme".

Après avoir longuement réfléchi à la question, Henry Tourneux (1994) propose d'ouvrir l'école aux grandes langues locales ou régionales déjà bien répandues, par exemple le fulfulde dans le nord du Cameroun. Il conseille cependant une grande prudence et une vaste action préalable de sensibilisation pour "expliquer comment une langue locale, même non maternelle, serait de nature à aider l'enfant" dans sa scolarité. On ne peut que souscrire à cette proposition pondérée, en prenant exemple sur le succès qu'elle remporte au Vanuatu, où le bishlamar, pidgin véhiculaire enseigné dans les écoles, est devenu le ciment langagier de l'île.

Méfions-nous, malgré tout, des propositions vite faites. Une langue véhiculaire largement répandue et donc bien diffusée, nous dirons le lingala au Zaïre, peut être devenue le symbole d'une dictature abhorrée et ne plus soulever l'enthousiasme des locuteurs pour qui elle a le statut de langue seconde. Les tentatives de l'imposer comme langue scolaire se heurtent alors à des rivalités entre langues maternelles régionales qui empoisonnent le débat.

3.5 ENSEIGNER LES LANGUES NATIONALES POUR CE QU'ELLES SONT : DES LANGUES ÉTRANGÈRES

Autre grande vérité : la langue ou les langues officielles des pays ACP, même si ce sont de grandes langues de civilisation comme le français ou l'anglais, fonctionnent la plupart du temps comme des langues véhiculaires, des langues secondes.

Or il est un fait si largement répandu qu'il passe aujourd'hui totalement inaperçu : donner un enseignement *du* français ou de l'anglais et donner un enseignement *en* français ou en anglais sont deux actes totalement différents. Les confondre constitue une erreur pédagogique gravissime. Le premier relève de l'action d'initiation : enseigner une langue étrangère à des enfants qui l'ignorent ou bien la connaissent peu ou mal ; la langue dont il est question, par exemple le français ou l'anglais, constitue la matière même, la cible de ce qui doit être mémorisé. Le second relève de la technique d'apprentissage : enseigner une matière quelconque, par exemple l'histoire ou la science naturelle, dans une langue partagée par le maître et ses élèves ; la langue employée fait ici office de support didactique, elle n'est qu'un code qu'ils possèdent en commun. On n'aura garde d'oublier que c'est en faisant "comme si les élèves parlaient la langue dans laquelle ils reçoivent l'enseignement, en se disant pour simplifier qu'ils finiront bien par l'apprendre" (Chaudenson, 1989), que l'on parvient aux résultats désastreux dont on a parlé. Tant que l'on confondra but et moyen et que l'on n'aura pas compris que l'objectif de l'étude du français ou de l'anglais doit d'abord être d'acquérir une compétence linguistique de base en cette langue, fondée sur une véritable pédagogie de langue seconde, ce sera comme si M. Larousse soufflait sur son pissenlit dans le désert. Il n'y a pas assez d'eau pour que cela germe. Nombreux sont les experts d'un enseignement adapté aux réalités de la vie des élèves à affirmer, comme Alain Bentolila (en jury de thèse, 1995), que "le français n'est pas forcément la clé de la réussite". Cependant, s'il est réclamé par tous les élèves de brousse et l'ensemble de leurs parents, c'est qu'il aide tout de même à ouvrir quelques serrures. Et c'est une raison suffisante pour que son enseignement, tout comme celui de l'anglais, ne soient pas bradés.

3.6 FAIRE ADMETTRE DES MÉDIATEURS CULTURELS BILINGUES

Une des solutions préconisées est l'entrée à l'école d'un homme ou d'une femme locuteur natif. A côté de l'instituteur officiel, le rôle de ce médiateur serait d'apporter, dans leur langue, la dimension humaine dont les petits élèves sont privés. Avec lui, la langue maternelle deviendrait, à défaut d'une langue enseignée ou d'une langue d'enseignement, "un mode d'expression légitime" (Bourdieu 1982).

C'est la solution que tente actuellement, pour les écoles de l'intérieur en Guyane française, une équipe de chercheurs en sciences sociales, bien mal soutenue par le représentant local du Ministère de l'Éducation. C'est pourquoi certains instituteurs, pianotant comme ils le peuvent sur un clavier clandestin, inventent des biais : payé par une association, bénéficiant de fonds sociaux, ou encore totalement bénévole, un moniteur fantôme mais dévoué, légitime une ou deux heures par jour la langue maternelle des enfants et la sienne.

Les médiateurs bilingues sont là pour aider les enfants à prendre le meilleur de

l'école. Par exemple, en conduisant des activités de type ludique, comme le jeu dramatique (le geste aide la parole), ils favorisent la pratique phonétique différenciée des deux langues (langue d'enseignement et langue maternelle). Leur compétence dans les deux langues est particulièrement importante pour la détection, la compréhension et l'explication à l'enseignant monolingue des erreurs de type contrastif. On sait, en effet, que les enfants en situation de double apprentissage linguistique ont tendance à amalgamer ou permuter des éléments syntaxiques des deux langues qu'ils côtoient. Par exemple, l'enfant aura tendance à dire en français "*je vais vite à devenir grand*" plutôt que "*je veux grandir vite*", si dans sa langue l'idée de futur (*je vais*) et celle de volonté (*je veux*) sont confondues et si le verbe vouloir est intransitif (*vouloir à*). Autre exemple, les Kasua de Papouasie-Nouvelle-Guinée ont du mal à mémoriser le découpage du temps occidental en *hier/aujourd'hui/demain*, parce que dans leur langue, *hier* et *demain* sont réunis dans un temps globalement opposé à *aujourd'hui*.

En Guyana, le manque de formation des maîtres au niveau national est compensé par l'organisation d'un programme supplétif local.

Au Cameroun, devant la carence de l'État en matière d'enseignement primaire, les parents d'élèves, érigés en associations, ont décidé de choisir parmi eux ceux qu'ils nomment des "maîtres-parents", qui suppléent à l'absence d'instituteurs et qu'ils rétribuent eux-mêmes, allant jusqu'à reverser au gouvernement l'assurance scolaire. Bien sûr, ces hommes de bonne volonté n'ont souvent pas le niveau requis, mais leur présence même donne à leur enseignement une irremplaçable dimension humaine, villageoise et pour tout dire traditionnelle.

La France, qui craint tant ses langues et cultures minoritaires, est mal placée, on le voit, pour donner des leçons. Il est vrai que prendre en compte la diversité ethnique et donc culturelle et linguistique du pays est un défi redoutable pour de jeunes nations. Les nier revient à les enkyster, avec la forte probabilité qu'elles serviront de clés de voûte à des revendications d'un autre ordre, politique ou religieux par exemple, auxquelles elles tiendront alors lieu d'étendard. Les encourager ou, pire, les étalonner selon une échelle de valeurs toujours récusable, fait courir le risque d'un éclatement qui, débordant les fragiles frontières souvent héritées de la décolonisation, peut aboutir à la mort de l'État. Là encore, le chemin est bien étroit.

3.7 NE PAS GÉNÉRALISER L'ÉCOLE MATERNELLE

Certains spécialistes préconisent la généralisation de l'école maternelle. Leur argument, reprenant ce qui vient d'être dit sur les difficultés que connaissent les enfants monolingues, pensent que l'école maternelle, dont le but est justement de créer un sas entre le monde familial et le monde scolaire, pourrait élargir son champ de compétence et aider l'enfant non seulement à se sociabiliser mais encore à mieux appréhender l'extrême distance entre les deux mondes.

Les choses sont pourtant simples : si l'école maternelle porte ce nom, c'est bien que dans l'esprit des pédagogues, elle tient davantage du cocon familial que de l'établissement scolaire. Et pour mériter son nom, elle se doit de parler la même langue qu'en ce cocon : la langue maternelle. Il semble en effet absolument impératif que le très jeune enfant puisse continuer à baigner dans sa langue maternelle si l'on veut qu'il ait

des chances de la construire et d'échafauder non seulement la structuration de son être, mais encore celle de son milieu naturel et culturel. Or, il y a fort à parier, comme c'est le cas dans la riche Guyane française où elle est en voie de généralisation, que l'école maternelle se fera dans la même langue nationale que l'école primaire, puisque l'on s'obstine à penser que plus les enfants sont pris tôt dans le tourbillon scolaire, plus vite ils en assimileront les rythmes et la langue. On n'aura donc réussi qu'à avancer l'heure de naissance de tous les problèmes évoqués plus haut.

3.8 BÂTIR UN ENSEIGNEMENT TECHNIQUE ADAPTÉ AUX BESOINS

Il est étrange de constater que jamais les autorités ne comprennent qu'un enseignement technique adapté aux réalités régionales coûterait moins cher et rapporterait davantage qu'un enseignement général raté. Dans certains villages indigènes de Papouasie-Nouvelle-Guinée, un peu plus de 5% des élèves seulement ont reçu un enseignement technique ou professionnel.

On se sent toujours mal à l'aise de donner des conseils qui ont l'air de couler de source. Pourtant, il est un désir des villageois auquel il n'est jamais prêté la moindre attention : ils sont demandeurs d'un enseignement professionnel. Permettre d'acquérir les techniques de base en foresterie, en plantation industrielle, en mécanique générale, en menuiserie, en amélioration agricole, etc. fixerait la jeunesse dans les villages bien plus sûrement qu'un hypothétique sous-diplôme obtenu après de longues et coûteuses années passées en ville. L'acculturation serait amenuisée, la qualité des relations entre générations préservée, la pression sur la ville amoindrie. La communauté locale, comme la collectivité nationale, y trouveraient leur compte.

3.9 S'APPUYER SUR LES ANCIENS POUR LA LANGUE ET LES TECHNIQUES

Il est des peuples, comme les Indiens des Plaines aux Etats-Unis ou les Inuit au Canada, qui ont eu la bonne idée de s'appuyer sur les relations de connivence qui existent entre petits-enfants et grands-parents pour redonner une place de marque à ces derniers. Les solutions peuvent prendre diverses formes. On peut faire venir les anciens dans l'école quelques heures par semaine : c'est le souhait formulé par les médiateurs bilingues de Guyane française ; on peut au contraire décider de mener les enfants vers eux ; on peut enfin créer une scolarité parallèle, telle les *écoles de survie* des Sioux. Dans tous les cas, il s'agit de s'appuyer sur les savoirs culturels traditionnels non enseignés dans l'école classique. Il peut s'agir de la langue maternelle et donc de la tradition orale et de l'histoire des communautés. Il peut s'agir des savoirs taxonomiques, méthodologiques ou manuels concernant le milieu naturel et, par ricochet, de toute une panoplie de savoirs techniques sur la chasse, la pêche, la cueillette...

On pourra légitimement se poser la question de la pertinence de faire entrer ces savoirs dans le monde de l'école, la question du besoin de les codifier et aussi la question du danger de les folkloriser. Aux grands maux, les grands moyens, rétorquent les Indiens nord-américains. Pour avoir une chance de ne pas les voir anéantis par la scolarisation occidentale, il fallait doter les savoirs ancestraux du même cadre formaliste et des mêmes moyens que l'école classique. Cela leur a conféré le lustre attaché au savoir enseigné, tout en leur redonnant une fraîcheur nouvelle.

S'appuyer sur ce capital de sympathie et de symbiose entre anciens et jeunes peut aussi servir, par ricochet, à renouer un dialogue souvent brouillé entre les adultes et leurs parents. Peut ainsi s'amenuiser ce sentiment de honte envers des anciens trop en décalage avec le monde occidental.

4. CONCLUSIONS

Tous les spécialistes s'accordent sur trois points :

- *l'échec de l'enseignement classique à l'occidentale : il est patent ;*
- *la nécessité d'un enseignement plus approprié : elle est irréfutable ;*
- *mais surtout la possibilité à le faire fonctionner : elle est minime.*

- *Une nouvelle forme d'école adaptée,*
- *une pédagogie renouvelée,*
- *une éducation libérée,*

sont à inventer, alors que la voie en est plus étroite que jamais.

Dans de jeunes pays dont plus de la moitié de la population a moins de 15 ans, la démocratisation de l'enseignement est non seulement une gageure, mais encore une imposture, qui ne peut aboutir qu'au retentissant échec dont on parle depuis le début. Il faut parvenir à créer un type d'éducation qui réponde au vœu de la majorité des parents d'élèves : favoriser, à travers un enseignement de qualité, leur épanouissement dans les deux mondes qu'ils côtoient (le leur et le nôtre) ; leur permettre ainsi de choisir entre les deux mais, surtout, de cumuler les richesses de l'un et de l'autre. La pratique scolaire, non seulement ne doit pas entraver l'éducation familiale et tribale, qui reste la seule dispensatrice de l'apprentissage des techniques et de la connaissance du milieu, mais encore doit lui être bénéfique.

En retour, et pas seulement, comme on l'entend dire, afin de diminuer le pourcentage d'échecs, il faut pousser vers une scolarité sublimée les quelques élèves dont on est sûr qu'elle leur convienne et leur donner un enseignement qu'il faudra bien se résoudre à qualifier de son vrai nom, élitiste. Parmi ceux-là, il en est qui obligatoirement deviendront médecin, juge d'instruction, pilote d'essai... Seront-ils encore aptes à vivre en brousse est une question que l'on doit légitimement se poser. Elle n'évite pas

cependant de tenter de répondre à celle qui est en amont : comment permettre à la grande majorité des enfants des villages de l'intérieur de devenir des adultes épanouis ? Aussi bien, ils n'ont guère besoin que d'instituteurs à l'ancienne et de chasseurs de tête. Les premiers ne se donneraient pas d'autre but que d'être utiles à la future vie de leurs élèves : leur apprendre à bien lire, écrire et compter dans la langue officielle du pays, en s'appuyant pendant deux ou trois ans sur le travail de booster accompli dans la langue maternelle par le médiateur bilingue. Les seconds flairaient les grosses têtes et aideraient à la construction d'une élite nationale qui fait tant défaut aux pays du Sud.

Ouvrir l'école sur le monde, faire entrer le monde dans l'école, voilà les buts que s'assigne la pédagogie, nous l'avons rappelé tout à l'heure. Et permettre aux enfants d'être heureux, tout simplement heureux, est-ce trop utopique ?



Cameroun - 1998 - (Cliché E.Josse)

Permettre aux enfants d'être heureux, tout simplement heureux, est-ce trop utopique ?

BIBLIOGRAPHIE

- Bentolila, A. & L. Gani** 1985. Langues et problèmes d'éducation en Haïti. In *Linguistique, ethnologie et ethnolinguistique : la pratique de l'anthropologie aujourd'hui*. Paris : Selaf.
- Bentolila, A.** ed. 1991. *Les entretiens Nathan, Actes I, Lecture*. Paris : Nathan.
- Bentolila, A., C. Durand & M. J. Gauthier** 1976. *Communication et codages, premiers pas dans le monde de l'écrit*. Paris : Hachette.
- Bourdieu, P.** 1982. *Ce que parler veut dire : l'économie des échanges linguistiques*. Paris : Fayard.
- Calvet, L. J.** 1974. *Linguistique et colonialisme : petit traité de glottophagie*. Paris : Payot.
- Caprile, J. P.** 1995. Morphogénèse numérale et techniques du corps : des gestes et des nombres en Afrique centrale. In *Oralité et cognition*, ed. J. Fernandez-Vest. (n° spécial de *Intellectica* 20).
- Chaudenson, R.** 1989. *1989 : vers une révolution francophone en Afrique ?* Paris : L'Harmattan.
- Coste, D.** 1981. Spéculation sur la relation langue décrite/langue enseignée en classe. In *Description, présentation et enseignement des langues*, eds. R. Richterich et H. G. Widdonson. Paris : Credif, Hatier.
- Gani, L.** 1991. Lire et écrire dans le Tiers-Monde : des problèmes complexes à l'orée du XXI^e siècle. In *Les entretiens Nathan, Actes I, Lecture*, ed. A. Bentolila. Paris : Nathan.
- Goody, J.** 1979. *La raison graphique : la domestication de la pensée sauvage*. Paris : Les Editions de Minuit.
- Grenand, F.** 1982. Le problème de l'enseignement du français en milieu tribal en Guyane. In *Dossier enseignement, Bulletin du cenaddom*, 66. Paris : Cenaddom
- Grenand, F. & O. Renault-Lescure** 1990. *Pour un nouvel enseignement en pays amérindien : approche culturelle et linguistique*. Cayenne : ORSTOM.
- Luft, C.P.** 1985. *Língua & Liberdade : por uma nova concepção da língua materna*. Porto Alegre : L. & P. M. editores.
- Mackey, W.** 1976. *Bilinguisme et contacts des langues*. Paris : Klincksieck.
- Queixalos, F.** 1986. Autobiographie d'une néonumération. *Amerindia* 11.
- Renault-Lescure, O.** 1991. La tentation monolingue : exemples d'acculturation linguistique chez des Indiens multilingues d'Amazonie brésilienne. *Cahier des Sciences Humaines* 27 (3-4).
- Tourneux, H. & O. Iyébi-Mandjek** 1994. *L'école dans une petite ville africaine (Maroua, Cameroun) : l'enseignement en milieu urbain multilingue*. Paris : Karthala.