

**ADAPTATION DU SYSTEME
EDUCATIF DANS UN CONTEXTE
PLURICULTUREL ET PLURILINGUE**

Alexis TIOUKA - Coordonateur Délégué - F.O.A.G - Juillet 1998

INTRODUCTION

Situation générale

Le taux d'analphabétisme est actuellement très fort en Guyane. Mais on peut noter des variations selon les lieux. En effet, les plus forts taux sont dans les communes rurales peuplées exclusivement d'Amérindiens.

Beaucoup de données statistiques manifestent l'importance du groupe d'appartenance en ce qui concerne la question de l'instruction. Là où sont implantées les communautés créoles les plus importantes, le taux d'analphabétisme est sensiblement inférieur à celui des communes où résident exclusivement des Amérindiens.

Ainsi, le niveau de qualification et le taux d'analphabétisme offrent un regard sur la situation générale de la population guyanaise en matière d'instruction.

L'examen du système scolaire, quant à lui, devrait permettre d'envisager la situation future. Le système scolaire semble souffrir de nombreux handicaps qui trouvent leur expression dans la faiblesse généralisée des performances scolaires, l'Académie des Antilles-Guyane a des résultats nettement inférieurs à la moyenne nationale et en prime, la Guyane est en queue du peloton des trois départements.

Les problèmes principaux : l'adaptation du système scolaire français à la situation de plurilinguisme en Guyane

1. L'école est fondée sur l'illusion que la langue maternelle des apprenants est le français comme en Métropole. Or, pour les Amérindiens, la langue maternelle est différente et le français devrait être considéré comme une langue seconde dans leur cas.
2. Les communautés ont développé une image négative de leur culture et de leur langue propre ce qui amène de graves problèmes d'identité chez la jeune population. Il faut donc une revalorisation systématique des cultures et langues autochtones.
3. Le grand danger est d'enlever, par l'intermédiaire de l'école, des jeunes à leur milieu et de leur présenter comme unique modèle de civilisation celui de la population occidentale, ce qui a pour première conséquence le refus de leur propre culture et de leur propre mode de vie au profit d'un autre qui paraît plus « facile » et pour deuxième conséquence le fait qu'ils sont abandonnés devant des vitrines de biens de consommation auxquels ils n'auront jamais accès. La conséquence dernière étant comme vous pouvez vous en douter la délinquance.
4. Les parents des élèves ont des difficultés à comprendre le fonctionnement et la finalité du système scolaire car il ne correspond pas à l'éducation traditionnelle, il faut donc mieux connaître celle-ci et la revaloriser.
5. Ce qui pose véritablement problème c'est la distance socio-culturelle. Il faut donc adapter l'enseignement en prenant en considération les ressemblances et les différences entre les cultures-langues amérindiennes et la culture-langue française.

Les solutions

Il faudra établir des pédagogies de transition adaptées à la situation particulière des populations autochtones.

Celles-ci devront prendre en compte la langue et la culture maternelle des apprenants.

Il faudra essayer au maximum de promouvoir le statut de langue régionale pour les langues autochtones afin de permettre leur enseignement facultatif dans les établissements scolaires, et finalement, chercher à tendre vers des écoles bilingues.

Cela peut paraître incompatible avec certaines idées qui font que selon l'institution scolaire les enfants sont tous « égaux » à leur entrée à l'école, nous ne critiquerons bien entendu pas le problème de l'égalité en soi mais peut être le fait qu'il empêche la prise en compte de différences culturelles et linguistiques incontournables en Guyane. De plus, de nombreux textes actuels viennent renforcer nos revendications sur le plan de l'éducation (en annexe).

PRESENTATION GENERALE DE LA SITUATION DES LANGUES AMERINDIENNES EN GUYANE FRANCAISE AU NIVEAU SCOLAIRE

Le Contexte guyanais

La population guyanaise se distingue par son pluriethnisme¹. Elle est composée de six communautés amérindiennes : Lokono, Pahikweneh, Teko, Kali'na, Wayapi et Wayana. Ces six communautés amérindiennes appartiennent respectivement à trois grandes familles linguistiques d'Amazonie :

- la famille caribe : les Kali'na et les Wayana
- la famille arawak : les Lokono et les Pahikweneh
- la famille tupi-guarani : les Teko et les Wayampi

C'est cette grande diversité linguistique et culturelle qui est la cause de l'échec scolaire des populations amérindiennes de Guyane.

La question de la grande diversité culturelle et linguistique des établissements scolaires se pose aujourd'hui comme une question cruciale même si la situation en soi n'est pas véritablement une nouveauté. En effet, l'échec scolaire est tel en Guyane qu'il est aujourd'hui urgent de mener une réflexion autour de ses causes et la conclusion la plus souvent atteinte est qu'il est issu de la pluriethnicité qui caractérise l'enseignement en Guyane. Ce qui caractérise la population amérindienne dans le cadre du système scolaire, c'est le grand fossé culturel et linguistique qui la sépare de la culture et de la langue française. Cette population ne peut être comparée à une population immigrée du fait de la longévité de sa présence sur le territoire et de son appartenance à la citoyenneté française, mais elle ne peut non plus être comparée aux particularismes linguistiques et culturels régionaux de la France Métropolitaine. La grande différence réside tout d'abord dans le statut de la langue française pour ces communautés, qui n'est en effet que très rarement langue maternelle, le plus souvent langue seconde voire même langue étrangère dans certains cas. La deuxième difficulté concerne le fait que ces langues sont des langues orales ce qui rend difficile le passage à l'écrit lors de l'entrée dans le scolaire ; et enfin, le fait qu'elles ont leurs caractéristiques linguistiques et culturelles propres que nous ne pouvons pas mettre en relation avec la langue-culture française, langue de l'école et de l'administration.

La situation scolaire des populations amérindiennes est très significative en ce sens qu'elle est le résultat d'une politique d'assimilation dont l'état français n'a toujours pas réussi à se détacher ; elle nécessite donc qu'une réflexion soit engagée sur ses causes afin de mieux chercher des solutions pour y remédier.

Situation géographique, historique et conjoncture actuelle

¹ En sus des populations autochtones amérindiennes, il convient de citer les populations noires-marrons, les populations créoles et les populations issues de l'immigration récente (Brésil, Surinam et Guyana entre autres).

Si nous voulions détailler les caractéristiques de la Guyane, nous insisterions avant tout sur son internationalité ; elle se situe bien entendu dans l'ensemble français en tant que Département d'Outre Mer et, par là même, s'inscrit dans la communauté européenne. Enfin, elle se situe en Amérique du Sud et plus précisément dans le Bassin Amazonien en ayant pour pays frontaliers le Brésil et le Surinam. C'est cette situation qui fait d'elle un lieu si riche sur le plan culturel et linguistique.

Mais cette richesse est aussi actuellement un soucis pour les dirigeants. En effet, l'histoire mouvementé du peuplement de ce département a placé les représentants des différentes sociétés dans des rapports complexes, mouvants, sources de tensions qui s'accroissent depuis quelques années et dont nous avons pu constater pendant l'année 1997 les conséquences.

Nous avons pu constater de nombreux signes de fracture sociale, la société guyanaise est aujourd'hui une société fragile et le positionnement des communautés les unes par rapport aux autres a pour conséquence des phénomènes de marginalisation et d'exclusion auxquels s'ajoutent le face à face interethnique.

C'est surtout dans l'Ouest que nous constatons la présence de société très différentes du point de vue socioculturel les unes par rapport aux autres et des modèles de la société occidentale.

C'est cette distance qui est la cause des problèmes dans les domaines fondamentaux que sont la santé, le développement et bien sûr l'éducation et la formation. Il y a donc là un véritable défi pour l'enseignement devant lequel il ne peut plus reculer aujourd'hui faute de quoi la situation risque de devenir réellement catastrophique. Or, ce qui crée cette situation dans le domaine de l'éducation ce sont les écarts considérables existants entre la culture délivrée par l'institution scolaire et celle dans laquelle se font les apprentissages fondamentaux et la socialisation des enfants, écart auquel s'ajoute celui qui existe entre les différentes communautés.

Situation linguistique

Nous avons déjà présenté au début de cette partie la diversité des communautés de Guyane, il paraît évident que cette diversité de cultures s'accompagne d'une grande diversité linguistique qui n'est absolument pas prise en compte dans le système scolaire français.

Il nous faut tout d'abord montrer les écarts qui existent selon l'emplacement géographique de ces établissements. Les écoles de l'intérieur et de l'ouest, hormis dans les villes, sont la plupart du temps monolingues en fonction de la communauté implanté dans le village où se situe l'école. Mais dans ces villages (il ne s'agit alors que d'écoles primaires) dès qu'il s'agit d'entrer dans le secondaire, les élèves doivent obligatoirement se déplacer dans les villes et à partir du lycée le choix se réduit aux trois grandes villes de la Guyane, Cayenne, Kourou et Saint Laurent. Toutefois, avant d'arriver au stade du secondaire et à celui beaucoup plus difficilement atteignable du lycée, les enfants auront à effectuer un véritable « parcours du combattant ». Dans le cas des écoles monolingues des villages amérindiens de l'Ouest guyanais, les enfants découvriront le plus souvent pour la première fois la langue avec laquelle ils effectueront désormais leurs apprentissages fondamentaux. Ainsi, ils subiront à la fois une rupture en étant séparé de leur famille et de leur mode de vie, une rupture linguistique et à cela s'ajoutera le fait qu'il seront confronté à une langue écrite alors que la leur propre est une langue orale.

C'est donc surtout dans les écoles plurilingues que s'accroît la difficulté, car là en plus d'être confrontés à une langue nouvelle, celle de l'enseignement, ils devront s'adapter à toutes les autres langues et notamment au créole guyanais qui est la langue véhiculaire. Beaucoup de parents constatent ainsi qu'au bout de la première année les enfants utiliseront le créole entre eux, tout en continuant à parler kali'na avec leurs parents, le français n'étant que la langue de la salle de classe. Ce plurilinguisme n'est bien évidemment pas un mal en soi et pourrait être au contraire très constructif ; malheureusement, si il n'est pas bien géré, il peut avoir des conséquences sur la construction de l'identité de l'enfant et dans le cas de l'enseignement, dans la mesure où le français reste la langue de la contrainte, il n'est jamais pleinement acquis ce qui explique le taux d'échec scolaire constaté.

C'est pour ces raisons qu'il est nécessaire aujourd'hui de ne pas laisser de côté la question du contact des langues, et d'envisager une véritable politique linguistique en Guyane notamment dans le domaine de l'enseignement.

UNE APPROCHE INTERCULTURELLE DE LA SITUATION SCOLAIRE DES AMERINDIENS DE GUYANE

L'échec scolaire des populations amérindiennes

C'est dans le choc des cultures en présence dans les situations d'enseignement/apprentissage que nous nous proposons de situer la cause de l'échec scolaire des Kali'na. Cet échec trouvera ainsi son origine dans la trop grande distance culturelle entre la communauté qui dispense l'enseignement et celle qui "subit" l'enseignement.

La culture c'est avant tout ce qui existe comme ayant du sens dans une communauté particulière. Ainsi, pour comprendre une autre culture, il faudra avant tout pouvoir lui donner du sens sans pour autant que celui-ci soit en contradiction totale avec celui de sa culture d'origine.

Or, dans le cas des Kali'na en situation d'apprentissage du français, ceux-ci n'ont à aucun moment accès à ce sens qui leur permettrait d'être en situation de réussite scolaire telle que l'entend l'institution.

Les apprenants kali'na sont non seulement confrontés à des modèles d'éducation en totale contradiction avec ceux de leur communauté d'origine et, de surcroît, l'enseignement dispensé l'est dans une langue qui sera selon les cas langue seconde ou langue étrangère.

A cela, nous pouvons ajouter que l'enfant qui est confronté à tous ces obstacles dès le début de son apprentissage se trouve, au moment de son entrée dans le système scolaire, dans une étape essentielle de la construction de son identité culturelle.

« « L'identité culturelle » se construit en fonction de l'adhésion, de l'identification aux manières d'être, de penser d'une communauté. » (CLANET) et se trouve dynamisée lorsque l'individu est impliqué dans des relations avec d'autres communautés culturelles.

Nous sommes effectivement ici dans le cas d'un contact avec plusieurs autres communautés culturelles (métropolitaine, créole, bushenenge, hmong), mais parler de dynamisation serait positiver les conséquences de ce changement. En effet, le seul résultat réellement constaté est une non-construction de cette identité culturelle. L'enfant kali'na dans cette situation, pour reprendre la définition de Claude Claret, n'adhère ni ne s'identifie à aucune des communautés que ce soit celle d'origine ou celles avec lesquelles il est en contact. Il y a au résultat, perte d'identité. L'enfant, ballotté de l'une à l'autre culture et de l'une à l'autre langue (français et kali'na) sans compter les interférences culturelles et linguistiques

occasionnées par les contacts avec les autres langues de Guyane (notamment le créole guyanais et le bushetongo) ne pourra trouver de repères stables qui lui permettraient de construire cette identité culturelle si importante pour la suite de son existence.

Il faudra donc chercher par quel(s) moyen(s) cette identité culturelle pourrait se forger sur de bonnes bases et pourrait être dynamisée dans une situation de contact, et non plus de choc, entre la culture-langue maternelle et la culture-langue seconde.

A ce problème d'identité culturelle s'ajoute aujourd'hui la question d'une hypothétique « identité culturelle guyanaise » car elle a actuellement une grande importance en Guyane Française ; si celle-ci doit voir le jour, il faudra que toutes les composantes culturelles de la société soient prises en compte et non pas seulement la population qui est numériquement supérieure.

La politique scolaire en Guyane Française

Les attitudes de l'institution scolaire et de l'Etat face aux minorités culturelles étaient, jusqu'à présent, diversifiées. Soit l'on niait que certains ensembles soient des ensembles culturels, ils étaient alors considérés comme des ensembles destinés à s'homogénéiser et se fondre dans la culture nationale. Soit on tenait à l'écart les ensembles culturels minoritaires par trop différents de la culture dominante. Ou bien, et c'est le cas le plus fréquent, on s'efforçait d'assimiler les cultures minoritaires à la culture dominante parce que celle-ci était détentrice de valeurs considérées comme « universelles ».

Le système scolaire a fortement contribué à ce nivellement culturel avec ses programmes nationaux et ses valeurs universelles.

Nous retrouvons en Guyane Française un certain nombre de ces attitudes vis à vis des Amérindiens. Après les avoir pendant une longue période mis à l'écart, l'Etat a adopté, après la départementalisation, une attitude plus assimilationniste en rendant l'école obligatoire et en faisant référence aux programmes nationaux pour l'enseignement, sans qu'il y ait une quelconque tentative d'adaptation au contexte guyanais (et cela pour l'ensemble des communautés de Guyane).

Depuis, quelques expériences d'adaptation de l'enseignement ont eu lieu ici et là (essentiellement dans l'intérieur et dans des écoles monoethniques) ; mais à l'issue du temps qui leur était alloué, elles n'ont jamais été reconduites.

Aujourd'hui, la question se pose à nouveau, et de manière plus sérieuse. En effet, une réflexion sur l'adaptation de l'enseignement au contexte guyanais a été engagée lors des Etats Généraux sur le Développement Réel et Durable de la Guyane Française.

Toutefois, ces politiques linguistiques et culturelles n'ont pas eu les mêmes incidences selon les communautés amérindiennes. Les phénomènes d'interférences linguistiques et d'acculturation ont des degrés divers. Sur les trois communautés du littoral, les Kali'na sont ceux qui ont « le moins » souffert sur le plan linguistique. En effet, les Pahikweneh et les Lokono ont eux très fortement subi les conséquences de cette politique assimilationniste en ce sens qu'il ne reste aujourd'hui que très peu de locuteurs de ces deux langues (qui appartiennent par ailleurs à la même famille linguistique : l'arawak). Mais pour la langue kali'na nous ne pouvons pas pour autant parler de bilan positif, d'autant plus qu'il y a de grandes différences selon la position géographique des locuteurs kali'na. Les communautés kali'na se situant à l'extrémité ouest de la Guyane ont réussi à préserver leur langue, sûrement parce que le mouvement revendicatif culturel est plus fort dans cette région. Mais certaines communautés utilisent de plus en plus le créole guyanais comme langue d'échange, notamment celle du village de Bellevue (Commune d'Iracoubo).

Les communautés qui ont su le mieux préserver l'utilisation de leur langue sont celles qui sont les plus dynamiques sur le plan de la revendication culturelle et linguistique. Leur langue étant devenue un instrument de lutte identitaire et de reconnaissance culturelle.

Les communautés de l'intérieur ont, quant à elles, moins souffert de cet état de fait sur le plan linguistique dans la mesure où leurs contacts avec les autres communautés sont moins importants. Mais pour combien de temps encore. Déjà certains indices montrent une perte des modes de vie traditionnels et il faudra beaucoup de vigilance pour éviter que ces communautés subissent la même acculturation que les communautés du littoral.

Pourtant, malgré ce bilan assez négatif, nous constatons certains changements d'attitudes : des prises de conscience éparées, des actions sur le terrain des praticiens de l'éducation nationale et du travail social et des demandes de leur part amenant les chercheurs en sciences sociales à effectuer des recherches sur les relations entre cultures.

Ces indices montrent un changement en profondeur des représentations que nous avons des contacts de cultures. Et, pour reprendre les propres termes de Claude Claret, « nous découvrons l'interculturel ».

On tend en effet de plus en plus à reconnaître au sein d'un même état les entités distinctes et différentes de la culture du groupe détenteur du pouvoir politique². On affirme ainsi des possibilités d'évolution par des modes de relations qui paradoxalement élargissent les communautés de relation des différentes cultures tout en sauvegardant une identité culturelle à chacune d'elle.

Il y a malheureusement encore un large fossé entre les discours tenus par les tenants du pouvoir et la réalité sur le terrain. Mais le fait même d'évoquer cette question autrement dénote un changement idéologique qui aura peut être un jour des conséquences positives.

Une prise de conscience croissance du problème de contact des cultures

Dès les années 1970, certaines perspectives de société ou d'éducation interculturelles commencent à être évoquées en France. Cette évolution semble provenir de la fin du colonialisme ayant eu lieu dix ans auparavant. En effet, tant que la France était en position de domination coloniale, et donc de suprématie culturelle, elle ne parvenait pas à situer les cultures sur un même plan de valeurs ; elle se sentait en outre investie d'une « mission civilisatrice » chargée de conduire vers le « progrès » les « peuples sauvages ». C'est ainsi qu'un grand nombre d'enfants amérindiens ont été retirés de leurs familles, considérés comme des orphelins pour être placés dans les homes catholiques afin de suivre leur scolarité. Il semble évident que dans ce contexte politico-idéologique, l'idée d'une société pluriculturelle qui reconnaisse la valeur des cultures dominées ne pouvait trouver d'écho.

Mais vingt ans après les guerres coloniales, les tensions se sont apaisées et il est devenu possible de s'intéresser à d'autres cultures et surtout de reconnaître leurs valeurs.

Nous pouvons, toutefois, nous interroger sur la valeur de ce point de vue et surtout sur ce qu'il implique comme type de comportement.

L'intérêt pour les autres cultures est relativement évident lorsqu'on analyse l'attraction que représentent les cultures amérindiennes pour les occidentaux. Malheureusement, comme au dix-huitième siècle il s'agit là d'une attirance pour l'exotisme et le mythe du « bon sauvage » est encore très présent. Le danger est donc que cet intérêt ne se manifeste, la plupart du temps, qu'en surface en ce sens qu'il ne porte que sur le folklore amérindien. Mais dès qu'il s'agit d'accepter que l'autre puisse avoir une vision du monde et des comportements culturels réellement différents alors, nous constatons le plus souvent un repli sur sa propre culture, un

² Voir Annexe 2 : Discours du Président Jacques Chirac

ethnocentrisme qui empêche les modes de pensée d'évoluer. Il ne suffit donc pas de s'extasier sur des chants ou des danses ; accepter l'autre c'est reconnaître qu'il peut penser différemment et avoir, en conséquence, des comportements sociaux qui n'ont rien à voir avec les nôtres et qui parfois même s'y opposent. C'est l'incompréhension de ce phénomène qui engendre des réponses stéréotypées à des problèmes comportementaux de certains élèves, nous avons ainsi entendu dire par certains enseignants que la caractéristique des enfants kali'na est qu'ils sont paresseux et timides alors que leur attitude peut s'expliquer par des raisons culturelles.

C'est bien de cela qu'il s'agit lorsque nous parlons d'éducation interculturelle. Prendre en compte la culture-langue kali'na à l'école ne signifie pas de laisser une place au folklore mais plutôt de chercher à comprendre quel est leur mode de pensée et en quoi il peut faire obstacle à un enseignement-apprentissage qui prend, lui, comme modèle la vision du monde de la société occidentale et plus particulièrement celle de la société française.

La tendance assimilationniste qui prévalait jusqu'à lors amenait les instances politiques et institutionnelles à axer leurs programmes sur l'intégration socioculturelle des groupements culturels 'minoritaires' quels qu'ils soient et sans prendre en compte leurs spécificités.

La présence d'enfants de cultures étrangères n'a rien de nouveau. Il n'y avait malgré cela aucune prise en compte de l'hétérogénéité culturelle des classes, les programmes scolaires ayant pour fonction de rendre les enfants scolarisés culturellement homogènes. Les résultats de cette politique sont difficile à évaluer autant en France qu'en Guyane, nous constatons quelques réussites individuelles mais surtout beaucoup de ratés et de souffrances qui amènent à la situation actuelle.

En Guyane, les constatations sont les mêmes qu'en France : repli sur soi, crise identitaire, chômage, petite délinquance, drogue, alcoolisme ; mais aussi perte des techniques traditionnelles de subsistance, alors que l'environnement pourrait encore s'y prêter, ayant pour conséquence un assistanat forcené par le biais des aides sociales.

De la génération kali'na des années 50-70 (celle qui a été scolarisé dans les homes) est né un phénomène de revendications identitaires. Cette génération a su conserver sa langue et sa culture et cherche aujourd'hui à la sauvegarder tout en ayant assez bien assimilé le fonctionnement du système dominant.

La véritable difficulté réside dans la génération des 16-25 ans actuels et bien évidemment pour les générations suivantes.

Pour cette génération, nous constatons un fort taux d'échec scolaire, un chômage précoce et une grave crise identitaire.

Dans ces conditions, la perspective d'une société interculturelle apparaît comme une réponse aux ratés de la société actuelle.

Il faudra pour cela avant tout reconnaître l'existence de plusieurs communautés au sein d'une même entité politique et d'autre part, d'assurer un dialogue entre cultures qui soit susceptible de sauvegarder de manière paradoxale l'unité de l'ensemble des communautés tout en reconnaissant la pluralité des cultures.

Gestion des contacts entre cultures

Déterminer les différentes approches de l'interculturalité a pour objectif final de déterminer quelle est la meilleure manière de gérer les contacts entre langues et cultures.

Ayant établi les approches possibles, nous allons maintenant nous attarder sur les modes de gestion des contacts entre cultures. En premier lieu, nous récapitulerons les types de gestion qui ont prévalu jusqu'alors ainsi que leurs conséquences ; puis nous tenterons de chercher le mode de gestion le plus adéquat à la situation qui nous intéresse ici.

Il nous faudra tout d'abord distinguer les attitudes qui ont déterminé les différentes politiques scolaires.

La perspective assimilationniste, que nous avons déjà présentée, implique que le groupe culturel minoritaire devienne semblable au groupe culturel dominant. Tout est mis en œuvre pour refouler les traits culturels minoritaires selon un processus de déculturation afin que les apprenants acquièrent les traits culturels dominants. Cette politique assimilationniste est celle de l'Etat français depuis 1965, date à laquelle il fut décidé que tous les Amérindiens devaient devenir citoyens français et ce par l'acquisition de l'état civil d'abord pour les parents puis pour les enfants. Cette décision se justifiait par des raisons politiques, ce qui était recherché ce n'était pas véritablement la citoyenneté mais plutôt le fait de toucher l'électorat. C'est en effet un ancien préfet, devenu sénateur de Guyane et du conseil régional qui mit cette campagne en place. C'est ainsi que « entre 1967 et 1969, environ 65% des Amérindiens [acquièrent] la citoyenneté française, sans, semble-t-il, comprendre ce que cela signifiait sauf, peut être, pour les Amérindiens de la zone côtière »³. Aujourd'hui, 80% des Amérindiens sont Français, mais ont toutefois quelques avantages particuliers puisqu'ils ne sont pas soumis aux impôts locaux (dans le cas des communautés amérindiennes sous l'autorité d'un chef coutumier, ou capitaine, reconnues par l'Etat) ni au service national obligatoire.

La ségrégation culturelle quant à elle est une situation dans laquelle les groupes culturels coexistent avec un minimum de contact, chaque ensemble se développant séparément selon ses caractéristiques propres. Il s'agit soit du choix d'un groupe qui préfère mettre de côté la minorité culturelle, comme cela a été le cas pendant une certaine période de l'histoire coloniale pour les Amérindiens. Ou alors c'est le choix du groupe minoritaire, dans la mesure où cela est accepté par le groupe majoritaire, qui revendique le droit de préserver sa langue, ses traditions, son mode de vie et refuse tout type d'assimilation culturelle. Certaines communautés amérindiennes de l'intérieur ont fait ce choix. Mais les autres communautés amérindiennes ont des attitudes assez paradoxales face à cela ; elles revendiquent une autonomie territoriale, veulent que leurs soient donnés les moyens de préserver leur langue et leur culture mais savent qu'il n'est plus possible de retourner complètement en arrière dans le temps. Elles revendiquent donc aussi l'accès aux connaissances occidentales afin de pouvoir se donner véritablement les moyens de choisir entre l'un ou l'autre mode de vie sans renier leurs culture d'origine.

La dernière attitude est le métissage culturel qui consiste en une synthèse culturelle (et parfois linguistique) issue du mélange des cultures en contact. Ce métissage est plus ou moins important selon les situations, mais dans tous les cas, les contacts entre cultures transforment les cultures en présence. Toute culture est un ensemble dynamique qui évolue en fonction du métissage culturel. Dans certaines situations, celui-ci peut permettre de dépasser des conflits mais il existe des secteurs où l'intégrité de chacun doit être respectée. Le danger pour les cultures minoritaires et qu'elles disparaissent bien souvent au profit de la culture dominante.

Il est clair que ces différentes manières de gérer les contacts entre différentes cultures ne sont pas satisfaisantes.

³ (I. ARNOUX, Les Amérindiens dans le département de la Guyane : problèmes juridiques et politiques, in LA REVUE DU DROIT PUBLIC, juin 1996, p162)

Pourtant, si l'on pouvait combiner, de manière paradoxale, assimilation, différenciation et synthèse il serait possible de parvenir au modèle interculturel.

Le terme « intégration » est aujourd'hui très critiqué en ce sens qu'il est le plus souvent relié à la notion d'assimilation. Et pourtant, de par son étymologie, « intégration » amène l'idée de rendre complet, achever (de « integrare », remettre en état et « integer », entier). Ainsi, selon A. Perotti (cité par C. Clanet), « le concept d'intégration s'oppose à la notion d'assimilation et indique la capacité de confronter et d'échanger dans une position d'égalité et de participation [...] autant de la part de [l'immigré] que de la société d'accueil. » Ce qui caractérise donc le modèle socioculturel de l'intégration c'est l'interdépendance, l'échange et la notion d'égalité. Nous choisirons donc, afin d'éviter des interprétations négatives, à la suite de Claude Clanet, la notion « d'intégration pluraliste » qui a pour avantage de prendre en compte la différenciation des cultures dans l'ensemble socioculturel.

Ce modèle implique un certain nombre de choix de la part des différentes composantes de la société considérée. Tout d'abord, il faut accepter la nécessité d'un langage commun indispensable à la communication et des normes communes nécessaires à la sauvegarde de l'intégrité physique et psychologique des individus et des groupes en présence. Pour parvenir à un ensemble socioculturel cohérent et harmonieux, il faut une organisation spécifique des différentes institutions et une coordination entre les composantes de la société.

L'unification autour d'une langue ne doit pas pour autant annihiler le droit à la différence culturelle et linguistique et les institutions se doivent de faire en sorte que les différents sous-ensembles culturels disposent des moyens de développement et de préservation de leur culture et de leur langue.

Ainsi, il faudrait pouvoir envisager l'introduction dans l'enseignement des différentes langues autochtones de Guyane (pour l'instant seules les langues étrangères sont enseignées) ; et pour cela, elles devraient avoir un statut de langue régionale.

De plus, afin de permettre que des échanges réciproques puissent s'instaurer entre les différents ensembles culturels, il faudrait que chaque groupe culturel puisse avoir conscience de la valeur de sa propre culture-langue pour la reconnaître et pour qu'elle soit reconnue par les autres groupes. Chaque langue devrait avoir un statut, un rôle à jouer pour qu'il y ait une réelle reconnaissance.

Ainsi, si l'on prend le cas d'autres pays du continent sud-américain, comme le Brésil et la Colombie, nous constatons que la politique de l'état a tendu vers la reconnaissance du fait que la société était pluriculturelle ce qui a permis la mise en place de programmes 'ethno-éducatif' dont l'objectif était de permettre aux enfants amérindiens d'apprendre à lire et à écrire en langue maternelle. C'est seulement après que les langues nationales étaient introduites dans le système scolaire et seulement en tant que langue seconde. Même si il n'y a pas encore eu d'évaluation exhaustive de ces programmes, les résultats semblent tout de même probants. Toutefois, il convient ici de remarquer qu'ils ont été mis en place en concertation avec les communautés concernées et avec leur accord.

Parvenir à cet objectif serait entrer dans une dynamique d'interculturalisation. Selon J. OUADAHI, l'interculturalisation est « une double enculturation acculturante » dans laquelle l'individu est « non seulement redevable de deux références culturelles différentes mais qu'en plus elles se font écran l'une l'autre, si bien qu'il ne relève ni entièrement de l'une, ni entièrement de l'autre, ni d'une quelconque synthèse des deux et encore moins de ce que l'on pourrait appeler un no-man's land culturel. » L'interculturalisation apparaît donc comme un phénomène au sein duquel deux modèles interagissent dans une perspective de coexistence de deux cultures-langues. Ce modèle permet donc une transformation des systèmes culturels en présence mais surtout un maintien de ces mêmes systèmes.

Malheureusement, ce processus d'interculturalisation ne fonctionne pas comme il le devrait. D'un côté, pour les Amérindiens nous constatons le plus souvent une interculturalisation purement fonctionnelle, l'utilisation de la langue dominante ne servant que des buts administratifs. De l'autre côté, pour les occidentaux, il y a une fausse interculturalisation en ce sens qu'ils ne se réfèrent qu'à certains aspects folkloriques de la culture amérindienne et ne sont attirés que par une certaine forme d'exotisme.

Nous ne pouvons donc pas dans ce cas parler d'interculturalisation active avec des échanges réciproques.

Or, l'intégration pluraliste d'un groupe culturel minoritaire au sein d'un ensemble socioculturel complexe ne saurait se concevoir sans le développement d'un processus d'interculturalisation active.

Les Amérindiens sont aujourd'hui contraints d'acquérir des moyens techniques et la langue de la culture majoritaire et ils demandent eux-mêmes l'accès à ces moyens. La pleine possession de ces moyens leur permettrait de résister à l'assimilation ainsi que de se situer et de s'affirmer par rapport aux autres groupes. Mais cet accès aux techniques et à la langue est pour le moment impossible du fait de l'échec scolaire.

Les Amérindiens ne seraient toutefois pas les seuls à pouvoir bénéficier d'une interculturalisation ; car, réciproquement, la vitalité de la culture dominante dépend de sa capacité à se diversifier, c'est à dire à établir des échanges avec les cultures minoritaires tout en respectant leur autonomie.

La culture-langue maternelle : un obstacle à l'enseignement ?

Notre objectif est ici de démontrer que la raison de l'échec dans l'apprentissage trouve sa source dans un trop grand écart culturel et linguistique entre l'enseignant/institution et l'apprenant kali'na, et par voie de conséquence que la réponse à cet échec ne doit pas être purement linguistique mais aussi, et peut être surtout, culturelle, car derrière toute langue il y a une culture.

Pour conclure, nous pouvons dire que toute méthode conçue sur la base d'une référence culturelle supposée commune au maître et à l'élève sera vouée à l'échec. Ainsi, pour sensibiliser les élèves à la texture d'une langue, étrangère ou seconde, il faudra utiliser des données de la langue maternelle des apprenants. Ce qui est pour le moment impossible en Guyane compte tenu du peu d'études sur les langues des différentes communautés de ce département.

SITUATION SCOLAIRE DES AMERINDIENS DE GUYANE

Histoire de la scolarisation des Amérindiens de Guyane

Le système scolaire guyanais est assez récent. Ce n'est qu'en 1973 qu'est créée l'Académie des Antilles-Guyane auparavant rattachée à celle de Bordeaux. L'Inspection Académique, Vice Rectorat jusqu'en 1976, a vu le jour en 1970. Jusqu'en 1969 c'est le Principal du Collège de Cayenne qui dirigeait l'instruction publique. Depuis cette année, 1996-97, les manifestations des collégiens, lycéens et étudiants ont décidé d'implanter un rectorat en Guyane qui est en train de se mettre en place.

L'implantation du système scolaire n'a pas été sans conséquences pour les populations amérindiennes en ce sens qu'elle a participé au mouvement d'exode et de sédentarisation des populations éparpillées le long des fleuves. Ainsi, le regroupement autour de centres

administratifs, sans lequel il n'y a pas de scolarisation générale possible, se présente comme un facteur de désagrégation sociale de ces communautés.

Les premières tentatives d'enseignement aux Amérindiens sont celles opérées par les missionnaires dans le but d'évangéliser ces populations. Toutefois, l'acharnement mis à christianiser les Amérindiens n'a jamais véritablement porté ses fruits.

Dès 1630-40, les Pères Capucins étaient à l'œuvre à Cayenne et Kourou, ils furent remplacés en 1666 par les Jésuites.

J.M. Hurault remarque que « les Indiens respectaient leur missionnaire et lui étaient attachés personnellement, mais ce qu'il enseignait ne les intéressait pas », tous les efforts déployés dans le but de l'évangélisation n'ont donc pas ébranlé le mode de vie des Amérindiens.

Le même auteur distingue toutefois l'attitude des Amérindiens de l'intérieur de celle des Amérindiens du littoral et remarque que ces derniers, en contact quotidien avec le reste de la société guyanaise ont peut être plus eu tendance à adhérer au christianisme « principalement par un sentiment de respectabilité sociale, et pour ne pas souffrir du mépris outrageant des populations créoles qui les traitent volontiers de sauvages », mais selon lui, cela ne les empêche pas de garder leurs propres croyances et conception du monde.

Après les tentatives des missionnaires, la seconde étape de l'histoire de la scolarisation des Amérindiens de Guyane est celle des homes (internats scolaires subventionnés), ces structures particulières se sont développées dans le but de généraliser la scolarisation et de permettre d'accueillir les Amérindiens qui résidaient trop loin des écoles ; ces internats étaient pris en charge par le clergé et financés par des fonds publics.

Les homes ont commencé à être fréquentés à partir de 1949, c'est à dire au moment de la départementalisation mais ils n'ont été subventionnés qu'au milieu des années 60, époque à laquelle ils se regroupent au sein d'une association qui bénéficiera alors de financements publics. Le plus important de ces internats, celui de Mana, ne fermera qu'en 1983, alors que deux d'entre eux, celui de Maripasoula et celui de Saint Georges de l'Oyapock fonctionnent encore à ce jour.

Avant 1964, les homes vivaient grâce aux efforts des paroisses, de l'évêché et de ce que les parents des élèves pouvaient fournir. Mais la situation a changé dès lors que la politique de francisation a été enclenchée et que le soutien financier départemental a pris le relais de celui de l'église. Les objectifs de cette association sont clairement expliqués dans son statut, elle a pour but « la gestion, l'exploitation et la création éventuelle d'établissements qui sous la dénomination précitée recevront en internat pendant leur scolarité, et en vue d'une meilleure **assimilation sociale**, les jeunes indiens des deux sexes les plus défavorisés, dont les parents résident de manière permanente sur le territoire français », le terme « assimilation sociale » s'inscrivant bien dans la politique de francisation qui a débuté dans les années 60 et dont nous voyons encore les effets à ce jour.

Le système des homes est peut être le plus critiquable de tous ; dans l'idée des missionnaires et de certains éducateurs de l'époque, pour faire évoluer les Amérindiens il fallait les séparer le plus complètement possible de leurs familles, les enfants étant considérés alors comme des orphelins, on leur donnait dans le statut de l'association le titre de « recueillis temporaires ». Avec ce type de scolarisation les possibilités de réadaptation au milieu tribal au sortir de l'école étaient très faibles, ces enfants étaient ainsi le plus souvent destinés à quitter leur groupement d'origine pour tomber dans un sous-prolétariat urbain. Les Kali'na sont peut être ceux, de toutes les communautés amérindiennes de Guyane, qui ont le mieux su tirer parti de cet enseignement ; la dernière génération des homes a su, au sortir de l'école, trouver sa place dans le marché du travail tout en étant à la base du mouvement de revendication culturelle et linguistique.

La prise de conscience des enjeux politiques de la situation amérindienne vient de l'expérience ambivalente des homes. Les homes sont fréquentés par les enfants kali'na à partir de 1949, lors de la départementalisation, et ce jusqu'à leur fermeture dans les années soixante. Si ils étaient présentés par les soeurs de Cluny, responsables des homes à Mana, comme un moyen d'étendre le bienfait de la scolarisation à tous les enfants amérindiens ; ils sont plutôt, selon Hurault, une forme d'imposition à visée assimilatrice.

Les enfants étaient recrutés très jeunes, avec l'accord des parents, qui acceptaient sans contrainte apparente, mais cédaient peut être à la pression indirecte du groupe. Il est très difficile d'établir avec certitude les raisons pour lesquelles les parents amérindiens confiaient ainsi leurs enfants à des étrangers. Il reste toutefois évident que les missionnaires devaient pour cela effectuer un énorme travail de persuasion, au moins au début. Nous trouvons quelques indications quant à cela dans les « Rapports moraux » de l'Evêché de Cayenne, ainsi, dans le rapport de Maripasoula de 1970, nous pouvons lire : « Il reste un gros travail de persuasion à accomplir vis à vis des mamans des enfants non scolarisés. On sait que les mamans ont le dernier mot à dire quand il s'agit d'envoyer des enfants à l'école : les enfants leurs rendent tellement de menus services tant à la maison qu'à la plantation qu'elles ont du mal à s'en séparer », nous pouvons donc nous demander de quelle manière les membres du clergé parviennent finalement à convaincre les « mamans » en question mais nous pouvons aussi remarquer que la raison pour laquelle, selon le rédacteur, les « mamans » veulent garder les enfants n'a rien à voir avec des questions d'amour filial, ce qui nous paraît quelque peu étonnant.

Dans certains de ces rapports, nous trouvons toutefois des remarques des responsables qui tendent à montrer qu'eux mêmes n'étaient pas totalement convaincus du réel bienfait de la scolarisation pour les Amérindiens. Un certain nombre de directeurs s'inquiètent ainsi de l'avenir scolaire de leurs pensionnaires ; ainsi, nous pouvons lire (Maripasoula, home garçon, 1970) que « l'avenir est fonction de l'école, or l'école ne conduit pas au delà du cours élémentaire », mais aussi dans celui de Mana (home garçon, 1972) « la question de l'orientation des enfants indiens resterait peut être à débattre », et enfin, celui qui nous paraît le plus significatif (Mana, home fille, 1973) « il serait souhaitable que ces enfants habitués à une vie libre et indépendante retrouvent plus souvent leur milieu familial ». Nous pouvons donc voir à partir de ces quelques citations que dès les années 70, la question de l'enseignement aux Amérindiens commence à se poser et qu'elle se pose en des termes que nous retrouvons aujourd'hui : une constatation d'échec scolaire et la séparation du milieu familial.

Les homes étaient des lieux de relations interethniques intenses où les clivages culturels produisaient en contrepartie des solidarités ethniques ; c'est ainsi que la prise de conscience initiale des jeunes militants amérindiens s'est développée sous l'impulsion d'un choc culturel qui allait stimuler la prise de conscience de la différence et de l'oppression culturelle. Plusieurs Kali'na témoignent en effet du non respect des interdits culturels comme, par exemple, l'interdit du contact des jeunes filles menstruées avec la rivière ou l'interdiction de consommer certaines viandes, comme celle du dauphin, animal considéré comme trop semblable aux humains.

Plus tard, ce furent quelques professeurs du lycée qui servirent de catalyseurs de la prise de conscience ethnique ; pour certains par leurs attitudes ethnocentristes pouvant aller jusqu'au racisme mais pour d'autres par leur ouverture et leur respect de cette culture autre.

Toutes ces structures fermeront leurs portes les unes après les autres avec le développement des routes et des écoles en Guyane.

Au début des années 70, l'école sert avant tout à apprendre au jeune guyanais à être français, à adhérer au modèle représentant le progrès et à intégrer l'idéologie qui

l'accompagne. C'est pourquoi, selon M.J. Jolivet, « l'ethnocentrisme de l'enseignement dispensé dans les écoles primaires est le principal moteur de l'inégalité des chances scolaires des Guyanais : il amplifie jusqu'à la caricature le rôle joué à cet égard par les différences d'appartenance socioculturelles » (JOLIVET cité par DE LESCURE, p32).

A cette époque, l'inadaptation du système scolaire correspond à une politique des responsables locaux de l'éducation nationale qui ne peuvent admettre l'idée d'une école adaptée sans se remettre fondamentalement en question. La francophonie est alors encore toute triomphante dans les DOM où tout échec scolaire est considéré comme dû à des déficiences du milieu familial. Il n'est jamais envisagé qu'un enseignement en langue maternelle puisse réduire l'écart entre école et famille et, étant donné que les minorités ethniques ne sont pas reconnues en France, le fait d'adopter des méthodes d'enseignement variant selon les communautés n'est absolument pas envisageable.

Expériences en matière d'enseignement en milieu amérindien

Un certain nombre d'expérience concernant l'adaptation de l'enseignement en milieu amérindien ou la mise en place de projets le permettant ont vu le jour dès la fin des années quatre-vingt. Malheureusement ces expériences n'ont jamais été reconduites au terme du temps qui leur était imparti et aujourd'hui encore, lorsque des décisions sont prises concernant ce problème elles le sont toujours en terme d'expérimentation mais jamais en terme de projet durable.

Dès les années quatre-vingt les revendications amérindiennes et leur quête identitaire se sont renforcées, certains dans le domaine de l'éducation nationale ont donc envisagé la mise en œuvre d'une politique d'éducation adaptée aux réalités de la Guyane et ont fait, pour cela, appel au savoir des scientifiques.

Françoise Grenand et Odile Renault-Lescure, linguistes spécialisées dans les langues amérindiennes, ont donc eu l'idée, sous la sollicitation de M. Farraudière alors inspecteur de l'Académie de Guyane, de mettre en place un projet éducatif qui prendrait en compte les revendications des principaux intéressés et qui tendrait à aboutir à un enseignement bilingue et biculturel. Ce projet s'inscrivait dans le cadre du Programme Cordet intitulé « Application des connaissances linguistiques à la scolarisation des populations sylvoicoles de Guyane ». Les objectifs étaient de montrer la particularité linguistique des enfants amérindiens et de tenter de trouver une pédagogie adaptée à leur spécificité. Ce programme a échoué du fait d'un rejet de la part de l'Education Nationale qui n'était pas prête, alors, à accepter la prise en compte des particularismes ethniques des communautés de Guyane. Mais il y a tout de même eu quelques applications concrètes des propositions qui avaient été faites : en janvier 1985, Odile Renault-Lescure a participé à un stage de formation des instituteurs du Maroni ; en avril 1988, des journées d'étude sur la méthodologie à adopter dans l'enseignement français en milieu sylvoicole ont été organisées ; et, plus récemment, en octobre et novembre 1996, il y a eu un séminaire académique sur la lecture. Le travail continue à se jour et voit sa prolongation dans le nouveau projet de l'ORSTOM « Langues et cultures de Guyane : éducation et formation ». Malheureusement, si au niveau de la recherche de nombreux efforts sont fournis, dans la pratique, en situation d'enseignement rien d'officiel n'a encore été décidé. Les enseignants mettent certainement en application ce qu'ils ont pu apprendre lors des différentes séminaires et rencontres mais de manière officieuse.

Il nous faut citer aussi ici le programme Cordet intitulé « Applications des connaissances linguistiques à la scolarisation des populations sylvoicoles de Guyane ». Ce projet a été élaboré par des chercheurs en linguistique et en anthropologie et avait pour objectif de parvenir à développer un enseignement adapté en Guyane par le biais de l'introduction à l'école des

langues et cultures autochtones, tant par leur enseignement propre que par celui du français comme langue seconde adapté au contexte local.

Nous pouvons aussi noter que des expériences ont déjà été tentées pour effectuer un transfert des connaissances en milieu scolaire d'éléments de la culture maternelle des élèves en Guyane.

Mais, toute introduction d'éléments extérieurs dans le cadre d'un établissement scolaire, aussi indispensable soit elle, requiert à la fois souplesse, prudence et surtout concertation avec les sociétés concernées.

Ces tentatives, concernant essentiellement l'artisanat traditionnel, ont rencontré de nombreux obstacles. En Amazonie, les exemples abondent de réussite d'activités de ce type, mais toujours hors contexte scolaire ce qui permet de les mettre à l'abri du danger de la folklorisation, c'est à dire de la conservation d'une forme vidée de son sens.

Il faudrait donc pouvoir faciliter la mise en place d'un continuum entre les pratiques culturelles extérieures à l'école et cette dernière pour que ces tentatives puissent prendre du sens pour les élèves. Souvent, en effet, la démarche est quelque peu artificielle et ne prend pas en compte la nécessité de revaloriser la culture des enfants à leurs propres yeux. Il faut donc éviter les impasses d'une conception particularisante de la culture, par la réification et la folklorisation, et les dangers d'assignation aliénante des groupes à des identités plus ou moins figées dans lesquelles ils ne se reconnaissent plus.

Le troisième type d'expérience dont nous parlerons ici est, nous semble-t-il, la plus intéressante. Elle concerne l'introduction de moniteurs autochtones jouant un rôle de médiateur culturel et linguistique au sein des villages où les classes sont monolingues. L'expérience a en effet été tentée par l'Education Nationale, essentiellement dans les villages de l'intérieur, les évaluations ont toujours été très positives, les résultats étant considérablement améliorés et le travail de l'enseignant en poste facilité, toutefois elles n'ont jamais été officielles. De plus, ces moniteurs n'ont jamais eu un poste à part entière, ni un budget spécifique pour leur rémunération ; c'est pourquoi, lorsque le budget n'a plus permis de les employer, l'opération a été stoppée sans autre forme de procès. Certains des moniteurs continuent à travailler dans les écoles, mais il s'agit de bénévolat et ils ne reçoivent aucune formation pour cela.

Tous ces projets d'enseignement adapté présentent un grand intérêt ; toutefois, ils ne sont la plupart du temps applicables que dans des cas où les écoles sont monoethniques or, la généralisation des configurations scolaires pluriethniques imposent une autre démarche. Les établissements scolaires implantés en milieu non francophone et plurilingue connaissent des difficultés d'intégration à la vie des communautés locales, la présence structurante de l'école y est peu affirmée et il y a une véritable clôture entre les deux univers, l'école est surimposée à l'environnement. La raison réside sans doute dans la méconnaissance mutuelle des systèmes en présence, dans le fait qu'il y a une simple juxtaposition de ces systèmes alors qu'une complémentarité serait à rechercher. Le cas des enfants de migrants est trop souvent vu comme une référence, correspondant à une demande d'insertion, il ne peut être comparé à la situation en milieu autochtone où c'est au contraire à l'école de s'insérer dans la société.

Les revendications amérindiennes concernant l'enseignement

Même si les Kali'na critiquent l'enseignement dispensé, ils n'y sont pas pour autant opposés et savent qu'il est aujourd'hui nécessaire. Ce sont en effet les parents qui réclament pour leurs enfants un enseignement, même inadapté. Non pas que le système traditionnel soit

dévalorisé, mais les adultes ont conscience d'être diminués, par rapport aux autres communautés de Guyane, pour tout ce qui concerne les questions commerciales, électorales et communales.

Mettre son enfant à l'école ne signifie pas, pour un Kali'na, rompre avec sa culture, même si il sait que pendant le temps passé à l'école, l'enfant n'apprendra pas à chasser, à pêcher, à planter et récolter le manioc, à préparer le cachiri ou la cassave et tout autre technique de subsistance traditionnelle ; mais, pour lui, cela signifie donner à un membre de la communauté des moyens dont disposent les Blancs et les Créoles pour dominer la vie civile et administrative du pays. Autrement dit, mettre son enfant à l'école c'est vouloir qu'il reste Kali'na tout en acquérant les savoirs de l'autre monde.

De nombreux textes existent mettant en avant les demandes des populations amérindiennes en matière d'enseignement, nous tenterons ici de les résumer.

En premier lieu, ils insistent sur l'inadaptation de l'enseignement en milieu amérindien et refusent ce système qui nie selon eux l'enseignement traditionnel et ne tient compte ni de leurs langues ni de leurs cultures. Il reconnaissent toutefois la nécessité de l'enseignement français et le fait qu'il offre à tous les mêmes chances. Leur constat rejoint celui des scientifiques et de l'éducation nationale, leur principale inquiétude concerne le fait que l'échec scolaire, suivi du chômage, est devenu une fatalité ; or, si l'enseignement permettait aux jeunes de poursuivre leur éducation traditionnelle, ils resteraient adaptés à leur milieu et pourraient subvenir à leurs besoins, mais dans la situation actuelle, « le système éducatif des-insère et des-intègre [les] jeunes » (CHARLES).

Leurs principales demandes concernent donc la préservation de leurs langues et de leurs cultures et des moyens de favoriser l'enseignement traditionnel. Pour cela, ils ont produit un certain nombre d'écrits (Annexes), où ils proposent des moyens d'améliorer la situation actuelle. Nous vous proposons ici un extrait d'un de ces écrits qui résume toutes les décisions et toutes les propositions qui ont été faites dernièrement.

« III. Les propositions

1. Développer les structures d'accueil et d'hébergement communautaires en faveur des jeunes amérindiens obligés de suivre le cycle de l'enseignement dans les grandes villes disposant des structures d'enseignement et de formation. La concertation avec les communautés vivant à proximité des villes concernées pour la gestion et la responsabilité de ces structures.

2. Légalisation et détermination du statut juridique des médiateurs culturels pour les classes de primaire et de secondaire disposant d'Amérindiens. Ces garants de la connaissance autochtones devront être approuvés par l'ensemble de la communauté et de l'autorité coutumière et reconnus par l'éducation nationale et le rectorat. L'administration aura la charge d'assurer le complément de formation sur la pédagogie de l'enseignement conventionnelle et surtout sur les objectifs de l'éducation nationale.

3. Créer et développer des structures d'enseignement pour la petite enfance ou péri-scolaire directement en milieu amérindien ou dans les villages intéressés et demandés par les autorités coutumières. Les objectifs seront de préparer les enfants dès l'âge de 2 ans dans la langue d'origine à sa maîtrise parfaite, d'apprendre le système de l'école, développer son éveil et sa curiosité selon les techniques traditionnelles, encourager les initiative du passage de l'oralité à l'écriture. La dernière année, avant sa rentrée à l'école primaire, l'enseignement servira à la préparation des enfants à l'apprentissage des éléments de bases pour échanger plus

facilement avec les autres enfants, pour apprendre la diversité des cultures et des langues.

4. Les moyens financiers devront être assurés par l'éducation nationale pour l'encadrement et les matériels de bases qui ne peuvent être fournis sur le plan traditionnel. Par contre, la gestion, la définition des programmes, la pédagogie avec l'appui technique de l'éducation nationale seront sous la responsabilité des structures coutumières.

5. Développer les échanges et le partenariat avec d'autres établissements, par l'introduction d'activités autochtones en milieu scolaire.

6. Création d'une bibliothèque spécifiquement amérindienne, d'un centre de documentations des oeuvres amérindiens du continent des Amériques. Ces centres de documentations pourront être accessibles aux étudiants non amérindiens. Les nouvelles créations, des recherches en cours ou les résultats des études seront consultables sur place.

7. Contribuer, soutenir et participer logistiquement, techniquement et financièrement à l'installation d'une université amérindienne en Guyane Française.

La fédération des organisations amérindiennes de Guyane, FOAG, membre de la coordination des organisations indigènes du bassin amazonien, COICA, devra se positionner en ce qui concerne l'installation de l'université autochtone dans un des neuf (9) pays nationaux de l'Amazonie. En effet, l'université autochtone permettra l'accueil des étudiants autochtones, l'enseignement dans des domaines divers liés aux valeurs et aux normes autochtones du bassin amazonien. Des études ou des recherches spécifiques pourront être menées par des étudiants encadrés par des spécialistes autochtones dans les domaines de la conservation, de la valorisation et du patrimoine autochtone en général.

La volonté de nos différentes autorités et des organisations est d'oeuvrer d'une manière conséquente pour les jeunes, former les ressources humaines, les futurs cadres autochtones en symbiose avec nos valeurs. Par conséquent, nous exprimons clairement notre souhait de proposer l'installation de l'université autochtone en Guyane Française. L'incertitude est de savoir la position de l'éducation et du rectorat maintenant, leur appui à cette initiative, en apportant leur contribution logistique, technique et financière à ce grand projet d'avenir pour nos jeunes. Nous rappelons que cette proposition a déjà été formulée lors de la rencontre internationale des communautés amérindiennes de Paris, juin 96.

Les propositions sont encore nombreuses mais il est nécessaire de commencer réellement par un début pour une meilleure éducation et une meilleure formation de nos jeunes, pour débiter enfin sérieusement l'avenir de nos générations à venir, de nos futurs cadres pour une évolution positive de notre pays, la Guyane. »

Un certain nombre de ces propositions sont à mettre en parallèle avec celles des scientifiques travaillant sur la question ainsi qu'avec celles de certains membres de l'Education Nationale qui pensent, en accord avec les populations concernées, qu'il est actuellement nécessaire d'envisager une adaptation de l'enseignement au milieu amérindien et de tenir compte de la spécificité de l'éducation traditionnelle

Conséquences sur la situation actuelle

A l'issue de cet aperçu de l'histoire des Amérindiens de Guyane, nous pouvons dès maintenant identifier les problèmes les plus aigus auxquels ils sont aujourd'hui confrontés : l'absence d'une politique intercommunautaire, l'hétérogénéité de leurs degrés de contact avec

les autres communautés, l'antagonisme léger avec la population créole, la disparité des situations légales, l'exiguïté des réserves foncières - notamment dans la zone côtière - et surtout, ce qui nous intéresse ici plus particulièrement, l'inadéquation du système d'enseignement avec leurs particularités culturelles, linguistiques et environnementales. Les deux premiers problèmes demandent une double démarche qui impliquerait, d'une part, que les Amérindiens puissent prendre conscience de leur unité historique et de leur apparentement culturelle et, d'autre part, que la population créole fasse l'effort de reconnaître le caractère multiethnique de la Guyane Française.

Les Amérindiens occupent aujourd'hui une place marginale dans la stratification sociale guyanaise. Toutefois, les Kali'na ont été en contact avec les autres Guyanais plus intensément et plus longtemps que les autres communautés. Ainsi, une partie de la population est intégrée à la masse des travailleurs prolétaires tandis qu'une minorité plus jeune et plus éduquée a réussi à trouver sa place dans les secteurs du service. La majorité des hommes et des femmes se polarise malgré tout sur les activités d'agriculture et de pêche tout en bénéficiant des aides sociales de l'Etat. Nous avons pu constater que la division sociale du travail des Kali'na dépend pour une large part de leur emplacement géographique ; ainsi, ceux qui sont implantés à Kourou et à Cayenne ont pu trouver une place dans le marché du travail plus facilement que ceux qui vivent dans les communes de l'Ouest guyanais.

Pour mieux comprendre les possibilités actuelles des Kali'na en ce qui concerne l'opportunité de vivre selon des moyens de subsistance traditionnels, il nous paraît important de donner ici un aperçu de l'état de leurs biotopes (GRENAND, 1979). Leur territoire forestier est en grande partie dégradé, leur potentiel de chasse est donc moyen en forêt primaire et médiocre en milieu secondaire ; la force de leur biotope réside surtout dans leur potentiel de pêche qui est lui très bon. Mais l'exploitation de leurs ressources naturelles par des populations non indigènes (Créoles et Métropolitains) est très importante, quant à leurs réserves de terres elles sont exigües et le plus souvent contestées. Il est donc très difficile aujourd'hui pour un jeune kali'na d'envisager son avenir dans un mode de vie traditionnel, il peut envisager d'en préserver une partie mais il devra de toute manière jouer le jeu du modèle occidental.

La situation scolaire : tenants et aboutissants

La situation du système scolaire guyanais trouve son origine dans les caractéristiques de son implantation en Guyane. Nous pouvons ainsi dégager trois grands facteurs qui conduisent à la situation actuelle, l'histoire, l'inadaptation et la politique d'assimilation.

Le premier facteur est lié à l'histoire de l'implantation du système scolaire. En effet, en Guyane, contrairement à la France Métropolitaine, le système scolaire est venu s'imposer pendant la période coloniale à une population majoritairement analphabète et non scolarisée. Cette scolarisation obligatoire ne correspondait ni à une demande généralisée, ni aux besoins des populations locales qui pouvaient très bien subvenir à leurs besoins sans être alphabétisés. L'école laïque a donc eu des débuts difficiles, en particulier dans les zones rurales, tant dans la recherche des enseignants que dans celle des élèves. Ce n'est donc qu'avec la départementalisation que « la véritable démocratisation de l'école et par conséquent de l'accès au français - [...] - [...] s'est effectuée, en Guyane, [...] » (JOLIVET).

Le deuxième facteur quant à lui concerne un point sur lequel nous avons déjà insisté et sur lequel nous reviendrons encore puisqu'il nous apparaît comme une des causes essentielles de l'échec scolaire en Guyane ; il s'agit de l'importation d'un système éducatif basé sur des

normes métropolitaines sans adaptation au contexte guyanais. Nous ne pouvons qu'adhérer au point de vue de O. Renault-Lescure et F. Grenand, lorsqu'elles envisagent l'école inadaptée comme « un frein majeur à la libre expression des cultures et un puissant moteur d'acculturation générateur de marginalisation » (RENAULT-LESCURE & GRENAND, 1985, p38). Effectivement, cette école inadaptée représente un moment de rupture et de choc qui ne peut être que néfaste pour ces enfants qui subissent à la fois une rupture du cadre familial par l'introduction d'un univers et d'un modèle étranger, mais aussi une rupture culturelle et socioéconomique par la perte des techniques d'agriculture, de pêche, de chasse et des connaissances liées à ce dernières. Ainsi, non seulement l'enfant ne parviendra jamais véritablement à s'adapter au système scolaire, mais en plus il sera inadapté à son milieu, à la vie de sa communauté.

Enfin, le dernier élément est la politique scolaire liée, en Guyane, à une politique générale d'assimilation. Cette politique, qui fut adoptée dès la départementalisation en 1947, concerna d'abord les populations créoles vivant sur le littoral, puis les populations amérindiennes et noir-marron. C'est au sein du problème de la politique scolaire que se situe celui plus particulier de la politique en matière de langues. La question de la langue ne peut être laissée de côté, puisqu'elle renvoie à la reconnaissance de l'existence et de la légitimité des différentes cultures. Selon W. Labov, « partout dans le monde, l'inégalité des chances est considérablement amplifiée chaque fois qu'il y a un écart important entre la langue que les enfants possèdent à leur entrée dans le système scolaire et celle qui sert à l'enseignement » (LABOV, 1982, p24) ; or, lorsqu'on l'on sait que la situation d'un enfant amérindien entrant dans le système scolaire est déjà problématique du fait des nombreuses ruptures que cela entraîne par rapport à son univers d'enfant, le fait d'ajouter cette difficulté que constitue la langue ne peut que le réduire à avoir un parcours scolaire difficile voire même impossible.

Depuis une vingtaine d'année, nous ne pouvons que reconnaître que la situation s'est ouverte avec l'introduction des langues et des cultures régionales à l'école par le biais des Circulaires HABY en 1976 et SAVARY en 1982-83. De plus, au sein des textes officiels concernant les politiques scolaires en matière de langue nous pouvons aussi constater une grande évolution ; ainsi, lors des Etats Généraux de la Guyane engagés avant les élections législatives de 1997, un collège spécifique a été consacré au problème de l'adaptation de l'enseignement en Guyane, il était intitulé « Adaptation du système éducatif dans un contexte pluriculturel et plurilinguistique » ; un des ateliers s'est plus particulièrement intéressé à la question de la diversité linguistique au sein du système scolaire et a consacré la plupart de ses débats aux problèmes des populations amérindiennes et noir-marrons. Le résultat de ces discussions a montré la nécessité de prendre en compte la culture et la langue de ces communautés dans l'enseignement du français et la nécessité actuelle d'avoir plus d'informations sur ces langues et ces cultures (Annexe ?). Toutefois, ces mouvements ont un développement inégal selon les cultures et dépendent aussi en grande partie de la transcription de ces langues à l'écrit. En effet, « les quatre départements d'Outre-Mer français, posent, au plan linguistique et culturel des problèmes qui ne se laissent pas purement et simplement ramener aux données du « régionalisme » métropolitain » (CHAUDENSON, 1989, p183). Ainsi, les langues des communautés autochtones de Guyane n'ont pas un statut de langue régionale et ne sont donc pas prises en compte, même si nous avons constaté de nombreux efforts en ce qui concerne le créole guyanais et quelques expériences éparses pour ce qui est des langues amérindiennes. Le problème de la langue est identifié comme la première source de rupture et par conséquence d'échec scolaire. C'est pourquoi de nombreux scientifiques défendent l'idée de l'intégration des langues maternelles à l'école ainsi que l'enseignement du français comme une langue seconde. Cette nécessité d'un enseignement bilingue et d'une prise en compte du système éducatif des populations autochtones est par ailleurs appuyé par de nombreux textes officiels, malheureusement la France refuse toujours de les ratifier. Bien entendu, envisager

cette solution au sein du système scolaire français impliquerait de nombreux changements et ne peut se faire du jour au lendemain, d'autant plus qu'il nécessiterait deux éléments essentiels : la formation des enseignants à une approche interculturelle et aux méthodes du français langue seconde, ainsi que l'intégration dans les établissements, d'une manière officielle cette fois, de moniteurs amérindiens appartenant aux ethnies concernées, préalablement formés, qui seraient chargés de l'enseignement de la lecture et de l'écriture en langue maternelle. A cela s'ajouterait un important travail de recherche linguistique et de formalisation de celles-ci sur les langues concernées. Comme nous l'avons déjà évoqué, la partie scientifique de ce projet se met déjà en place cette année, mais il faut aussi que l'éducation nationale fasse sa part de travail et accepte de mettre en place les structures qui permettraient une application de ces idées.

Comme nous avons pu le constater ici, la scolarisation des Amérindiens a rarement été envisagée dans leur propre intérêt en ne s'insérant, le plus souvent, que dans le cadre d'un système administratif ou religieux. Cette scolarisation généralisée, conçue selon les programmes français, ne pouvait manquer d'avoir des résultats désastreux. Il est donc nécessaire aujourd'hui d'envisager une adaptation, fonction du mode de vie de ces populations, du degré de solidité de leur système social, du milieu linguistique dans lequel elles vivent et des possibilités pratiques de transformation de leur économie. Pour ce qui concerne les populations de l'intérieur, vivant dans un milieu sévère qui ne peut être ni transformé ni aménagé, il faut absolument que l'enseignement tienne compte de leurs techniques de subsistance traditionnelles qui sont les seules adaptées à ce milieu. Les populations du littoral, quant à elles, même si elles vivent dans un milieu plus propice à un mode de vie occidental, ne peuvent pas pour autant laisser de côté ce qui est une partie intégrante de leur culture ; de plus, la situation économique de la Guyane en ce qui concerne l'emploi, devrait inciter à développer au maximum un développement qui s'appuie sur les ressources naturelles et les savoirs traditionnels sur l'environnement, mais pour que cela soit possible, il faut pouvoir les préserver.

Les dangers de l'école inadaptée sont nombreux ; le premier vient souvent de l'attitude des enseignants qui ont du mal à prendre assez de recul vis à vis de leur propre culture pour pouvoir accepter celle des élèves qu'ils ont en face d'eux.

Le second concerne les critères d'évaluation ; en effet, le système scolaire ne mesure le succès ou l'échec scolaire que d'après le taux de scolarisation et le pourcentage de réussite aux examens.

Le troisième provient de la rupture d'avec le cadre familial, l'enfant subit en effet un traumatisme culturel profond lorsqu'il sort de son environnement familial pour entrer dans ce nouvel univers que constitue l'école, un univers auquel ses parents n'ont pas accès. Dans une société comme celle des Kali'na, où les structures familiales sont très fortes, ces dernières finissent par triompher et au sortir de l'école le jeune amérindien retrouvera sa place dans le groupe de parenté ; il sera donc facilement réintégré au sein de la famille mais pas forcément au sein de l'univers dans lequel cette famille vit. En effet, introduit dans un nouvel univers, l'enfant tend à penser qu'il a pour vocation de vivre et de travailler à la façon de l'enseignant devenu le modèle culturel à suivre. Or, cet enseignant-modèle travaille assis, n'exerce aucun travail pénible en apparence et pourtant vit dans l'aisance. C'est pourquoi si la suite de ses études ne permet pas à l'apprenant de vivre selon ce modèle, il se sentira frustré et cherchera dans d'autres activités le substitut de ce qu'il avait espéré. Certains établissements ont tenté pour pallier à ce phénomène d'introduire des travaux manuels traditionnels au sein de l'enseignement, mais ils ont été le plus souvent mal acceptés. Les conséquences de cette situation pourraient être mises en parallèle avec le cas de l'Afrique Noire où on a ainsi formé un grand nombre de jeune chômeurs qui vivent aux crochets de leurs familles sans en accepter

la discipline et le mode de vie. A cela s'ajoute, dans le cas de la Guyane, le danger des aides sociales dont les jeunes au sortir de l'école se contente le plus souvent pour vivre.

La perte des techniques traditionnelles et de l'adaptation au milieu découle directement de ce phénomène. En effet, un des dangers les plus redoutables de l'école inadaptée en milieu équatorial est de faire perdre l'usage des techniques d'agriculture, de pêche et de chasse. L'école française n'enseigne pas seulement une langue, elle véhicule tout un modèle socioculturel et tout un système socio-économique qui ne peuvent s'épanouir dans un milieu équatorial, sauf pour les fonctionnaires. De même, les techniques d'enseignement traditionnel supposent un long apprentissage, à l'âge où le corps et l'esprit sont les plus réceptifs - entre 8 et 15 ans - qui donnent à l'enfant le physique et les connaissances nécessaires à l'adaptation à son milieu. L'école conventionnelle fait obstacle à cet apprentissage qui ne peut réellement avoir lieu que dans le cadre familial. Pour permettre cet enseignement des techniques traditionnelles, il faudrait donc envisager des plages horaires réservées à cet apprentissage mais en dehors de l'établissement où il n'a aucune sens.

Il est très important d'insister sur le fait que la déculturation est aussi négative pour les Amérindiens que pour tout employeur potentiel ; l'économie guyanaise, dont les secteurs primaires et secondaires sont très peu importants, n'a aucun intérêt à créer un sous prolétariat urbain qui viendrait grossir Cayenne. Ainsi, quelque soit le développement que connaît un jour la Guyane, elle a tout intérêt à ce que les Amérindiens restent maître de leur milieu naturel.

La principale difficulté réside toutefois dans le fait que l'école est fondée sur l'illusion que la langue maternelle des apprenants est le français comme en Métropole. Or, la majorité des élèves de l'Ouest guyanais procèdent de cultures non francophones, ils pensent dans leur langue maternelle, celle qu'ils utilisent quotidiennement pour organiser leur expérience et leur perception du monde. Dans le cas d'élèves immigrés, ils n'ont d'autre obstacle que l'acquisition de la langue de scolarisation ; dans ce cas, la solution est relativement simple, il s'agit du transfert d'un code linguistique à un autre si les connaissances et habiletés de types scolaires sont déjà maîtrisées dans le cadre de la langue maternelle ; de plus, il s'agit le plus souvent d'élèves étrangers dont la société d'origine et la culture scolaire sont plus ou moins proches de la société dite d'accueil. Mais pour les élèves en provenance d'une culture radicalement différente, comme c'est le cas pour les élèves de l'Ouest et de l'intérieur guyanais, nous ne pouvons parler en termes de déficits linguistiques, socioéconomiques et familiaux. A la base de l'échec de l'école, se trouve un conflit culturel et la difficulté d'apprentissage de la langue scolaire est la conséquence d'un conflit entre deux grands ensembles, la langue-culture d'origine et la langue-culture de l'école sachant que ce ne sont pas les mêmes savoirs et les mêmes comportements qui sont valorisés à l'école et à la maison. La nationalité des élève n'est donc pas ici un trait pertinent, ce qui l'est c'est la distance socioculturelle. D'ailleurs, la plupart des élèves kali'na font preuve d'une certaine maîtrise du français oral sans que cela ait une valeur prédictive quant à leurs résultats scolaires. Les difficultés rencontrées par les enseignants ne peuvent donc se nommer en termes de manques ou de déficiences, elles sont la manifestation de variations ou d'écarts culturels.

L'autre grand problème est lié au fait que les communautés ont développé une image négative de leur culture et de leur langue propre adoptant ainsi les points de vue négatifs de la société majoritaire sur leur propre société. Cette faible estime de soi et le sentiment d'insécurité qu'elle engendre donnant souvent lieu à des attitudes de rejet de l'une ou l'autre des deux cultures. Il faudrait donc envisager une revalorisation systématique des cultures autochtones par rapport à la société occidentale et à la société créole.

Les deux éléments qui doivent donc être pris en compte dans l'amélioration de cette situation sont d'une part une adaptation au contexte linguistique et culturel et d'autre part, ce qui en découle, une revalorisation des langues et des cultures.

CONCLUSION

L'école n'est pas un lieu neutre d'apprentissage, elle n'est pas transférable telle quelle d'une société à une autre, elle est porteuse de significations propres à un système socioéconomiquement, culturellement et historiquement défini. De plus, sa présence dans une société de tradition orale entraîne des difficultés auxquelles l'école n'est pas préparée à faire face car sa logique ne prend que très rarement en compte les réalités de la vie et les aspirations des populations auxquelles elle s'adresse.

Il faut donc absolument que l'école en Guyane trouve un moyen d'adapter au mieux son enseignement. La situation est telle aujourd'hui qu'il y a urgence, la production d'identités à la dérive chez les jeunes issus du système scolaire ne peut continuer sans provoquer des risques de fracture sociale grave. Des tensions naissent dans ces lieux clos que sont les écoles et prennent de plus en plus un caractère ethnique ; l'école n'intègre pas, le brassage n'existe pas et les groupes sont bel et bien séparés, il y a donc urgence à renforcer l'identité culturelle afin de permettre simultanément une ouverture aux autres. L'école n'est évidemment pas seule en cause, mais elle y contribue fortement alors qu'elle devrait contribuer à créer de véritables conditions interculturelles.

Statut des langues autochtones au niveau national et international

Il convient ici, à l'issue de l'étude du statut des langues amérindiennes en Guyane, d'élargir notre point de vue en essayant d'établir de manière plus précise le statut des langues amérindiennes vis à vis de l'ensemble du territoire d'une part et d'autre part en tant que langue autochtone au niveau international.

En premier lieu, nous nous devons, afin de mieux expliquer la situation, de faire le point sur la politique linguistique de la France. Cette politique linguistique française semble avoir pour caractéristique première la contradiction. Tout le paradoxe tient dans le fait qu'après avoir construit l'unité nationale autour de sa langue, la République Française s'est ensuite lancée dans un vaste mouvement de promotion des langues régionales, « trésors vivants nationaux », « éléments du patrimoine national »⁴. Ainsi, tout en favorisant l'usage des langues régionales, la France leur refuse dans le même temps le bénéfice d'une reconnaissance officielle. Ainsi, nous pouvons lire dans l'article 2 de la Constitution, issue de la Loi constitutionnelle n°92-554 du 25 juin 1992 : « la langue de la République est le français » (al.2). La France est donc désormais le seul pays de l'Union européenne à faire référence, dans sa constitution, à une seule langue officielle sans mentionner les autres langues parlées sur son territoire. Le gouvernement s'est même opposé à l'adoption d'un amendement visant à préciser que le français est la langue de la République « dans le respect des langues et cultures régionales de France »⁵. En conclusion, si l'Etat français doit s'efforcer de tenir compte des particularismes linguistiques de son pays, il ne saurait aller jusqu'à leur accorder un statut officiel, et c'est bien pour cette raison que la France a refusé de signer la Charte européenne des langues régionales ou minoritaires du 5 novembre 1992.

⁴ Selon les propres propos de M. Jack Lang, alors Ministre de la Culture, lorsqu'il s'exprimait sur le refus de la France de signer la charte européenne des langues régionales ou minoritaires du 5 novembre 1992 ; Le Monde, 9 janvier 1993.

⁵ JO Débats, Assemblée Nationale, 18 juin 1992, p. 2579.

Il faut donc être conscient du fait que cette politique ne saurait qu'influencer la politique scolaire et le débat sur l'introduction des langues amérindiennes à l'école se place donc sur un plan beaucoup plus large que nous pourrions le penser de prime abord, il se situe dans le domaine du juridique et non pas seulement de l'idéologie.

ANNEXES

1) Discours de M. Jacques Chirac, Président de la République lors de la réception offerte au Palais de l'Élysée en l'honneur des participants à la Rencontre Internationale des Communautés Amérindiennes - 20 juin 1996

« Le moment est venu de reconnaître enfin [aux peuples autochtones] la place qui est la leur. [...] Il y va de notre honneur d'humanistes et de l'avenir de notre monde en **grand danger d'uniformisation culturelle**, de dilution des différences. »

« Notre devoir collectif de mémoire à l'égard des premières nations n'est ni passéiste, ni pessimiste, ni inactif. Il tend à la construction d'un ensemble culturel harmonieux. Dans cette démarche, le multilinguisme tient une place éminente. Parler la langue de ses ancêtres est l'acte fondateur de la conservation et de la transmission d'un patrimoine culturel.

Je tiens ici à saluer les Pays d'Amérique Latine qui, à l'occasion du retour à la démocratie, ont rendu leur place aux langues premières. **La pratique et l'usage des langues locales ne sont en rien un frein au développement ou à l'intégration dans la communauté nationale ou internationale. L'usage nécessaire d'une des grandes langues de communication**

mondiale ne doit pas faire mourir la connaissance et l'emploi d'une langue de patrimoine culturel.

Il faut encourager l'étude de ces langues. Et pas seulement sur place. »

« connaître une langue ancestrale, dépositaire de traditions et de valeurs millénaires, c'est aussi posséder un trésor. C'est poser sur le monde un autre regard. Chacun sait par exemple quelles relations intimes unissent les populations amérindiennes à leurs terres, quel respect elles lui vouent. Un respect, je dois le dire, bien plus grand que celui que nos sociétés industrielles portent à leur environnement. »

2) Projet de Déclaration sur les Peuples Autochtones des Nations Unies : il formule le principe de l'autonomie des « collectivités autochtones », art. 31

« Les peuples autochtones dans l'exercice spécifique de leur droit à disposer d'eux mêmes, ont le droit d'être autonomes et de s'administrer eux-mêmes en ce qui concerne les questions relevant de leurs affaires intérieures et locales et notamment (...) l'éducation (...). »

Le droit à l'autonomie en matière d'éducation, implique, d'une part, que **les « programmes et les services d'éducation » de l'Etat à destination des « collectivités autochtones », « (...) doivent couvrir leur histoire, leurs connaissances et leurs techniques, leurs systèmes de valeur et leurs autres aspirations sociales, économiques et culturelles. »**

Le droit à l'autonomie en matière d'éducation, implique, d'autre part, le « **droit** », pour les « collectivités autochtones », **« d'établir et de contrôler leurs propres systèmes et établissements scolaires où l'enseignement sera dispensé dans leurs propres langues, conformément à leurs méthodes culturelles d'enseignement et d'apprentissage. »**

« Ce message est celui de l'enrichissement par le multilinguisme, de la diversité des cultures dans le respect de la tradition. C'est celui d'une action déterminée, empruntant les voix de la modernité. »

3) Ce droit, ainsi reconnu, est limité par la Convention 169 de l'OIT, article 57, §3

« (...) les gouvernements doivent reconnaître le droit de ces peuples de créer leurs propres institutions et moyens d'éducation, à condition que ces institutions répondent aux normes minimales établies par l'autorité compétente en consultation avec ces peuples. »

4) Revendications des parents d'élèves amérindiens présentées au Ministre de l'Éducation Nationale François BAYROU, lors de son passage en Guyane, nov. 1996

« 1°/ Systématisation de l'enseignement interculturel ;

2°/ Les services de l'éducation nationale doivent prendre en compte notre histoire, nos connaissances, nos techniques, nos systèmes de valeur et nos aspirations sociales, économiques et culturelles ;

3°/ La conduite des programmes doit être transférée progressivement aux intéressés après formation des membres de la communauté ;

4°/ Le gouvernement doit reconnaître les droits de nos peuples à créer leurs propres institutions et moyens d'éducation suivant certaines normes ;

5°/ Des personnes appropriées doivent nous être fournies à cette fin ;

6°/ L'enseignement doit prendre en compte nos langues indigènes ;

7°/ Les moyens doivent nous être donnés pour consolider cet objectif ;

- 8°/ Des mesures adéquates doivent être prises pour assurer aux membres de nos communautés la possibilité de maîtriser la langue nationale ;
- 9°/ Des dispositions doivent être prises pour sauvegarder nos langues autochtones et en promouvoir le développement et la pratique ; »

5) Compte rendu des trois commissions de la Rencontre Internationale des Communautés Amérindiennes - 19-20-21 juin 1996 - Assemblée Nationale

Deuxième commission : *Organisation sociale des peuples indigènes d'Amérique*

« Considérant que l'équilibre, la complémentarité et le respect profond que les Peuples indigènes témoignent pour notre Mère la Nature et le Cosmos sont les principes éthiques de l'organisation sociale des Peuples indigènes d'Amérique ;

Considérant que dans la conception de l'organisation sociale des Peuples indigènes, le rôle de la femme en tant que source d'éducation et de transmission des principes qui régissent et orientent cette organisation est associé au principe culturel de la femme considérée comme notre Mère la Terre et assurant l'ordre communautaire ; »

« Nous recommandons :

5. de proposer que **les principes de respect de notre Mère la Nature ainsi que le respect et le reconnaissance des valeurs culturelles orientent les programmes et les projets mis en place par les Etats** pour garantir le complet développement et l'organisation sociale des Peuples indigènes. **Ces programmes et ces projets doivent être exécutés sous la corresponsabilité des Peuples indigènes et en coordination avec eux.**
6. d'exiger des Etats la mise en place de lois et de programmes qui renforcent la participation de la Femme indigène et la revalorisation de son rôle dans tous les domaines de décision pour atteindre un équilibre dans la constitution de la Nation et la Démocratie interculturelle. »

Troisième commission : *Culture et identité*

« 1. Considérant que l'identité culturelle est la base sur laquelle repose le développement harmonieux de tout être humain ;

2. Considérant que l'identité culturelle des indigènes d'Amérique s'enracine dans un territoire auquel ils appartiennent ;

3. Considérant la place prépondérante qu'occupe la spiritualité dans la définition de leur identité, dans leur vision du monde et du cosmos ;

4. Considérant que la culture est le levier du développement économique des communautés ;

5. Considérant que la culture n'est ni statique, ni passéiste, mais bel et bien évolutive et contemporaine ;

6. Considérant que le respect des indigènes d'Amérique passe d'abord par la reconnaissance de leurs spécificités et de leurs contributions passées et futures ;

7. Considérant que les autochtones n'ont pas été dissous dans la modernité et que le maintien et la reconnaissance de leur spécificité sont des conditions essentielles des nouveaux équilibres à établir avec les Etats ; »

« Nous recommandons :

1. **Que chaque peuple mette en place des mécanismes, des moyens qui lui sont propres**

pour assurer la transmission des éléments de son identité (patrimoine tangible et intangible) et demandons à chaque état de lui en donner les moyens ;

Que des pressions soient faites auprès des instances locales, nationales et internationales pour assurer la protection, le maintien, la **promotion et le développement des langues maternelles des peuples indigènes ;**

Un recours accru à la littérature et aux technologies modernes dans la mesure du possible comme outils de transmission de la culture.

[...]

6. De promouvoir les apports des cultures indigènes dans le patrimoine universel auprès des diverses institutions d'éducation des différents états.