

Penser le **droit à l'éducation**

En principe, les enfants ultramarins ont le même droit à l'éducation que ceux de métropole. Dans les faits, les fortes inégalités sociales et la faible prise en compte des langues maternelles et du vécu des jeunes enfants se conjuguent pour produire un échec scolaire persistant, en particulier en Guyane et à Mayotte.

Michel Launey

Dans l'état de fait où les départements et collectivités d'outre-mer font partie de l'ensemble français, l'école y joue le même rôle qu'en métropole, et les enfants ultramarins ont le même droit à l'éducation que les enfants métropolitains, dans le principe de l'égalité des chances. Or les évaluations nationales, en 2011, du niveau en français et en mathématiques des élèves de CM2 laissent apparaître une véritable mise en difficulté des enfants ultramarins.

Les résultats des évaluations (tableaux ci-dessous) ne prennent pas en compte les communautés du Pacifique, qui ont compétence pour l'enseignement primaire. Pour les DOM, les résultats sont

partout inférieurs à la moyenne nationale, mais la Guyane, et plus encore Mayotte, sont en complet décrochage. L'égalité devant l'école passe par l'adaptation de celle-ci à une réalité qui doit être saisie dans toutes ses dimensions.

Extranéité des méthodes et des programmes

Les formes d'altérité géographique, culturelle et linguistique internes à l'Hexagone, même à la fin du XIX^e siècle, ne donnent qu'une pâle idée de celles que rencontre de nos jours l'école en outre-mer. Le milieu naturel, l'histoire, les structures sociales, les croyances, les langues diffèrent d'avec la métropole et diffèrent d'un territoire à l'autre. Très longtemps, les programmes

nationaux ont été appliqués tels quels, avec les mêmes manuels et la même formation des enseignants; et malgré l'apparition, depuis une quinzaine d'années, de livres de classe contenant des références familières aux plus petits, ainsi que de manuels d'histoire et de géographie locaux, cette tradition n'a pas disparu. L'auteur de ces lignes a même vu apparaître l'emblématique « nos ancêtres les Gaulois » en 2004, dans une classe où aucun élève ne pouvait avoir de tels ancêtres. On s'appuie sur des références absentes du vécu des élèves, et on ne tire aucun parti des références connues.

Dans une enquête informelle menée lors de la Fête de la science à Cayenne, en 2005, à la question « *Connais-tu des animaux sauvages?* », aucun enfant sur une vingtaine interrogés ne citait spontanément des animaux amazoniens, mais seulement européens ou africains: la biodiversité amazonienne, tant célébrée et étudiée, passe mal à l'école. Cette méconnaissance de la réalité locale, héritée de l'école coloniale, est retournée par certains enseignants ou inspecteurs en ouverture sur l'universel: « On ne doit pas enfermer les élèves dans leur culture. » L'objection est admissible si l'on prend en compte l'ensemble de la scolarité - en CM2, un élève d'une île tropicale doit savoir ce que c'est qu'un train ou que l'hiver - mais elle est irrecevable dans les petites classes: pour emmener les enfants vers l'universel, il faut les prendre où ils sont, et asseoir les connaissances nouvelles sur celles déjà acquises.

La formation des enseignants dans les IUFM ou IFM locaux, longtemps calquée sur la métropole, intègre de plus en plus la réalité du terrain. Mais la récente

Evaluations en français

Bonnes réponses (sur 60)	Moyenne nationale	Martinique	Guadeloupe	Réunion	Guyane	Mayotte
40 et +	43%	38%	34%	33%	15%	8%
29-39	31%	30%	27%	28%	16%	13%
19-29	19%	22%	23%	24%	23%	22%
0-18	7%	10%	16%	15%	46%	57%

Evaluations en mathématiques

Bonnes réponses (sur 40)	Moyenne nationale	Martinique	Guadeloupe	Réunion	Guyane	Mayotte
25 et +	38%	29%	28%	25%	12%	7%
18-24	32%	27%	26%	27%	15%	15%
12-17	20%	25%	24%	25%	22%	24%
0-11	10%	19%	22%	23%	51%	54%

dans les contextes ultramarins



© LAURENT PUREN

«réforme», qui diminue la part de la formation professionnelle, aura certainement des conséquences plus graves en outre-mer qu'en métropole.

Les enseignants et leur hiérarchie

Le recrutement est largement local, mais attire beaucoup de métropolitains. D'autre part, le jeu des primes produit un effet pervers d'incitation à la mutation : beaucoup d'enseignants quittent au bout de quatre ans un terrain qu'ils commencent à mieux connaître et comprendre (à Mayotte, l'affectation des professeurs métropolitains ne peut même pas excéder quatre ans). Il se crée ainsi une instabilité du personnel, connaissant mal son milieu d'exercice, là où un «noyau dur» permanent serait souhaitable. Cette tendance

est accentuée par le fait que les postes les plus difficiles sont attribués à des jeunes inexpérimentés, qui, vu les difficultés de leur tâche, demandent rapidement leur mutation (effet connu en métropole dans les zones dites sensibles, mais accentué en outre-mer). La proportion de contractuels non titulaires est en général plus forte qu'en métropole. Elle tourne autour de 50% dans les «sites isolés» de l'intérieur de la Guyane, accessibles en pirogue, parfois sans commerces, sans eau courante, sans téléphone et sans dispensaire, et où sévit le paludisme⁽¹⁾.

L'extranéité et l'instabilité sont encore plus fortes chez les inspecteurs qui – plus que les enseignants connaissant les difficultés du terrain – tendent à imposer tels quels les programmes et les méthodes fixés au niveau natio-

En Guyane, des intervenants en langue maternelle mènent dans les petites classes des activités de langue visant à une structuration de la langue maternelle, dans la perspective d'un bilinguisme équilibré.

(1) L. Puren, «Enseignement et bilinguisme dans les écoles du Haut Maroni», *Ethnies* n° 31-32, Survival International, 2005.

nal. Le réseau d'écoles s'est développé dès les lois Ferry, plus ou moins rapidement selon les endroits, et souvent en concurrence avec l'enseignement confessionnel (particulièrement important dans le Pacifique) ou, à Mayotte, avec l'école coranique. Mais à Mayotte et dans l'intérieur guyanais, les écoles ne sont apparues que dans les années 1970.

La construction d'établissements suit tant bien que mal la poussée démographique, l'Etat relayant parfois les collectivités locales défaillantes. La dispersion de la population crée des «sites isolés», surtout en Polynésie, en Guyane, et dans une moindre mesure en Nouvelle-Calédonie, avec des transports parfois longs ou difficiles (en bateau ou autobus scolaire). Ces difficultés sont accrues dans le secondaire, où le réseau d'établissements est moins dense, obligeant ainsi à des solutions qui contrarient la scolarisation (internats fermés le week-end, familles d'accueil...).

Maîtrise du français et langues maternelles

Si les références sont non seulement inconnues, mais présentées dans une langue incompréhensible, la scolarisation commence mal. L'enfant éprouve une insécurité d'ordre identitaire et affectif (dont ont témoigné beaucoup d'auteurs métropolitains qui ont vécu cette situation), mais surtout d'ordre cognitif, qui peut constituer un handicap pour tous les apprentissages. Or cette situation, disparue dans l'Hexagone vers 1950, existe en outre-mer, non seulement avec des «primo-arrivants» étrangers, mais avec des enfants français, nés sur le territoire français, arrivant à l'école sans connaître le français. Il faut distinguer deux cas. Dans les COM du Pacifique, à

Mayotte, et en Guyane – chez les Amérindiens, les Bushinenge (Noirs marrons), et les Hmong –, on a des langues très éloignées du français, et la non-francophonie est fréquente (un peu moins dans les villes comme Nouméa ou Papeete). La situation est différente avec les créoles des Antilles, de La Réunion et de Guyane : les langues sont au moins lexicalement très proches du français (mais la grammaire est entièrement différente), et surtout le bilinguisme précoce est dominant.

L'exclusivité du français à l'école, sans aucune présence des langues maternelles, ne peut avoir d'efficacité pédagogique qu'à trois conditions : une altérité culturelle modérée, une bonne connaissance par les enseignants de leur milieu d'exercice, et des conditions socio-économiques permettant de compenser le refoulement de l'identité linguistico-culturelle par la réussite scolaire et sociale. Elles étaient plus ou moins remplies en métropole jusqu'à la fin des Trente Glorieuses, mais elles ne le sont pas, ou très peu, dans l'outre-mer contemporain. La nécessaire maîtrise du français ne passe pas forcément par la négation de la langue maternelle, et on peut associer au droit à l'éducation un droit au bien-être dans le langage, qui passe par l'aide à se construire comme bilingue.

La présence de la langue maternelle doit être réfléchie et non symbolique, en tenant compte de paramètres tels que : le type de langue, le taux de bilinguisme et de transmission, la présence ou non d'une tradition écrite, le nombre de locuteurs, l'âge des élèves etc. Les petites classes (avant 7-8 ans, quand le langage est en construction) sont un « créneau » crucial. Dans beaucoup de pays, la formule retenue dans de tels cas est : accueil en langue maternelle, et introduction croissante de la langue nationale officielle. Ce système

**Pour emmener
les enfants
vers l'universel,
il faut les prendre
où ils sont,
et asseoir
les connaissances
nouvelles
sur celles
déjà acquises.**

(2) L.F. Prudent., F. Tupin et S. Wharton (dir.), *Du plurilinguisme à l'école : vers une gestion coordonnée des langues en contextes éducatifs sensibles*. Berne : Peter Lang 2005 ; J. Vernaudo J. et V. Fillol (dir.), *Vers une école plurilingue dans les collectivités françaises d'Océanie et de Guyane*, L'Harmattan, 2009.

(3) I. Nocus et coauteurs, *Suivi longitudinal de l'évaluation de l'expérimentation « l'enseignement des langues et de la culture kanak à l'école primaire de la Nouvelle-Calédonie », rapport terminal* : LABECD, Université de Nantes 2005 ; I. Nocus et coauteurs, *Evaluation de l'expérimentation pour « l'enseignement des langues polynésiennes à l'école primaire publique de la Polynésie française », rapport final à destination de la direction de l'enseignement primaire de la Polynésie*, LABECD, Université de Nantes, 2008.

(4) Ecolpom : www.ecolpom.univ-nantes.fr/

n'existe qu'à Wallis, et seulement en première année de maternelle. Les programmes LCR (langues et cultures régionales), sont développés en milieu créolophone, et permettent de faire prendre conscience aux élèves des différences entre les deux langues, et d'éviter les interférences, puisque l'institution scolaire les sanctionne. Mais s'ils peuvent avoir des effets positifs sur les bilingues, ils sont inadaptés au cas des non-francophones, qui exigent d'autres dispositifs⁽²⁾.

Les langues locales mieux reconnues

Selon les accords de Nouméa de 1998, « les langues kanak sont, avec le français, des langues d'enseignement et de culture ». Des enseignements existent dans quatorze langues, entre cinq et sept heures par semaine, sous des formes différentes dans les sites où elles dominent (province Nord et Iles Loyauté) et en ville, où le bilinguisme est plus répandu. En Polynésie, tous les élèves suivent deux heures quarante de langue locale. La situation, au moins à Tahiti, est linguistiquement plus homogène qu'en Nouvelle-Calédonie (où les langues sont nombreuses, et parlées par de petits groupes), mais le bilinguisme français-tahitien est courant. Des évaluations, menées par des chercheurs de l'université de Nantes et de l'EHESS, ont montré le caractère bénéfique de la présence des langues maternelles⁽³⁾. Un programme de recherche et d'évaluation, Ecolpom, étendu à la Guyane, est en cours⁽⁴⁾.

En Guyane existent depuis 1998 des intervenants en langue maternelle (ILM) en langues amérindiennes, bushinenge et hmong. Ils mènent dans les petites classes des activités de langage visant à une structuration de la langue maternelle, dans la perspective d'un bilinguisme équilibré. Cette approche est bien adaptée aux classes linguistiquement homogènes (100%

d'enfants locuteurs de la même langue dans certaines écoles, surtout dans les « sites isolés »). Mais ils ne sont qu'une quarantaine, et menacés de par l'absence de statut stable (alors qu'en Océanie on a des fonctionnaires d'Etat ou territoriaux). En 2009, le recteur de l'époque a renvoyé les plus anciens (les mieux formés et les plus expérimentés), au motif qu'ils avaient accumulé trop de CDD ; certains ont été réintégrés en 2010 avec un meilleur statut. A Mayotte, où l'école ne s'est développée qu'après le référendum de 1974 (maintenant l'île dans l'ensemble français, en la séparant des autres Comores), les premiers enseignants locaux ont été recrutés à la hâte, jusqu'au niveau cinquième. Mal formés et mal rémunérés, certains parlant très mal le français, il leur était interdit de parler en classe leur langue qui était aussi celle des élèves : ils le faisaient bien sûr, mais en secret, et sans formation aux activités de langue maternelle. Les résultats actuels sont l'effet lointain de ces débuts difficiles, l'Etat tendant à évacuer sa responsabilité en stigmatisant ces premiers instituteurs. Le niveau de recrutement et de formation s'est élevé depuis, mais le blocage institutionnel vis-à-vis de la présence des langues des élèves entretient l'échec scolaire et est perçu par les Mahorais comme l'un des éléments d'un mépris général, qui entretient un fort ressentiment. En 2009, les diplômés de l'IFM comptaient 80% de non-Mahorais, et les enseignants du secondaire sont très majoritairement extérieurs. On a vu comment la Guyane et Mayotte cumulaient les facteurs de dysfonctionnement de l'école. On peut ajouter, dans les deux endroits, que la politique d'expulsions d'étrangers (ou réputés tels), qui y atteint son paroxysme, met les élèves concernés dans une insécurité permanente peu propice à l'étude, et contribue à la non-scolarisation ou à la déscolarisation. ●