

DOSSIER : ENSEIGNEMENT

CEDI - P. I. B.
DATA 22 07 86
COD. 00 - 083

LE PROBLEME DE L'ENSEIGNEMENT
DU FRANCAIS EN MILIEU TRIBAL
EN GUYANE

par Françoise GRENAND, Attachée
de Recherche CNRS, Centre
ORSTOM de Cayenne

La Guyane, agrégat de cultures hétérogènes, compte, dispersées sur son territoire, des populations tribales sylvicoles. La plupart d'entre elles sont à cheval sur les frontières officielles, héritage colonial qu'elles ne reconnaissent pas.

On dénombre six ethnies amérindiennes qui parlent chacune leur langue propre et qui rassemblent les descendants directs des premiers habitants du pays. Le dernier chiffre sur lequel on puisse s'appuyer (1) les évalue à 3 270 en 1979 soit 5,3 % de la population.

Il est important de noter cependant que leur accroissement naturel est actuellement de 40 0/00 : le processus d'extinction qui caractérisa ces populations jusque vers les années 1955-1960 est désormais stoppé et la remontée démographique est spectaculaire.

Le second groupe de populations tribales est constitué de ce que l'on appelle "les Noirs Réfugiés", descendants d'esclaves noirs ayant fui les plantations quelquefois très tôt avant l'abolition de l'esclavage et ayant reformé, au Surinam, avant de "se réfugier" pour certains en Guyane Française, de nouvelles sociétés d'hommes libres dont les fondements sont restés partiellement africains (organisation familiale, langue, art, religion, etc ...).

Les quatre ethnies de Noirs Réfugiés dont on trouve des membres en Guyane forment au total un groupe d'environ 6 000 personnes soit à peu près 10 % de la population guyanaise.

Le statut légal de toutes ces populations, tant amérindiennes que noires réfugiées, est des plus disparates. Certains individus sont français, d'autres brésiliens, d'autres surinamiens, d'autres encore ont deux nationalités, d'autres enfin n'en ont aucune, et ne sont donc rien officiellement.

L'éducation nationale s'occupe présentement de neuf écoles en pays indien et boni, soit 36 classes, ou encore 960 élèves, ce qui est loin de concerner l'ensemble de la jeunesse scolarisable (2) (Rapport IDEN 1982).

(1) Les chiffres du recensement de mars 1982 ne sont pas encore disponibles.
(2) Ces chiffres ne tiennent en particulier par compte de la jeunesse Galibi, qui est pourtant la plus nombreuse. S'il est aisé de constater que l'école de Mana est aux 4/5 fréquentée par les petits Galibi, le décompte est plus difficile à Saint-Laurent ou à Iracoubo par exemple.

On voit bien que dans ces conditions, le problème de l'enseignement du français dans les populations sylvicoles est complexe, voire un faux problème, et qu'il convient bien mieux d'en poser un autre que l'on peut ainsi formuler : les populations tribales bénéficient-elles d'un enseignement spécial ? Si oui, quelle en est l'éthique ? Sinon, considère-t-on effectivement qu'il n'y a aucune distinction d'aucune nature à faire entre les enfants des ouvriers de Lille ou des paysans de l'Ardèche et les enfants de populations de chasseurs, pêcheurs, agriculteurs sur brûlis, cueilleurs, canotiers, forestiers, de la Guyane, pour qui le français est une langue exotique et la France non pas la métropole mais une nation alliée ?

I. UNE DECENNIE D'INCERTITUDES (1971-1981) (3)

Si on fait l'historique de la question, on s'aperçoit qu'elle n'est pas posée depuis longtemps : onze ans à peine. C'est en 1971, au retour d'une mission ethnographique dans le Sud de la Guyane où nous avons pu apprécier sur des enfants et des jeunes gens Wayapi les résultats destructurants d'un enseignement totalement similaire à celui de la métropole, que Pierre GRELAND et moi avons proposé au Ministère des DOM-TOM un projet d'éducation dite adaptée à la population amérindienne Wayapi. Nous pensions qu'après une expérience de cinq ans, le projet éventuellement remodelé, pourrait être étendu aux autres populations sylvicoles. Une expérience d'un an fut d'ailleurs tentée à Camopi (1971-1972).

Les bases de cette éducation étaient simples :

— Respect de l'adaptation des hommes à leur éco-système (harmonisation des périodes scolaires et des activités économiques des parents ; école de construction légère en matériaux du pays ; tolérance du port des vêtements traditionnels, etc ...).

— Enseignement basé sur l'échange sous forme de discussions avec l'ensemble de la population sur la place du village.

— Enseignement du français avec une grande adaptation des textes au milieu.

— Enseignement du calcul.

— Fixation de la langue maternelle en écriture phonétique visant à son enseignement ultérieur.

— Formation parallèle de moniteurs amérindiens pour prendre le relais, surtout pour l'enseignement de la langue maternelle.

A. L'ECHEC D'UNE EXPERIENCE

Nous ne fûmes pas longs à nous rendre compte que pour simple qu'il fût, ce programme n'en était pas moins révolutionnaire. S'il reçut un accueil favorable rue Oudinot (4) et au Rectorat de Bordeaux (dont dépendait encore la Guyane), il fut au contraire mal accepté sur place.

(3) *Les intertitres sont de la Rédaction.*

(4) *Adresse de l'actuel Secrétariat d'Etat aux DOM-TOM à Paris.*

Dans les faits, cela se traduisit par l'ouverture de l'école de Trois-Sauts, avec une classe unique et un poste d'instituteur suppléant. Nous avions carte blanche pour y faire ce que bon nous semblerait à condition que nous nous interdisions tout prosélytisme auprès de nos collègues et que nous abandonnions un quelconque enseignement approprié à toutes les autres populations tribales, ce qui lui faisait perdre d'entrée de jeu tout caractère expérimental.

L'opération échoua en partie : si l'enseignement sous forme de discussion s'avéra être très efficace, au moins en raison de la prise de conscience qu'il entraînait, il n'en fut pas de même pour les autres aspects du programme ; les causes d'échec sont multiples mais peuvent être agrégées en deux grandes catégories :

— La première concerne les Amérindiens eux-mêmes. Quelle que soit la manière dont on s'y prenne pour réduire les horaires, passer sur l'absentéisme, supprimer la compétition, il faut, pour qu'un enfant profite d'un enseignement quelconque, attendre de lui une certaine discipline et une certaine régularité. Essayer de calquer les méthodes d'éducation des parents amérindiens eût consisté à doter chaque enfant d'un précepteur qui pût être à sa disposition et le suivre dans ses déplacements. Sans doute eut-il été très intéressant de tester ici les méthodes d'éducation nouvelles utilisées dans quelques lieux privilégiés en France. Hélas, nous n'en avons pas la compétence, n'ayant pas nous-mêmes été formés à cette pédagogie de la liberté.

— La deuxième catégorie concerne la responsabilité de l'Education Nationale. A aucun moment, il ne fut question d'envisager Trois-Sauts comme une école pilote sur laquelle des efforts particuliers auraient pu être concentrés. L'inertie fut la plus forte. Nous échouâmes, par exemple, à faire multigraphier de façon satisfaisante deux petits manuels illustrés de quinze pages chacun contenant les rudiments d'apprentissage de la lecture en langue Wayapi. L'argument financier ne nous convainquit pas.

Cependant, nos idées troublèrent quelques consciences généreuses. L'expression même d'"éducation adaptée" que nous avons introduite dans le département fut reprise et des stages furent organisés (4 ou 5 entre les années 1974 et 1980) au cours desquels les instituteurs nommés en milieu tribal se virent proposer de faire quelques retouches à leur enseignement ; les unes bonnes : adaptation des horaires journaliers (mais non celle des périodes scolaires) ; scolarité non obligatoire (5) ; les autres moins : enseignement agricole fait par des gens non compétents et surtout non informés des techniques en place ; enseignement artistique s'appuyant là encore sur des techniques non dominées par le maître mais parfaitement maîtrisées par les populations concernées.

Les inspecteurs départementaux, hommes de métier, se rendaient parfaitement compte du caractère inopérant et aléatoire de ces replâtrages ; car il ne s'agissait là que de demi-mesures.

B. LA SITUATION ACTUELLE

Aujourd'hui, ces stages ont été abandonnés. Les instituteurs nommés en pays

(5) *Il faut cependant indiquer que l'Education Nationale est ici débordée par des gendarmes zélés qui dans certain poste de l'intérieur, firent un chantage éhonté aux allocations familiales pour obliger les parents à scolariser leurs enfants, ce qui eut pour corollaire de les amener à quitter leur village pour se regrouper autour du poste administratif, plus proches ainsi, de sa houlette.*

indien ou boni ne reçoivent aucune formation particulière avant d'aller rejoindre leur poste. Lorsque c'est possible, on essaie qu'ils effectuent un stage d'une semaine ou deux dans une classe d'initiation de Cayenne où le Français est étudié comme une langue étrangère et on leur "recommande d'utiliser cette méthode". C'est tout. Ils ne reçoivent aucun renseignement sur les cultures qu'ils vont cotoyer pendant une année scolaire au moins, aucun élément bibliographique, et ne sont pas davantage aiguillés vers les spécialistes susceptibles d'éclairer leur lanterne (ethnologues, sociologues ...), encore moins vers les chefs coutumiers ou les éléments-moteurs de ces ethnies, dont on pourrait concevoir qu'ils ont leur mot à dire.

Les postulants ne sont pas plus soumis à une sélection, ce qui serait d'ailleurs contraire aux règles syndicales en vigueur, et l'on peut en définitive conclure que, face à la pénurie de l'offre locale, l'Education Nationale prend ce qu'elle trouve : des jeunes gens cherchant pour un an à se changer les idées, à faire une plongée dans le monde indien par exemple, des baroudeurs en tous genres, mais trop rarement des instituteurs motivés pour tenter une expérience non destructurante, une expérience novatrice.

Est-ce leur faute ? Certes non ! Pourquoi chercheraient-ils à faire un effort -de conscience, de pédagogie, de recherche- là où leur administration de tutelle n'a jusqu'ici, pas eu foncièrement envie d'en faire ?

Mettre en place un enseignement adapté reviendrait pour l'Education Nationale dans l'ensemble, sinon pour certains de ses membres à se remettre en cause. Or, que cherche-t-elle ? "A initier les peuples primitifs aux connaissances les plus utiles de notre civilisation, aux règles et aux valeurs qui régissent notre société et à leur apporter certains éléments générateurs de progrès (agriculture, techniques ...)" (Rapport IDEN, 1976).

Car tel est le nœud du problème : nous sommes face à des peuples primitifs démunis qui, d'une part ont tout à apprendre de nous et qui d'autre part, se meurent ou se fondent inexorablement. Le progrès consiste pour elles à se franciser le plus rapidement possible, au prix, certes, de la perte de quelques plumes...

A quoi bon donc un effort pédagogique ?

II. UN ENSEIGNEMENT SPECIFIQUE ?

Reconnaître que les populations tribales ont besoin d'un enseignement adapté à leur situation, reconnaître qu'il est illogique de "conseiller" à des instituteurs d'enseigner le français comme une langue étrangère quand ils n'y ont pas été réellement formés, c'est reconnaître que les populations tribales ont des cultures originales parmi tant d'autres au sein de l'hexagone élargi aux DOM, c'est reconnaître que leurs langues maternelles sont autres (6) que leurs moeurs, leur économie, leurs valeurs philosophiques ne sont en aucun cas résiduelles, c'est accepter que ces populations ne sont françaises que sur le plan géopolitique. C'est, pour tout dire, accepter l'échec de la politique de francisation menée depuis maintenant quinze ans.

(6) *Se rend-on bien compte que cet effort de lucidité risquerait également de compromettre l'idée que l'on se fait de l'enseignement actuellement dispensé aux enfants créoles ?*

A partir de là, il est tout-à-fait possible d'avancer les arguments circonstanciels d'usage, tels que :

- "Ces populations souhaitent rester françaises" ;
- "Ces populations souhaitent un enseignement classique" ;
- "Ces populations souhaitent acquérir nos éléments de progrès" etc ...

De telles phrases peuvent certes être entendues ou déduites, mais le plus souvent au cours de dialogues dirigés, à moins qu'elles ne soient la synthèse irréfutable d'un discours plus complexe correspondant à la réalité vécue.

— Oui, tous les Amérindiens souhaitent posséder des moteurs hors-bord, mais c'est pour s'en servir dans un cycle d'exploitation qui ne doit rien au monde extérieur.

— Oui, beaucoup d'Amérindiens veulent "rester français" ou plus exactement être "leurs alliés" car tel est le fruit de leur propre analyse politique, où les événements du passé sont pris en compte afin de mieux préserver l'intégrité de leur groupe et de ne pas le livrer pieds et poings liés aux ethnies dominantes.

Ce que ces populations revendiquent lorsque l'on fait l'effort de les écouter (dans leurs langues ou dans la nôtre) c'est le droit à la différence, le droit aux respects des cultures, le droit à rester elles-mêmes.

A. LA POSITION DES AMÉRINDIENS

Écoutons donc :

"Je veux que mes enfants aillent à l'école, qu'ils apprennent à lire et à écrire ; ainsi sauront-ils la tradition". (Un chef Emerillon, 1981) (7).

"Ma langue n'est pas une langue, puisqu'elle ne s'écrit pas". (Une élève Galibi de 6e placée dans un home religieux, 1973).

"Il faut écrire nos mythes en français pour les Français, en Wayapi pour nous". (Un homme Wayapi de 35 ans, 1980).

"Il faut que nos enfants aillent à l'école pour apprendre le français. De cette manière notre peuple ne se fera plus gruger par les Créoles". (Un homme Palikur de 34 ans, 1978).

"Aujourd'hui comme hier, l'Amérindien n'a jamais accepté son sort ; hier il était libre, aujourd'hui, il dénonce ; il exige (...) - un enseignement adapté à ses besoins et à ses réalités : formation de moniteurs indiens pour l'enseignement des langues amérindiennes (...)" (L'Association des Amérindiens de Guyane française, 1982) (8).

Le caractère inique des deux citations suivantes apparaîtra, je pense, de lui-même :

"L'adaptation de l'enseignement ne pose pas à priori de problèmes insurmontables, sauf si l'on se pose pour objectif de dispenser un enseignement dans la langue vernaculaire, ce qui ne correspond d'ailleurs nullement au souhait des populations concernées". (Rapport IDEN, 1982).

"Il n'est pas dans la mission des institutions françaises de promouvoir les langues indigènes : les langues qui n'ont pas inventé pour elles-mêmes le support de l'écriture n'ont pas à la recevoir d'autres". (Un inspecteur général de l'Éducation

(7) Cité par E. NAVET, 1982.

(8) Cité dans "La Semaine Guyanaise", semaine du 1.05. au 7.05.1982.

Nationale de passage à Cayenne, 1982).

B. LA POSITION DES RESPONSABLES LOCAUX

Qui pourrait prétendre que l'enseignement du français est à proscrire ? Certes pas nous. Tous sont d'accord, utilisateurs, éducateurs et scientifiques, pour admettre que la connaissance d'une langue étrangère, surtout si elle est dominante politiquement et de large diffusion, est non seulement utile, mais nécessaire. Simplement, nous prétendons que l'enseignement des langues vernaculaires est également nécessaire. Il n'est plus aujourd'hui concevable que l'on traite d'utopie ce qui n'est qu'une revendication minimale : à savoir que le premier contact d'un peuple avec l'école doit se faire dans sa langue maternelle.

Il semblerait cependant qu'une lueur se fasse jour dans ce sombre tunnel d'incompréhension mutuelle. Les responsables locaux de l'Education Nationale (inspecteur d'académie, inspecteur départemental) paraissent conscients de l'échec de la scolarisation en milieu tribal : il est par exemple reconnu qu'à une exception -réussie- près, aucune adaptation de l'enseignement au milieu n'est actuellement tentée, que seules cinq classes sur les trente-six qui accueillent les enfants des populations tribales (9), voient le français enseigné comme une langue étrangère.

Il est également admis que devant l'absence de l'enseignement des langues vernaculaires et le manque de formation des instituteurs, l'éducation adaptée n'existe pas en Guyane.

Il nous semble fort encourageant que ce soit justement sur ces deux points que l'effort veuille être présentement porté : les responsables locaux se montrent en effet demandeurs des connaissances acquises par la recherche. La collaboration pourrait aisément prendre la forme de deux unités de formation intégrées au cycle des études des jeunes normaliens.

C. L'EBAUCHE D'UN ENSEIGNEMENT ADAPTE

. La première unité de formation aurait un contenu socio-psychologique :

- ouverture des consciences sur le caractère pluriethnique du département ; sur le respect des différentes cultures en présence.
- prise en compte de la part des populations tribales dans le patrimoine culturel hétérogène ; richesses des mythologies ; maîtrise des éco-systèmes ; diversité des arts, etc ...
- directives très précises pour une scolarisation non traumatisante en milieu tribal.

. La deuxième unité aurait un caractère plus proprement linguistique :

- initiation basique à la phonétique.
- formation aux techniques de l'enseignement du français, langue étrangère, avec discussion des rares expériences en cours.
- initiation basique aux différentes langues vernaculaires, sous l'angle de leur histoire, de leur richesse lexicale et syntaxique, permettant ainsi aux enseignants d'approfondir leur contact avec les diverses populations.

(9) Non comptées (toujours) les classes accueillant les enfants Galibi.

Une seconde raison d'espérer arriver à un accord réside dans le fait que les mêmes responsables de l'Education Nationale ne semblent plus aujourd'hui hostiles au principe de l'enseignement des langues vernaculaires dans les écoles (10) et soient prêts à discuter avec des spécialistes des modalités de la création et du fonctionnement du monitorat.

Que ces moniteurs, choisis dans les ethnies concernées, ne deviennent pas des sous-instituteurs, cela doit être posé à priori. Leur formation pourrait être assurée à l'Ecole Normale et leur tâche serait d'enseigner leur langue aux élèves ; j'entends pas là l'apprentissage de la lecture et de l'écriture en phonétique ainsi que la lecture et la discussion de textes choisis dans les corpus littéraires en langues vernaculaires déjà existants.

Avoir des instituteurs conscients et finement instruits de leur tâche, ouverts aux différentes civilisations dans lesquelles ils seront immergés ; avoir des moniteurs bien formés ; s'être donné les moyens d'un travail de recherche, autant philosophique que pédagogique, qui fera un va-et-vient constant entre les éducateurs, les chercheurs et les utilisateurs ; avoir réfléchi sérieusement sur la finalité de l'enseignement en prenant les cas un par un et non pas globalement ; voilà les moyens de réaliser une véritable éducation adaptée aux populations tribales, étant entendu, est-il besoin de le rappeler, que l'éducation parentale reste primordiale.

Voilà enfin, comment l'on formera des hommes qui n'auront pas été matraqués par une certaine idée de la civilisation, des hommes dont la culture sera valorisée même à l'école et pas seulement dans les paroles sacrées mais trop souvent occultées des chamanes, des hommes qui sauront parler et écrire correctement plusieurs langues, des hommes, enfin, faisant face à l'Occident tout en restant les maîtres de la forêt.

Que l'on réussisse à sensibiliser les responsables de l'Education Nationale à ce problème, que l'on parvienne à mettre sur pied une politique d'éducation réellement adaptée, étant bien entendu que ce qui est exposé ici ne représente pas autre chose qu'un canevas, qu'une série de préalables et de revendications minimales sur lesquelles tout reste à inventer, à créer ensemble, et l'on aura simplement perdu une dizaine d'années ...

* * *

(10) Peut-être le fait que cela soit une réalité pour les deux pays qui sont nos voisins, Brésil et Surinam, et précisément pour des populations qui sont à cheval sur les frontières, les Wayana et les Palikur, est-il d'une quelconque incidence dans leur changement d'état d'esprit.

BIBLIOGRAPHIE

- DEMAN, D. et DEMAN, N.— -1977- *Quelques observations après un séjour de quatre années en tant qu'instituteurs à Camopi. Rapport à l'inspecteur départemental de l'Education Nationale. Cayenne, 4 p.*
- I.D.E.N.— -1975 ou 1976- *Scolarisation des populations tribales : projet d'instruction pédagogique. Rapport interne. Cayenne, 6 p.*
- I.D.E.N.— -1976- *Scolarisation des populations tribales : principes pour la mise en oeuvre d'un plan de scolarisation et recherche d'une pédagogie adaptée. Rapport interne. Cayenne, 5 p.*
- I.D.E.N.— -1982- *Scolarisation des populations sylvicoles de la Guyane française. Rapport interne. 1 page, 2 tableaux, 1 carte.*
- GRENAND, P. et GRENAND, F.— -1970- *Projet d'un enseignement adapté aux indiens de la forêt guyanaise. Projet adressé au Secrétariat d'Etat aux DOM-TOM. Paris, 11 p.*
- GRENAND, P. et GRENAND, F.— -1977- *L'éducation adaptée chez les indiens Wayapi de Guyane française. Conférence à la Société des Américanistes. Paris, 11 p.*
- GRENAND, P. et GRENAND, F.— -1979- *Les Amérindiens de Guyane française aujourd'hui, éléments de compréhension. Journal de la Société des Américanistes. Paris, tome LXVI, pp. 361-382.*
- GRENAND, P. et GRENAND, F.— -1981- *Situation de l'éducation chez les Amérindiens de Guyane. Rapport au Secrétariat d'Etat aux DOM-TOM. Paris, 7 p.*
- GRENAND, P., GRENAND, F. et NAVET, E.— -1971- *Rapport préliminaire sur la scolarisation des indiens Wayapi et Emerillon de l'Oyapock. Rapport à l'inspecteur d'Académie de la Guyane. Cayenne, 15 p.*
- NAVET, E.— -1982- *Rapport de mission à Camopi (juillet à novembre 1981). Rapport CNRS de diffusion restreinte. Paris, 32 p.*