

Les cahiers de l'URACA



MIGRATION ET ÉDUCATION :
École d'Afrique,
École de France

N°7 – Octobre 1997 – 8 €



VOYAGE EN AFRIQUE : L'Algérie

Édition : URACA



Avant-Propos

par Cécile LESTOCQUOY
psychologue E.R.E.A.

« L'AVENIR A UN LONG PASSE »

Talmud de Babylone

Ce siècle est marqué par l'impérieuse nécessité imposée aux cultures orales d'entrer dans la culture écrite. Où cela nous mène-t-il ? Qui peut répondre à cette question ?

Ce cahier de l'URACA est naturellement dédié à Timothée KHONDI NGIMBI dont la mort nous peine infiniment. Timothée était Zaïrois, médecin, membre très actif d'URACA et malade. Il est mort alors que nous étions plein d'espoir. Nous avions lui, Philippe Clarac, enseignant et moi-même, un projet de groupe de parole avec des adolescentes zaïroises d'un lycée professionnel de Paris. Il est parti et le projet reste... Un projet comme une graine qui ne fera que germer plus solidement pour confirmer l'impérieux besoin de construire des ponts entre les cultures; d'établir des liens sociaux là où sont les ruptures entre le monde rural et la cité, entre l'Afrique et l'Europe. L'Afrique notre double paranoïaque, révélateur de nos manques, qui a tant à nous apprendre.

Souvenons-nous et relisons le mythe de Babel (Genèse chapitre XI 1-9) : Dieux, pour que les hommes par leur créativité ne l'égalent pas, les a divisés par des cultures et des langues différentes. C'était une punition pour fautes impardonnables commises.

La planète bleue est petite et nous sommes tous citoyens du monde.
Saurons-nous nous faire pardonner ?

Que faire pour que les ruptures de liens sociaux deviennent des occasions de réfléchir à l'importance du lien entre les individus et entre les cultures ?

« Les savoirs sont mêlés comme les chemins de vache. Ils sont dans les ventres les uns des autres ».

Mamadou Diawara
« Extrait de la graine de la parole »
Stuttgart, Franz, Steiner Verlag 1990.

EDITORIAL

par Dominique GIANNOTTI

Enseignante en philosophie

DROIT A LA DIFFERENCE ET EGALITE DES CHANCES A L'ECOLE

Quasiment tous les textes réunis ici font état de la spécificité de l'éducation de l'enfant africain, éducation par osmose fondée sur l'écoute et le respect des adultes. Les actes intellectuels les plus sollicités sont l'observation, la mémorisation et l'expérience personnelle. Ces actes s'expriment par des comportements de soumission au savoir tels que les yeux baissés ou le silence.

Or, l'école républicaine en France demande à l'enfant de devenir actif, de donner son avis, d'être performant, donc, d'adopter des comportements tels que prendre la parole devant des adultes, les regarder dans les yeux, se montrer éventuellement critique.

Faut-il conclure de ce bref bilan comparatif, à une rupture éducative telle qu'un enfant africain n'arrivera jamais à s'intégrer au groupe-classe?

Il faut bien constater des cas d'échec scolaire ou de mutisme, dus non pas à un manque d'intelligence, mais à une inadaptation aux valeurs et pratiques de l'école publique en France. Que faire pour remédier à cela et établir à l'école une véritable égalité des enfants face aux chances de réussite scolaire?

Notons que certaines exigences religieuses sont prises en compte à la cantine (ne pas faire manger de porc aux petits musulmans par exemple). Mais on ne peut pas demander à l'école d'affirmer la diversité culturelle ou religieuse au prix de la négociation de la laïcité: celle-ci est à concevoir comme le respect de la liberté de culte ou d'opinion de tous, ce respect n'étant sauvegardé que si personne n'impose de façon ostentatoire ses convictions aux autres au sein de l'école. Cela ne signifie pas que l'institution scolaire doit ignorer la diversité culturelle.

Dans le cadre de la lutte contre l'échec scolaire, il faut prendre en compte tous les facteurs faisant obstacle à la réussite de l'enfant, pour pouvoir les lever.

Quand ils sont culturels c'est le dialogue de l'équipe éducative avec l'enfant et avec les parents qui doit leur permettre de « se décentrer », c'est à dire de comprendre et d'accepter des valeurs et pratiques différentes de celle de leur milieu d'origine.

Par équipe éducative j'entend l'enseignant, mais également le psychologue, l'assistante sociale, l'infirmière, le médecin et l'administration de l'établissement scolaire. Il faudrait, de plus, intégrer à la formation initiale et continue des personnels éducatifs l'approche de cultures diversifiées, de même qu'il faudrait favoriser la constitution d'un réseau de relations entre équipe éducative au sein de l'école et agents de la vie socio-culturelle du quartier.

Mais pour arriver à « se décentrer » il faut un centre d'origine. Or certaines familles ont perdu tous leurs repères. Leur identité d'origine est vécue comme brouillée. Cela est en général dû à des difficultés économiques et sociales vécues comme insurmontables.

Le rôle de l'URACA est de reconstituer une image valorisée de ces identités d'origine, afin que les familles puissent ensuite, à partir de ces racines revivifiées, devenir capable de « se décentrer » et de s'intégrer de façon active à la collectivité. Se pose alors la question des moyens de notre association pour remplir sa mission.

Quant à l'école publique, elle doit prendre en compte les différences pour arriver à faire de tous les élèves des citoyens actifs, c'est à dire leur transmettre des connaissances, leur former le jugement afin qu'en toute autonomie ils participent au sein de la collectivité à l'épanouissement public et privé de ***l'Humain***.

DOSSIER

MIGRATION ET EDUCATION

Ecoles d'Afrique, Ecole de France.

Conférence du 18 Octobre 1991

L'ENFANT AFRICAIN A L'ÉCOLE

DU VILLAGE A L'ÉCOLE

Mr Damien RWEGERA

Anthropologue, Président de l'U.R.A.C.A.

Je vous parlerai du parcours du village à l'école de l'enfant africain en Afrique.

1° CARACTERISTIQUES DE L'EDUCATION DE L'ENFANT AFRICAIN AU VILLAGE:

Ce sont d'abord des liens étroits entre l'enfant et sa mère. Vous connaissez tous le port de l'enfant sur le dos, qui a à l'évidence, sur l'évolution de l'enfant, les conséquences les plus heureuses.

Ce sont ensuite des liens étroits entre l'enfant et son entourage parental, frères, soeurs, tantes, oncles...

Ce sont des liens entre l'enfant et les voisins qui sont co-éducateurs.

Et enfin, ce sont des liens spécifiques entre l'enfant et son ou ses initiateurs, personnes véritablement chargées de l'éducation des jeunes et qui ne sont pas leurs parents. On pourrait traduire par parrains, mais ce n'est pas la même chose non plus.

L'enfant apprend donc, à travers ces liens, à connaître son milieu physique, son milieu naturel: les plantes, les lieux sacrés, les lieux profanes, les rapports entre les vivants et les morts, entre les esprits, entre les dieux et les humains.

Il apprend à connaître le fonctionnement de sa communauté, les coutumes, les comportements qu'il convient d'avoir et ceux qu'il ne convient pas d'avoir, le sentiment qu'il doit avoir pour telle ou telle personne selon qu'il est placé dans telle ou telle hiérarchie: le cadet, l'aîné, la grande soeur, le grand frère, la tante maternelle, la tante paternelle, l'oncle maternel, l'oncle paternel.

Suivant que l'enfant est issu d'une communauté patrilinéaire ou matrilinéaire, l'éducation se fait plutôt par le côté de la famille de la mère ou celui du père.

Plus il grandit, plus son apprentissage s'affine sur le plan culturel: fabrication des masques, manipulation des outils... suivant qu'il est dans une communauté de pêcheurs, d'agriculteurs ou d'éleveurs.

La compétitivité qui caractérise l'école à l'occidentale n'est admise que dans la limite d'un ensemble qui ne favorise pas uniquement l'individu, mais le groupe d'individus.

Très vite, l'enfant fait de lui-même des travaux qu'en Europe on juge inadaptés à son âge.

Globalement, l'éducation de l'enfant est l'affaire de tout le village, de toute la communauté. Les responsabilités vis à vis de l'enfant sont partagées entre les parents, la famille élargie, l'entourage immédiat et même lointain.

Suivant que l'enfant est placé dans une communauté patri ou matrilinéaire il aura tel ou tel type d'éducation.

S'il est dans une communauté à classes d'âges, l'apprentissage se fait par classes d'âge.

Cahier N°7 : Migration et éducation : École d'Afrique, école de France Voyage en Afrique : L'Algérie / Octobre 1997

Je ne peux pas approfondir ici les types d'organisations sociales africaines.

On emploie souvent le terme adapté. Là ce n'est pas l'enfant ou l'éducation qui est adapté(e), c'est l'osmose.

C'est donc par cette éducation moins formalisée que passe l'enfant africain avec un certain nombre de choses qu'en occident on trouverait "barbares" (avec ou sans guillemets): par exemple, la façon dont les enfants sont punis, certains apprentissages, si nous y rajoutons les religions, catholiques, musulmanes, vécues au niveau familial et non à celui des écoles, (je ne parle pas d'une Afrique figée, mais d'une Afrique contemporaine qui avance). Je tiens donc compte des religions, des apports que les différentes cultures qui ont débarqué en Afrique ont amené dans l'éducation des enfants.

2° L'ENFANT A L'ECOLE EN AFRIQUE:

C'est l'éducation formalisée, la compétitivité.
La première chose que l'on m'a demandée à la fin du premier trimestre quand j'étais petit, c'était: tu as été 1°, 2°, 6°, dernier?
Cette compétitivité place les enfants dans un autre cadre que celui du village.

Un ou quelques éducateurs, éducatrices, instituteurs.
La langue de formation est autre que la langue maternelle dans beaucoup de pays. Même si certains pays donnent leur enseignement dans la langue de la communauté, la plupart du temps c'est le français, l'anglais, le portugais ou l'espagnol.
C'est dans cette langue étrangère que l'enfant très tôt apprend, non seulement pour apprendre la langue, mais dans toutes les matières y compris lecture et écriture.

La classe est un lieu fermé par rapport à la nature, à l'environnement.

La caractéristique de cette situation est la rupture entre l'école et le village. Rupture culturelle du fait de la langue et des réalités apprises.

Globalement, si l'on aboutit à des retards scolaires, à des abandons, à des scolarités médiocres, c'est toujours par rapport à une école organisée, instituée en dehors du village. Quand bien même elle est située non loin du village, elle reste à côté et non dedans.

3° COMMENT RESOUDRE CETTE SITUATION CONFLICTUELLE?

Ce serait prétentieux de parler de solutions, mais on peut noter que l'école pourrait être la continuité du village.

Elle serait conçue dans le cadre des réalités vécues par l'enfant avant sa scolarisation, et non pas dans le cadre de ce qu'on appelle l'adaptation, comme si l'enfant devait s'adapter à quelque chose.

Puisque l'école s'impose, et là je me référerai au roman de Cheik Hamidou KHAN **L'AVENTURE AMBIGUE**, où la grande Royale s'oppose à toute la communauté et dit:
Il faut que l'enfant aille à l'école.

Donc, puisque l'école est là, faisons de telle sorte qu'elle soit la continuité du village.

Il faut donc alphabétiser et scolariser l'enfant dans sa langue.

C'est une question dont on débat énormément, mais c'est ma position.

Compte tenu des expériences du village vécues par l'enfant, il faudrait reprogrammer les matières à enseigner calcul, lecture: par exemple, pourquoi commencer toutes les méthodes de lectures par A? Parce que c'est l'alphabet, pourquoi pas par M comme Marabout?

Cahier N°7 : Migration et éducation : École d'Afrique, école de France **Voyage en Afrique : L'Algérie / Octobre 1997**

Il y a donc là des réalités qui sont sur place, dans lesquelles les enfants vivent, pourquoi commencer par des réalités qui n'existent pas au village, soit disant que la formalisation ou la systématisation commence par A.

Ici, quand je parle de cette possibilité de méthodes de lectures, c'est tout simplement pour indiquer qu'on devrait hiérarchiser les difficultés suivant les réalités, la systématisation venant après.

Il conviendrait d'intégrer l'école dans le village. Non seulement en la situant dans le village, mais comme entité: je verrais l'intervention des gens du village dans la formation, des sages; pour éviter cette rupture culturelle, car les enfants scolarisés échappent à l'éducation habituelle donnée dans le village.

j'ai en tête des enfants, des jeunes, issus des écoles secondaires chez nous, vivant en internat, et se comportant vis à vis de leur père et de leur mère comme des super-savants, ne voulant plus aller puiser l'eau...et passant leurs vacances à aller danser dans la salle de la paroisse. Ces enfants qui échappent à l'éducation villageoise vont même jusqu'à contester. Je n'ai rien contre le fait de contester, mais de là à ce qu'un enfant commence à contester sans même avoir été formé à un jugement, c'est une autre affaire.

Il faut également penser à la performance, à la qualité de la formation, l'école devrait être davantage africaine, mais jouer la compétitivité internationale.

Tout à l'heure, je parlais du problème de la compétitivité, mais il faut quand même une ouverture, je ne voudrais pas qu'on enferme cette école là dans le village. Vous voyez la difficulté: Maintenir la culture de la communauté, mais, en même temps, l'ouvrir.

Pour ce faire, l'intégration de l'école dans les structures villageoises doit servir à l'éveil rapide de l'enfant, et non à le cloisonner.

Pour ma part, l'école serait une performance du village, de ce qu'il fait déjà d'habitude.

4° CONCLUSION:

La conception de l'école en Afrique est encore largement tributaire de la conception occidentale, elle est en rupture avec le contexte villageois et entraîne un blocage et non un apprentissage rapide.

L'école n'est pas une alternative de l'éducation villageoise ou de l'initiation, par conséquent, on devrait concevoir une école qui, tout en ouvrant les portes, puisse avoir du savoir technologique même largement occidental (il ne faut pas oublier le savoir technologique de l'Afrique), s'inscrivant donc dans les chaînes culturelles de l'Afrique.

Pour discussion, je vous renverrai à propos de l'enfance à ces deux livres:

- **L'ENFANT NOIR**
de Mr CAMARA Laye

- **L'AVENTURE AMBIGUE**
de Mr Cheik Hamidou KHANE

LES EQUIPES EDUCATIVES
FACE A L'ENFANT AFRICAIN EN DIFFICULTE

Mme Rébecca DUVILLIE

Psychologue scolaire, membre de l'ARECLIDE

Je travaille dans le 18^e arrondissement.

Ma tâche consiste à m'occuper des enfants que les instituteurs me signalent, et à faire des bilans psychologiques.

Les enfants que je suis amenée à voir sont surtout des enfants migrants.

Il est difficile d'aborder la question des immigrations africaines en France, sans se demander ce qui conduit ces africains à quitter leur pays. Tous ceux que j'ai rencontrés dans les écoles parisiennes fuyaient la misère ou des régimes autoritaires. Je n'ai encore jamais rencontré de migrants qui viennent en France pour le plaisir.

Le regroupement familial concerne beaucoup de femmes et d'enfants. Il n'est pas sûr du tout que la société française d'accueil soit à même de leur apporter des réponses adéquates en matière d'éducation.

Pourtant, je crois que c'est sur l'école que compte la famille africaine en général pour élever, développer et faire grandir ses enfants.

Un groupe de problèmes apparaît dès lors que cet enfant entre à l'école. Il apporte avec lui dans sa classe, une culture traditionnelle plus ou moins modernisée selon son milieu socio-culturel.

Mais, de ceci, en France, depuis Jules Ferry, l'école ne tient pas compte. Tous les enfants, sont considérés de la même façon. On dit par exemple que tous les enfants jouent aux mêmes jeux; je n'en suis pas sûre.

On pense que l'on peut éduquer par une simple distribution des apprentissages en donnant des informations et des techniques.

On croit ces techniques neutres et indépendantes de toute charge culturelle.

On demande donc à l'enfant africain d'être acculturé, d'oublier ses charges culturelles avant même d'accéder à l'école.

Et les formes de cette acculturation sont très codées, elles constituent parfois un handicap susceptible de faire échouer l'enfant dans des classes de perfectionnement établies à l'origine pour des enfants débiles, dont le volume d'enfants migrants est impressionnant.

Il y a ici des assistantes sociales qui assistent à ce CCPE (Commission de circonscription pré-élémentaire et élémentaire), et voient le nombre d'enfants migrants dans ces classes.

Les enfants privilégiés qui échappent à ces orientations s'avèrent être plus occidentalisés.

Que se passe-t-il pour cet enfant qui arrive d'Afrique, qui parle une langue à la maison, une autre à l'école, il mange certains aliments à la maison et d'autres à la cantine scolaire, il se conduit selon certaines normes dans sa famille et d'autres dans le système scolaire?

Enfin, il est sans cesse contraint de faire agir des mécanismes conscients ou inconscients consistant à tenir à distance les messages reçus qui remettent en cause son identité.

Un enfant m'avait dit un jour en sortant de classe: j'oublie tout en sortant des cours. Comme s'il fallait sans cesse passer par l'alternance.

Cahier N°7 : Migration et éducation : École d'Afrique, école de France Voyage en Afrique : L'Algérie / Octobre 1997

Enfin, en sortant de l'école, il redevient lui-même, il change de code, et, libéré, il reprend celui qui est en accord avec son milieu et avec lui-même.

Dans ces conditions, on peut se demander ce que l'enseignement scolaire a comme chance de lui apporter, et comment il peut s'approprier des connaissances dans la mesure où le savoir n'atteint ni le noyau de sa personnalité, ni son identité.

Il s'agit en général d'un savoir plaqué à usage souvent instrumental, sans véritable effet formateur. Au mieux, lorsqu'il arrive à se débrouiller avec toutes ces contradictions, il se trouve dans un clivage où son esprit ne fait que retenir l'information utile aux examens.

Pour moi, il est important d'établir un pont entre la culture de la famille africaine et la culture de l'école. Ceci, afin d'aider l'enfant à lutter contre l'échec scolaire.

2° COMMENT LA PSYCHOLOGUE SCOLAIRE PEUT-ELLE VENIR EN AIDE A L'ENFANT MIGRANT EN DIFFICULTE?

On utilise des techniques, en particulier des tests destinés à faire des bilans qui ne sont pas adaptés à ces populations.

Un enfant en difficulté qui vient d'Afrique est un enfant qui a dérapé dans sa trajectoire de vie, qui, par le principe de l'avalanche, est débordé par de multiples soucis familiaux, scolaires...

C'est un enfant qui cherche à repérer l'essentiel de son identité, qui a peur devant l'anéantissement de sa personne, qui est seul parce qu'il a l'impression de ne pas être compris. Il est en situation de choc culturel. On voit là en partie ce qui alimente la consultation psychologique dans les écoles.

Lorsque le langage qui est l'élément central de la communication entre le psychologue et l'enfant fait défaut, cela ne fait qu'augmenter la non compréhension, et souvent l'agressivité des adultes qui entourent cet enfant.

Personne n'a la parole, ni l'enfant, ni le psychologue, on ne s'entend pas, même par rêve ou par délire interposé, ce qui arrive avec un enfant français qui va mal.

En général, l'acte thérapeutique est la communion avec lui, on comprend, on sent des choses, mais on n'arrive pas à se le dire. C'est aussi le jeu, l'interaction par le geste ou le regard.

Pour ma part, l'une des stratégies utilisée est la possibilité d'utiliser les soins bénévoles d'un confrère africain parlant la langue qui permet au moins d'établir du sens.

En général, si le psychologue appartient à la structure concernée, on peut espérer qu'une prise en charge commune puisse se mettre en place.

J'ai cette idée simple que l'on peut mieux être soutenu et aidé si on peut au moins exprimer sa souffrance, être entendu et compris.

Cette méthode aide enfants et adultes à se restructurer, à comprendre ce qui se passe en donnant du sens là où il n'y en avait plus.

Parfois, lorsqu'on a un peu de chance, plusieurs thérapeutes peuvent unir leurs efforts en direction de la recherche de sens. Il y aura alors un dialogue avec l'enfant et sa famille, et un décodage du symptôme..

Ce genre de solution est positif d'une manière générale. Concernant l'enfant africain, il est net que parler la même langue arrange le dialogue, explique l'expression de la souffrance, et donne de l'élan à la thérapie.

L'adéquation culturelle débloque des situations qui semblaient verrouillées au départ.

Cahier N°7 : Migration et éducation : École d'Afrique, école de France Voyage en Afrique : L'Algérie / Octobre 1997

Lorsqu'il utilise ces méthodes, le psychologue scolaire est aussi narcissiquement valorisé parce qu'il apporte une solution, il comprend ce qui l'éloigne de cet-enfant là, et il peut l'aider dans l'école.

Cependant il demeure une difficulté pour lui lorsqu'il doit faire face à des contre-transferts qui sont culturellement mal contrôlés de par les images inconnues que lui renvoie ce patient complexe et difficile à cerner.

L'aide du thérapeute migrant lui est indispensable, car elle permet une approche de la maladie mentale à la fois sur un mode anthropologique et sociologique, qui explique le rôle des croyances et des rituels traditionnels.

La pratique de ce genre de relations m'autorise à dire que la psychologie scolaire française devrait utiliser davantage ces manières de faire.

De plus, je pense que cela coûte beaucoup plus cher d'hospitaliser pendant de longs mois un patient migrant, ou de le mettre dans des classes de perfectionnement, avant de le lâcher, parfois aussi démunis à la sortie qu'à l'entrée, alors qu'une co-thérapie, qui est une chose simple, permet la cohérence en matière de santé mentale.

Même avec ces méthodes, ce n'est pas toujours simple, par exemple l'autre jour, j'ai eu dans mon bureau une patiente qui est entrée en transe et se disait possédée par un djinn. Quelle position fallait-il prendre?

Fallait-il lui dire qu'elle était en "crise d'hystérie" et que c'était une crise qu'il fallait maîtriser, ou lui dire "oui, vous êtes habitée par un djinn, vous avez raison"?

Ma position, c'est d'essayer d'élaborer un compromis qui, à la fois, ne contredise ni la thèse de la patiente, ni la mienne.

Il s'agit de trouver un espace culturel où toutes les deux, nous pouvons nous comprendre. L'idéal serait lorsque l'enfant et la famille parlent assez le français, de pouvoir s'adresser selon son choix, au psychologue de la culture d'accueil, ou à celui de sa culture d'origine.

Tout ceci soulève d'autres problèmes de fond, à savoir: l'interprétation des symptômes dans ce contexte biculturel et le cadre de la relation thérapeutique.

Les ouvertures sont grandes, et l'ethnopsychanalyse aura à approfondir toutes ces questions. Elle a cependant le mérite d'avoir ouvert la voie, de proposer des cadres de travail originaux, et de restructurer l'image de soi par des mécanismes où l'enfant peut se revigorer, où il a accès à la verbalisation, à l'explicite et à l'implicite.

A mon avis, il faut redonner la parole à cet enfant et à ces familles qui semblent avoir tout perdu: leur vie, leur langue...

Enfin, je crois que la psychologie française peut faire évoluer les choses, faire que l'on ne tienne plus sur ces enfants des discours de mépris ou de rejet.

Cependant, pour être psychologue, il faut d'abord comprendre celui que l'on a en face de soi et progressivement faire appel à ceux qui, appartenant à d'autres cultures peuvent l'aider dans cette fonction.

C'est dans ces conditions que le lien social se noue.

En conclusion, je citerai ce proverbe du Bénin:

Si tous les doigts de la maison s'unissent pour boucher les trous d'une jarre percée, l'eau ne s'écoulera plus et chacun pourra se désaltérer.

**DE LA FAMILLE A L'ECOLE:
LES MECANISMES DE SOCIALISATION
DE L'ENFANT AFRICAIN EN FRANCE**

Mr TIMERA Mahamet
Sociologue, membre de l'APS

1° LE PROCESSUS DE FORMATION DES IDENTITES FAMILIALES:

Nous nous intéressons principalement aux mécanismes de socialisation de l'enfant africain en France.

Nous percevons dans la vie de ces jeunes issus de l'immigration une dynamique de socialisation sélective qui se développe au sein de la famille, et une autre dynamique d'introduction à la citoyenneté.

Contrairement à leurs parents, qui, au fil de leur sédentarisation, revendiquent une différence affirmée, ces enfants ont plutôt tendance à vouloir se conformer au régime commun de la citoyenneté du pays où ils se trouvent.

On ne peut donc comprendre la situation actuelle de ces jeunes sans étudier les modes de leur socialisation: il me semble que l'institution familiale, scolaire, le voisinage et la rue, le quartier en général, constituent les lieux privilégiés de cette socialisation de l'enfant.

La spécificité du contexte familial de l'enfant africain en France, c'est qu'il ne se trouve pas impliqué dans un patrilignage de la famille élargie, mais, il se cantonne, pour l'essentiel, au niveau de la famille nucléaire.

Dès lors, cette structure familiale restreinte, nucléaire, constitue pour ces enfants le cadre privilégié de leur socialisation. Elle n'est concurrencée que par l'institution scolaire et par la rue.

Mais là, le problème que nous nous posons, c'est de voir dans quelle mesure un certain nombre d'identités familiales se développent dans la famille, puis passent de la sphère du privé, c'est-à-dire de l'espace domestique, à la sphère du public, et donc, sont susceptibles d'être appropriées ou revendiquées par l'enfant.

Nous nous rendons compte que les différentes institutions telles que la rue ou l'école jouent un rôle dans ce processus de sélection: l'enfant élimine certaines identités et s'en approprie d'autres.

Au niveau même de l'institution scolaire, il y a une sorte de légitimation de la religion de l'enfant, c'est-à-dire que cette notion sort carrément de l'espace domestique pour être reconnue et valorisée par l'institution et par la société civile en général.

Si je prend l'exemple précis de l'islam, on se rend compte qu'il n'y a pas de problème pour le passage de cette forme d'identité de la famille, au niveau de l'enfant, à la sphère du public.

A la limite l'enfant n'a aucun effort à faire, c'est déjà une pratique sociale plus ou moins valorisée, quelques soient par ailleurs les polémiques qui se développent autour de l'islam. C'est une pratique qui est institutionnalisée, qui est acceptée, admise, et qui se retrouve dans un certain nombre d'éléments du cadre scolaire.

Par contre l'école hormis les religions ne reconnaît pas les autres valeurs culturelles qui peuvent faire; partie de la vie des enfants (langues, cultures, liens sociaux avec la famille élargie, ect.) Par conséquent elle semble exercer sur l'enfant une sorte de violence symbolique et l'oblige à faire des choix, c'est-à-dire à éliminer certaines pratiques sociales.

Cahier N°7 : Migration et éducation : École d'Afrique, école de France Voyage en Afrique : L'Algérie / Octobre 1997

Elimination superficielle: il y a une démarche d'occultation, plus ou moins accentuée, des choses qui sont vécues dans la famille, parce qu'elles ne sont pas valorisées au niveau de l'institution scolaire qui est une institution prestigieuse.

C'est le lieu du savoir, un lieu de la société d'accueil, donc, tout ce qui entre dans cette institution est, d'une manière ou d'une autre, retenu, intégré et valorisé.

L'école joue un rôle important dans le processus du passage des identités familiales de la sphère du privé, de l'espace domestique, vers la sphère du public.

Nous nous sommes rendus compte qu'un certain nombre de ces pratiques sociales se développaient dans des familles dans la mesure où, par l'intervention des associations ou d'intervenants extérieurs, ces pratiques étaient intégrées dans l'école, valorisées. Les enfants subitement revendiquaient ces pratiques et leur appartenance, alors que de tout temps, ils avaient tenu plus ou moins secret les rapports qu'ils entretenaient avec ces choses.

2° LE RAPPORT A LA RUE:

Le rapport des familles africaine à la rue me semble assez spécifique.

Comme l'a déjà dit Mr RWEGERA, la rue joue un rôle important dans le processus de socialisation des enfants.

Dans la société française, pour l'essentiel, la famille se réduit à la maisonnée: le bâti, la maison elle-même.

Par contre, la rue est perçue comme un lieu de permissivité, de perdution, de drogue, de prostitution, en tout cas, un lieu qui n'est pas contrôlé et qui recèle un certain nombre de dangers.

Dans la conception africaine de la rue, le voisinage n'est pas un lieu de perdution, mais c'est un espace qui a une certaine fonctionnalité dans l'éducation des enfants, où les autres adultes interviennent de manière collective pour réaliser cette éducation.

Au niveau des familles africaines en France, il y a une sorte de reproduction de ce modèle, n'ayant pas la même appréhension que les familles françaises vis à vis de la rue, il leur est plus facile de laisser les enfants aller dans la rue.

Combien de fois les africains qui sont ici ont-ils entendu par nos mamans: allez jouer dans la rue, vous faites trop de bruit.

En Afrique, la rue c'est l'espace des enfants, la maison, c'est plutôt l'espace des femmes, des vieillards, des tout-petits; c'est le lieu où l'enfant retrouve ses pairs, les jeunes de la même classe d'âge. Et cette communauté joue un rôle décisif dans cette éducation et cette socialisation.

En France les parents sont parfois surpris et ils s'étonnent que leurs enfants soient tout le temps dans la rue, sans réaliser qu'ils n'ont eux-mêmes pas de pratiques d'autorité pour imposer que les enfants restent à la maison. En effet ils continuent sans s'en rendre compte à penser que la rue en France est comme ce qu'ils ont connu enfants en Afrique.

Il me semble que les enfants des familles françaises ne sont pas dans la rue parce que d'autorité, cela leur est interdit

Il existe tout un processus d'aménagement de l'espace familial, de la maison, pour que l'enfant puisse y passer le maximum de temps (chambre individuelle). Autant de choses qui posent problème pour les familles africaines (exiguïté des appartements, taille des familles).

La rue devient, de fait, l'univers et l'espace privilégié où ces enfants se retrouvent.

3° CONCLUSION:

Les deux points qui me paraissent donc essentiels sont:

- le processus de formation des identités familiales, et le passage au niveau de l'enfant, par les institutions de la société, l'école jouant un rôle de valorisation ou de censure des identités, ce qui fait que l'enfant se positionne par rapport à elle.

Cahier N°7 : Migration et éducation : École d'Afrique, école de France **Voyage en Afrique : L'Algérie / Octobre 1997**

- Le rapport à la rue est particulier dans la mesure où la rue prolonge la famille, au lieu de s'opposer à elle.

DISCUSSION

*** Mme Haule Taffo:**

J'aimerais revenir sur le thème de la rue car je pense qu'il y a un problème de langage: Quand on dit aller dans la cour jouer, cela ne veut pas dire aller dans la rue.

Les gens peuvent entendre la rue comme si l'on poussait les enfants dans la rue, or chez nous on a l'habitude de dire aller dans la cour ou dehors.

*** Mr Timéra:**

Je me suis justement posé le problème d'étymologie, de sens, et j'ai fait des enquêtes au niveau de la désignation même de cette réalité dans différents quartiers.

J'ai pris deux langues: le soninké et le wolof qui, curieusement, utilisent le même mot: "beck" ou "mbeda".

Quand j'ai demandé ce que cela signifiait, si c'était l'espace entre les différentes maisons au sein du quartier, si c'était la rue, ou un lieu de regroupement entre des enfants, les conceptions n'étaient pas toujours aussi nettes.

Dans certaines communautés on disait que cela signifiait la rue, la route, le sentier, d'autres me disaient que c'était l'aire de jeu, l'espace.

De façon générale cela désigne plus ou moins l'espace qui sépare les différentes concessions. Ce ne peut pas être la maison, c'est en dehors de la concession.

C'est justement un espace de passage, de fait, cela devient une rue. Dans un plan d'urbanisation cela a une autre connotation, mais pour des villes comme Dakar où j'ai grandi, aller jouer dehors, dehors c'était la rue.

Dans le village, ce n'était peut-être pas la rue, il n'y a pas de voitures, mais de fait dans les villes où il n'y a rien d'autre cela devient la rue.

*** Mr Bocoum:**

Ce n'est pas la même chose en France, si l'on dit qu'un enfant est dans la rue, cela donne déjà une mauvaise impression. Or dans les milieux africains (je parle 3 langues chez moi) on dit d'aller dans la rue pour dire d'aller jouer.

*** Mme Duvillié:**

Je peux appuyer cela par le fait qu'à l'école maternelle, on dit que les enfants doivent avoir un espace à eux.

Le problème de logement est un problème crucial pour pouvoir permettre aux familles africaines d'aider leurs enfants à avoir une scolarité normale.

*** Mme Spencer:**

Le problème de la rue n'est pas forcément une différence entre l'Afrique et l'Europe. Je viens d'Angleterre, et dans les milieux ouvriers, c'était exactement comme ça, des petites maisons, les enfants allaient jouer dans la rue qui était plus calme, plus petite, et il y avait une sorte de responsabilité collective des adultes qui habitent dans la rue.

Comme vous l'avez décrit pour l'Afrique, c'est surtout une question d'urbanisme et de milieu social. Il y a la même différence entre les milieux bourgeois avec les grandes maisons et les jardins.

*** Mr Timéra:**

J'ai aussi cette idée, au fond, si l'on analyse l'évolution de certains milieux populaires des sociétés occidentales, cela ressemble pour l'essentiel aux rapports que les familles africaines développent avec les lieux.

Cahier N°7 : Migration et éducation : École d'Afrique, école de France Voyage en Afrique : L'Algérie / Octobre 1997

Je pense que, plus qu'un problème culturel, le problème social se pose.

Dans le cadre des sociétés africaines, en l'absence de différenciation sociale poussée, ce modèle populaire continue à être dominant.

Par contre, dans les sociétés occidentales, ce modèle dominant auparavant est devenu exceptionnel et ne se retrouve que dans les familles marginalisées, en l'occurrence, les immigrés.

En dehors du problème social, même pour les familles africaines qui n'ont pas de problème de logement, il existe d'emblée un rapport spécifique à la rue qui n'est pas le même que celui des familles occidentales.

Il y a superposition d'un problème social et d'un problème culturel.

*** Mme Keugam Noubissié:**

Pour moi, ce sujet n'est pas primordial: en été, il fait beau, tout le monde est dans la rue, enfants et adultes; l'hiver, maison grande ou petite, tout le monde rentre car il fait froid.

Le vrai problème est: Comment faire pour que ces enfants suivent une scolarité normale et qu'ils soient respectés et compris.

*** Pr Bachmann:**

On peut facilement constater que toutes les réalités sociales bougent, mais il serait intéressant de recentrer la discussion: "Que fait-on pour les enfants africains à l'école?"

*** Mme Blé:**

Le problème de logement existe quand même: quand il n'y a pas d'espace, les enfants deviennent agressifs, ils ne peuvent ni jouer, ni étudier.

*** Mr Diakite:**

Je voudrais que l'on creuse la question de l'intégration: Comment l'enfant vit-il à l'école?

A mes yeux, le milieu scolaire est tellement important que certains préconisent l'intervention d'animateurs culturels en milieux scolaires.

Si l'on veut que l'intégration passe par l'école, il faut des animateurs africains qui connaissent les milieux d'origine et les milieux d'accueil.

D'autre part, il est vrai que beaucoup réagissent de façon négative lorsqu'ils voient des enfants d'origine étrangère dans la rue. Ils pensent automatiquement: ils sont mal éduqués.

Pour pouvoir intégrer ces enfants là, il faut privilégier le problème culturel.

*** Mr Rwegera:**

Pouvez-vous nous expliquer le rôle des psychologues dans votre école, ou dans les autres écoles? Intervenez-vous seulement quand l'enfant a des problèmes, ou bien la prévention peut-elle exister?

*** Mme Duvillié:**

Nous ne sommes malheureusement pas assez nombreux, mais nous travaillons aussi à la prévention: je fais partie d'un réseau qui s'appelait avant GAP (Groupe d'Aide Psychopédagogique). Je travaille avec des rééducatrices en psychomotricité, et une psychopédagogue. Nous essayons d'intervenir dès l'école maternelle pour éviter l'échec scolaire. Souvent les enfants sont signalés par les instituteurs et nous les prenons par petits groupes de 2 ou 3 pour leur apprendre le français, leur faire de l'éducation motrice s'ils sont trop agités ou qu'ils ont besoin de se défouler car les logements sont trop petits et qu'on leur demande de rester assis 6 heures par jour.

Le travail du psychologue, c'est d'intervenir lorsque l'enfant va mal, qu'il présente des problèmes de comportement, de non communication: j'ai souvent constaté que les enfants africains étaient des enfants mutiques qui restaient assis dans leur coin du matin au soir, n'intervenaient pas, ne prenaient pas la parole.

Statistiquement, dans mon école, j'ai un certain nombre d'enfants africains qui refusent de parler.

*** Question:**

Ce sont des enfants nés en France ou en Afrique?

Cahier N°7 : Migration et éducation : École d'Afrique, école de France

Voyage en Afrique : L'Algérie / Octobre 1997

* **Mme Duvillié:**

Les deux.

* **Question:**

Ces enfants refusent de parler en la présence de qui?

* **Mme Duvillié:**

L'institutrice me les signale: cet enfant ne participe pas à la classe, il est mutique.
Je fais appel à des psychologues africains qui viennent m'aider.

* **Mr Diakite:**

L'animateur culturel africain en milieu scolaire est favorisé car il connaît les deux milieux. Les enfants venus dans le cadre d'un regroupement familial n'ont pas les mêmes blocages ni les mêmes comportements que les enfants nés ici.

L'aide des animateurs culturels africains est essentielle pour débloquer les situations.

* **Mme Duvillié:**

Il faut quand même dire que cette démarche est exceptionnelle.

* **Mr X:**

Je suis formateur. J'aimerais préciser la différence entre l'enfant né en France qui a pris des habitudes, qui s'est assimilé, s'est accoutumé à un certain nombre de choses existantes dans la culture française, et l'enfant venant d'Afrique avec son identité culturelle et sa personnalité.

* **Mr Y:**

Pour moi, le problème majeur de ces enfants immigrés au niveau de leur scolarisation, c'est celui de la langue. Quand on ne possède pas l'outil de communication, on n'ose pas et on se bloque. Peut-être faudrait-il essayer de donner à ces enfants dès leur plus jeune âge, le minimum requis pour pouvoir communiquer au moment de leur entrée en maternelle.

Si on ne possède pas la langue, on ne peut pas acquérir le reste de la culture.

* **Mme Evrard:**

Je suis rééducatrice dans un réseau d'aide et je voudrais signaler qu'on s'aperçoit que les enfants mutiques possèdent parfaitement la langue. Le problème essentiel est donc ailleurs, ce n'est pas une question d'outil qu'ils ne possèdent pas.

Lorsqu'ils se mettent à parler, ils parlent français comme moi.

J'ai vu de très nombreux cas d'enfants africains qui refusaient de parler, qui ne communiquaient absolument pas, et le jour où ils commençaient à parler, il n'y avait aucun problème.

Les raisons sont les suivantes: l'enfant est constamment dans le clivage, il est coupé en deux, il est enfant africain chez lui et doit être enfant français à l'école. Il ne sait pas où il est ni qui il est. Il a en permanence des choix à faire ou à l'école ou à la maison, et les deux à la fois, c'est très difficile pour l'enfant.

C'est le problème de fond.

* **Mr Timera:**

C'est le processus: on l'oblige à être double, c'est difficile. Ce phénomène de blocage se débloque par la communication.

Les mêmes cas se posent dans les milieux uniculturels. Je ne résoud pas le problème en le replaçant dans le contexte général de l'éducation de l'enfant. C'est un problème plus général que celui de la langue, c'est le problème global de la vie du couple.

* **Mme Evrard:**

Je reviens sur ce que disait Mr Rwegera lorsqu'il disait qu'au pays également il y avait blocage des apprentissages parce que c'est trop rapide, on impose une autre langue aussi. Finalement, le problème est presque identique: il y a des éléments en plus ici: la perte des repères, beaucoup de choses que les parents vivent parfois très mal, donc l'enfant supporte tout cela, toute la souffrance des parents, finalement, sur le plan scolaire, on a l'impression quand même que les problèmes sont tout à fait identiques.

Cahier N°7 : Migration et éducation : École d'Afrique, école de France **Voyage en Afrique : L'Algérie / Octobre 1997**

*** Mme Duvillié:**

C'est vrai qu'il y a la langue de la maison et la langue de l'école, mais il y a un autre paramètre, c'est que souvent les mamans africaines en France sont dépressives pour beaucoup de raisons, et ne parlent pas beaucoup à leurs enfants.

Ce sont des enfants qui ne sont peut-être pas suffisamment stimulés par la mère, Or, on sait bien que le rapport mère-enfant est fondamental, et que c'est là que commence la parole.

Je me suis demandée si cela ne venait pas aussi de là: il n'y a pas un paramètre unique mais plusieurs paramètres.

*** Mme Royer:**

Je voulais intervenir dans ce sens: je travaille au SSAE et je me rend chez des familles africaines extrêmement mal logées.

D'autre part, on peut voir une certaine différence lorsque la maman a des initiatives pour s'insérer en France, cherche à apprendre le français, à sortir de chez elle. Il semblerait que dans certains cas l'enfant peut lui aussi mieux s'adapter à l'école.

Si la maman est dépressive et reste chez elle, l'enfant qui a toujours été dans le dos collé à sa maman jusqu'à l'âge scolaire vers 2 ou 3 ans, ne peut pas quitter sa mère et s'adapter à l'école, il se tait.

Ce sont des choses que l'on rencontre très très souvent.

*** Mme Lehman:**

Dans notre service social du 19°, il y a aussi des tentatives d'actions de prévention de l'échec scolaire, de la difficulté à trouver une place à peu près satisfaisante à l'école. Avec l'aide de la parole, mais avec très peu de scolaire parce que l'on pense que cela viendra quand l'enfant se sentira mieux dans sa peau.

Ici, quand on n'habite pas dans une grande ville, on est aussi dehors, dans les champs, dans les bois, ce n'est pas spécifique. Le problème de la double langue n'est pas non plus spécifique, en Bretagne, en Alsace..., les gens parlaient les deux langues.

Dans les familles africaines, de nombreuses mères sont très dépressives parce que les conditions de vie sont abominables par rapport à ce qu'elles ont vécu en Afrique. Elles sont loin de leur famille, elles doivent faire de véritables expéditions pour aller voir leurs amis, elles sont en appartement alors qu'elles avaient l'habitude d'être dehors, même les conditions de préparation des repas.

Elles ne parlent pas français et ne peuvent pas initier les enfants à la vie ici qui est un casse-tête incompréhensible. Les papas ne parlent pas beaucoup non plus, ils n'osent pas parler et font simplement de petits commentaires. C'est un amas de problèmes plus compliqués les uns que les autres dont certains ne sont pas éloignés de la réalité en France à une certaine époque.

*** Mr Rwegera:**

Plusieurs intervenants ont souligné la ressemblance entre les problèmes que rencontrent les enfants quand ils vont à l'école en Afrique et ici. En ce qui concerne les langues, c'est le même problème, à cette différence près que les mères n'ont pas cette difficulté.

*** Mme Z:**

Mme Duvillié a parlé des enfants en difficulté, moi je me pose la question de l'investissement des parents dans la réussite scolaire des enfants.

Quel impact cela a-t-il dans cette réussite, ou dans l'échec scolaire?

D'après certaines études il semble qu'à niveau social égal, les enfants d'immigrés réussissent aussi bien que les enfants français. La réussite de tous les enfants doit tenir compte du niveau socio-économique, des conditions de logement.

Il faut également prendre en compte le projet d'ascension sociale que les parents ont pour le devenir de leurs enfants, des représentations qu'ils se font de l'école.

Cahier N°7 : Migration et éducation : École d'Afrique, école de France **Voyage en Afrique : L'Algérie / Octobre 1997**

*** Mr Sow:**

Je fais partie d'une association de ressortissants d'Afrique noire qui s'appelle Rencontre et Solidarité, créée pour traiter ces problèmes là.

Nous constatons qu'il y a beaucoup d'échec scolaire, que les enseignants se posent des questions et rencontrent des difficultés qu'ils n'arrivent pas à transmettre aux parents pour que ceux-ci puissent participer convenablement à la résolution de certains problèmes.

Nous avons tenté plusieurs expériences et la dernière synthétise les autres: elle est fondée sur le fait que nous, acteurs sociaux (assistants sociaux, éducateurs, enseignants, travailleurs sociaux) qui avons en charge l'enfant, nous donnons un sens, nous interprétons les problèmes que nous rencontrons.

Ce n'est pas théorique: au bout de trois ans de travail, nous avons découvert que très souvent, les problèmes sont simplement dus à une incompréhension.

La question du mutisme est assez généralement soulevée entre les enseignants et nos enfants. Parmi ces cas là, 80% étaient des problèmes de l'enseignant c'est-à-dire des rapports difficiles entre l'enseignant et l'enfant. Le comportement de l'enfant n'était pas compris par l'enseignant et l'enfant ne pouvait pas lui expliquer son comportement, ce qui faisait surgir le problème.

Pour donner un exemple: nous avons suivi une famille où les enfants étaient vraiment mutiques, à l'école ils ne disaient pas un mot. Ils jouaient avec leurs camarades et parlaient un peu avec eux, mais cela recommençait dès qu'un enseignant approchait. A la maison, les enfants s'exprimaient très bien.

Au bout du compte, nous avons découvert qu'il fallait faire intervenir certaines valeurs africaines qui étaient produites et maintenues dans la vie familiale.

Ces enfants étaient d'une ethnie qui a transplanté de manière très rigide certaines de ses valeurs: les enfants ne doivent ni parler à un adulte ou à un aîné ni le regarder sans que l'adulte lui en donne l'autorisation, ou lui en fait la demande.

Donc ces enfants qui vivent des valeurs réelles dans le cadre de base constitué par leurs parents, ont des forces intérieures qui les tirent vers la rétention de la parole même lorsqu'ils sortent à l'extérieur.

Il n'y avait pas de problème psychologique, mais un comportement qu'il fallait interpréter et comprendre, et peut-être essayer d'adapter dans la vie de l'école.

Nous avons beaucoup d'exemples comme celui là qui nous montrent que nous créons des problèmes quand nous ne comprenons pas ce qui se passe dans la famille.

Nous avons forgé une démarche qui consiste à favoriser la rencontre entre l'enseignant et la famille afin qu'ils se connaissent et que chacun connaisse le rôle et les valeurs que véhicule l'autre.

Nous espérons arriver à ce que les parents comprennent la vie de l'école: la vie des familles est tout-à-fait différente, n'a pas le même rythme; il y a deux mondes différents.

Conférence du 21 Février 1997

EDUQUER ET INITIER DE L'AFRIQUE A LA FRANCE

LES ECOLES CORANIQUES AU SENEGAL

Mr DIOUF

Membre de l'association pour la Promotion du Soninké

Il existe au Sénégal deux grandes confréries islamiques: la confrérie tidjania et la confrérie mouride.

L'éducation islamique des enfants se fait essentiellement dans les écoles coraniques, qu'on appelle les écoles traditionnelles. Les enfants sont envoyés dans ces écoles à partir de 4 ou 5 ans et sont confiés à un maître d'école qui est chargé de les initier au Coran.

On peut diviser cet apprentissage en deux grandes phases:

* une première phase d'initiation où les enfants sont initiés aux versets coraniques. Chaque enfant a une tablette en bois sur laquelle est inscrit l'alphabet arabe qu'il doit apprendre par coeur. Ils arrivent le matin, apprennent en groupe et passent en fin de matinée, les uns après les autres devant le maître pour réciter l'alphabet. Dans un premier temps l'initiation se fait sur cette base jusqu'à ce qu'ils assimilent l'alphabet. A partir de ce moment là, ils passent à un autre stade: l'assemblage des lettres, des mots et la lecture. A la fin de cette première partie, l'enfant doit être capable de lire entièrement et sans hésiter tous les versets du Coran.

* C'est seulement après cette première partie qu'ils passent à un second niveau d'instruction: ils ont accès au livre donc au Coran. Chaque élève a son livre à lui, lit les versets du Coran toujours devant le maître, et les apprend par coeur. Si l'élève n'a pas compris sa leçon, il peut poser des questions au maître. C'est alors que commence l'apprentissage de la lecture accompagnée de la traduction simultanée, l'enfant accède à la connaissance du savoir islamique.

C'est la méthode traditionnelle, la plus courante et la plus développée. En général, dans les quartiers, on peut trouver plusieurs écoles coraniques, donc plusieurs maîtres qui ouvrent eux-mêmes les écoles et les parents leur confient leurs enfants.

De l'organisation de l'école coranique:

Toute personne qui sait lire, écrire et traduire le Coran peut être enseignant et peut également ouvrir une école coranique chez lui. Selon la confiance des parents en l'enseignement donné, il peut recevoir entre 15 et 20 enfants dans une école de quartier. Cependant, on retrouve quelquefois une cinquantaine d'élèves pour un seul maître. Il existe des familles de marabouts dont la vocation d'enseignement passe de père en fils, néanmoins, il n'existe pas de spécialisation en la matière: tout marabout peut enseigner. Dans les écoles coraniques traditionnelles, les enfants sont classés par tranche d'âge.

Les nouveaux arrivants en phase d'apprentissage sont ensemble, ceux qui ont déjà assimilé l'alphabet arabe sont mis dans un autre groupe. Le maître d'école s'appuie sur les plus anciens qui ont déjà appris l'intégralité du Coran pour initier les nouveaux venus.

Cette façon d'enseigner respecte le système traditionnel en matière d'éducation en Afrique: l'éducation par génération.

Ces écoles coraniques traditionnelles ont été les hauts lieux du savoir jusqu'à la veille des indépendances en Afrique occidentale. Au Sénégal, dans les années 1960, l'avènement de l'école publique dite « française » a permis l'alternance. En effet, il est assez courant de voir des enfants fréquenter les deux types d'école: l'école coranique et l'école publique. Les journées sont réservées à l'école publique et les soirées à l'école coranique. Quand nous sortions de l'école primaire vers 17 ou 18 heures, nous avions des cours d'arabe facultatifs, si l'enfant ou si les parents le souhaitaient.

Cahier N°7 : Migration et éducation : École d'Afrique, école de France Voyage en Afrique : L'Algérie / Octobre 1997

Cette méthode alternative s'est retrouvée bouleversée au Sénégal dans les années 1970 lors d'un mouvement de renouveau islamiste venu d'Arabie saoudite. Ce renouveau s'établit par la naissance de nouveaux types d'écoles que l'on appelle les « médersas », qui sont copiées pour l'essentiel sur l'Égypte, ainsi que sur les pays arabes. Là, l'éducation devient plus rationalisée, avec des enseignants formés sortis des universités.

C'est à ce moment là que sont apparus au ministère de l'éducation nationale les maîtres franco-arabes. Ces enseignants ont suivi un cursus scolaire normal dans l'école publique, puis une spécialisation en arabe. Ils ont des DEA et sont soit professeurs d'arabe, soit instituteurs en arabe. Ce sont essentiellement ces enseignants qui seront recrutés dans ces nouvelles écoles dites « medersa ». Là, l'enfant ne suit pas uniquement un enseignement coranique, il suit un enseignement d'école publique associé à un enseignement en arabe qui a acquis un certain poids dans la réforme de l'enseignement au Sénégal.

Cette réforme a permis à ces enseignants des médersas de transmettre toutes les valeurs qui sont à la base de l'islam. Les « médersas » ayant acquis une certaine légitimité par la qualité des enseignants, sont actuellement prédominantes dans les villes, alors que l'école coranique traditionnelle se trouve surtout dans les campagnes, et ont quasiment disparu des villes.

Ces deux catégories d'écoles coraniques concernent la confrérie des « tidjanes ».

Les « mourides », eux ont plus utilisé les « daaras ». Ces « daaras » sont à la fois une école coranique et un camp de travail. Ici les gens viennent à l'âge de 14-16 ans. L'enseignement coranique, était associé au travail pour le maître coranique et au-delà de celui-ci pour le marabout. Les « daaras » n'étaient pas organisées à partir du maître coranique, mais à partir du marabout. Au niveau du village, les gens font des « diebelou » (actes d'allégeance) au marabout, qui avait différentes « daaras » dans lesquelles il affectait les gens qu'on lui envoyait. Les élèves consacraient donc une partie de leur temps à travailler dans les champs du marabout. Ce sont ces formes d'écoles coraniques qui se sont développées dans le monde rural.

Quand ces confréries mourides se sont développées et sont arrivées dans les villes, cela a posé des problèmes. Comment s'adapter, quel mode d'organisation avoir dans le contexte urbain? Ils ont alors lancé ce qu'on appelle aujourd'hui les « dahiras ». Ce sont des regroupements plutôt d'adultes, des lieux d'enseignement, mais aussi de solidarité et d'apprentissage à la vie urbaine, mais toujours en appartenant à la confrérie musulmane.

Un certain nombre d'adultes n'avaient pas reçu d'enseignement coranique et entraient dans les « dahiras » pour compléter leur enseignement. C'est un lieu où ils se regroupent et s'entraident lors des cérémonies traditionnelles telles que les baptêmes, les mariages ou autres. Ils participent également aux cérémonies organisées par la confrérie dans une autre ville du Sénégal: ils se cotisent, paient ensemble les bus pour être logés au moment du pèlerinage.

Ce sont essentiellement ces quatre structures d'école coranique que j'ai relevées au Sénégal. Il va sans dire qu'il en existe d'autres: en effet, les parents se cotisent, en particulier dans les quartiers résidentiels, embauchent quelqu'un qui connaît bien le Coran et lui confient leurs enfants. Les cours ont lieu le mercredi, le samedi et le dimanche dans l'appartement de l'un des parents. Ce sont des groupes très réduits qui comptent entre 5 et 10 enfants. Il faut dire que la méthode traditionnelle a été très décriée en raison des traitements infligés aux enfants dans ces écoles. On s'est rendu compte que le maître d'école ou le marabout au lieu d'enseigner le Coran, prenait ces enfants et les envoyait chercher à manger ou même voler la nuit. A la limite, cela pouvait constituer des lieux de formation à la délinquance des enfants. Il existe un bon film qui en parle bien et qui s'intitule « Niangan » de Traore.

QUESTIONS:

*** Quelle est la proportion de musulmans au Sénégal?**

On dit que 90% de la population est musulmane, 5% chrétienne et une petite proportion protestante.

Cahier N°7 : Migration et éducation : École d'Afrique, école de France Voyage en Afrique : L'Algérie / Octobre 1997

*** C'est sur l'ensemble du territoire ou par région?**

Il existe des régions plus musulmanes que d'autres notamment le nord avec les pulaar. La Casamance a plutôt une prédominance chrétienne et catholique.

*** Comment fait-on passer le message coranique aux personnes analphabètes?**

C'est comme pour des enfants qui ne savent pas lire ni écrire. On commence par leur apprendre l'alphabet, ensuite les formations de mots, puis de phrases et après on leur apprend à lire. La seule différence c'est que l'enseignement est basé sur l'apprentissage par coeur. C'est ce qui m'a le plus marqué dans l'école coranique: le fait d'apprendre par coeur développe la mémoire de l'enfant.

*** Connait-on le pourcentage d'enfants qui fréquentent ces écoles musulmanes? Tous les enfants sont-ils scolarisés dans ces écoles musulmanes?**

Je n'ai pas de chiffres, mais si je prends le quartier où j'ai vécu, tous les enfants allaient à l'école coranique.

*** Oui, mais dans les écoles coraniques, ils sont petits, ils n'apprennent pas à écrire, ils apprennent à réciter. Et après, à quel âge apprennent-ils à écrire arabe?**

Il y a eu des enquêtes sur le sujet, mais qui commencent à dater. Je sais qu'au moment du recensement qui date des années 1970, 70% de ces gens qui allaient à l'école coranique ne savaient pas lire ni écrire.

*** Finalement, l'arabe est une langue religieuse, on n'apprend pas en arabe autre chose que le message coranique. Où est parlé l'arabe ailleurs que sur les lieux d'étude? Les sénégalais parlent-ils arabe entre eux? A Dakar, dans votre ville, et par ailleurs, vous êtes président d'une association soninké, cette langue est-elle enseignée quelque part? Existe-t-il une école soninké?**

Non, il n'en existe pas. Il y a un vieux débat qui date de 15 ans déjà au Sénégal sur les langues nationales. Comment les intégrer dans l'enseignement public? Cette question n'est toujours pas tranchée. Il y a donc un grand débat linguistique: la langue nationale est le wolof qui est parlée par plus de 50% de la population, il était donc question de transcrire le wolof pour pouvoir l'enseigner dans les écoles.

Mais à l'époque il y avait déjà un débat sur la transcription, le découpage, l'alphabet. Senghor voulait imposer le découpage latin, il était contre les consonnes alors que l'Europe fonctionne essentiellement là-dessus, et pour contourner cela, il a appliqué le latin. Par exemple pour bopp en wolof qui veut dire tête, il voulait que ce soit boppa avec un a à la fin.

Maintenant les langues nationales ne sont pas enseignées dans les écoles publiques. Par exemple, dans le cursus normal, l'enfant fait toute sa scolarité en français au niveau du primaire. Dans le secondaire, à partir de la sixième, on prend une langue étrangère qui est l'anglais et en quatrième, une seconde langue étrangère: russe, portugais, espagnol, italien ou allemand. Ainsi l'élève termine son cursus parfois va même jusqu'au doctorat sans avoir jamais travaillé en langue nationale.

*** Mr Mamadou DIARRA:**

Le soninké, même s'il n'est pas enseigné dans les établissements publics, est enseigné ailleurs. Vous avez beaucoup de gens, par exemple des peuls qui écrivent leurs lettres dans leur langue peul, ou bien des soninkés qui écrivent en soninké. L'enseignement est plus développé du côté de la Mauritanie qu'au Sénégal. Mais chez moi, les enfants connaissent très bien le soninké. Par rapport au passé, il y a un petit progrès. Par exemple l'ensemble des peuls du continent ont adopté un même programme d'enseignement, ils ont les mêmes livres qu'ils soient sénégalais, ivoiriens, guinéens.

*** Mr Diouf:**

Ce n'est pas encore inscrit à l'éducation nationale. C'est vrai qu'il y a des campagnes d'alphabétisation de temps en temps. Vers la fin des années 1970, il y en a eu une grande manifestation avec des affiches, des cours audiovisuels à la télévision nationale à des heures précises. Aujourd'hui, il y a des programmes dans les quotidiens nationaux. Mais il y a une absence de volonté politique pour l'intégrer dans l'enseignement public. C'est-à ce moment là qu'il y aura un impact réel dans le pays.

*** Question:**

Les journaux écrivent-ils en wolof ou en soninké? Par exemple au Mali, il y a un journal qui écrit en bambara.

*** Mr Mamadou DIARRA:**

Ils ont essayé de le faire au début des années 1980, à l'initiative des politiciens, ils avaient envisagé de faire écrire dans les langues maternelles. Seulement ils l'ont fait en arabe.

ÊTRE TALIBÉ À BAKEL

Mr Mamadou DIARRA,
Médiateur interculturel, membre de l'URACA

Je suis allé à l'école coranique dans ma ville natale qui s'appelle Bakel et qui se situe sur le fleuve Sénégal, vers la frontière entre le Mali et la Mauritanie. Bakel a été l'une des premières villes du Sénégal touchée par la colonisation française. Cette petite ville comptait 3 à 4 000 habitants. Aujourd'hui elle compte environs 10 000 habitants.

Sous l'administration coloniale, c'était un chef lieu de cercle et un commandant français administrait la ville. Il y avait un dispensaire, une maternité, une poste, la garde républicaine, un service des travaux publics, un service d'élevage; donc une administration sur place et avec diverses ethnies dans la ville.

L'ethnie dominante était le soninké, c'était donc la langue parlée par tous les habitants, mais il y avait aussi beaucoup de wolofs, de peuls, de bambaras. Chaque communauté a d'ailleurs gardé soigneusement sa langue d'origine. Les origines étaient également très diverses puisqu'on y trouvait des gens venant du Mali, de Guinée, etc.

Dans la tradition soninké, comme dans les ethnies soudanosahéliennes de l'ouest africain, la classification se fait par le système de castes. Ainsi, il y a les nobles, les griots, les cordonniers... On date l'arrivée de l'Islam dans cette région au XI^e siècle. Une caste s'est alors constituée dans cette société soninké et qui s'appelait la caste des marabouts. C'est-à dire que cette caste a le monopole de tout ce qui a trait à l'Islam, prêcher, enseigner, faire les rites, les mariages, les baptêmes...

Bien qu'il y ait une caste maraboutique, tout enfant a le devoir d'étudier le Coran afin qu'il puisse acquérir les notions minimales pour faire sa prière et pour suivre un seul Dieu. On peut trouver dans d'autres castes des gens bien lettrés en Coran, qui peuvent même devenir des marabouts, mais qui ne pourront jamais appartenir à la caste des marabouts.

Il existait plusieurs modalités de scolarisation:

Nous avions dans la ville un quartier habité presque exclusivement par la caste des marabouts. Ils avaient dans leurs écoles, essentiellement leurs enfants, mais aussi des enfants venant d'autres villages, voire d'autres pays dont beaucoup venaient de l'actuel Mali. Chaque école pouvait prendre en charge jusqu'à une centaine d'enfants. Les enfants qui venaient de loin avaient une vie beaucoup plus difficile que ceux du quartier, car ils dépendaient entièrement du marabout: ils vivaient chez lui et travaillaient pour lui.

Cahier N°7 : Migration et éducation : École d'Afrique, école de France **Voyage en Afrique : L'Algérie / Octobre 1997**

Dans d'autres écoles, des marabouts venaient d'ailleurs, essentiellement des polyglottes qui venaient s'installer dans la ville avec leurs élèves. Ces élèves avaient aussi une vie difficile car ils étaient contraints de demander l'aumône qui était reversée intégralement au marabout qui leur laissait juste de quoi se nourrir et se vêtir.

Quant à nous, nous étions logés chez nos parents, vivions dans notre quartier qui s'appelait « Naïga ». C'était le quartier des notables de la ville et des gens d'origine étrangère ainsi que des fonctionnaires, situé au centre de la ville, c'était le lieu de toutes les activités culturelles.

Nos aînés qui avaient tous fréquenté l'école française et qui étaient soit lycéens, soit étudiants revenaient pendant les vacances. Nous étions dans un bain culturel très important.

Notre marabout était le chef des marabouts de la ville, donc tous les enfants du quartier fréquentaient son école. Les trois quart de ces enfants allaient également à l'école française.

Dans l'école coranique, les enfants d'une même classe se retrouvent chez un seul maître. Le marabout traditionnel est là, il a autour de lui beaucoup d'enfants. Nous étions peut-être une cinquantaine et chacun avait sa tablette sur laquelle était écrit son verset. L'enseignement suivait pour chacun les versets du Coran du début jusqu'à la fin, sans connaître l'introduction. Il fallait d'abord tout savoir par coeur, la traduction se faisait qu'après.

C'est pour cette raison que beaucoup de gens savent lire le Coran mais ne savent pas parler l'arabe.

Nous étions tous autour du marabout, chacun avait sa tablette, la lecture se faisait à haute voix, ce qui faisait un brouhaha! C'est vrai, même si on ne connaissait pas son verset, il fallait quand même crier car si le marabout voyait un enfant se taire il pensait que celui-ci ne connaissait pas son verset.

A 7 heures nous étions à l'école coranique, à 8 heures nous la quittions pour aller à l'école française jusqu'à 12 heures, puis nous rentrions chez nous. A 14 heures, retour à l'école coranique, à 15 heures30 arrivée à l'école française et à 18 heures retour à la maison. En certaines périodes, le soir encore il fallait retourner à l'école coranique.

C'était aussi bien pour les garçons que pour les filles. Dans notre école, nous avions quand même des filles qui venaient toutes de notre quartier, mais il n'y en avait pas beaucoup qui allaient à l'école française. Néanmoins, certaines y allaient et faisaient comme les garçons.

Dans la ville la seule école française était l'école régionale, c'est-à dire que c'était la seule école pour tout un cercle. Donc des élèves venant d'autres villages venaient faire leurs études dans cette école. Tout le monde pouvait y aller, il n'y avait aucune différence.

*** Mr Damien RWEGERA:**

Je tiens à rappeler ce que l'on appelle école française actuellement: en fait c'est l'école publique.

*** Mr Mamadou DIARRA:**

Oui, quand je dis école française, c'est l'école publique, l'école coloniale. Dans la mesure où nous ne sommes pas des Français. C'est le français qu'on apprenais.

*** Question:**

Y avait-il des écoles religieuses: des missions catholiques? Vous n'en parlez pas.

*** Mr Mamadou DIARRA:**

Oui, car chez nous, il n'y en avait pas. Nous étions tous musulmans, donc il n'y avait pas d'école catholique, il n'y avait pas d'école privée non plus.

*** Question:**

Vous parlez de l'école dans le cadre de Bakel, ça me surprend un petit peu. Je vais revenir au cas du Mali que je connais un petit peu, c'est les mêmes proportions (90% de musulmans), mais il y avait quand même des écoles religieuses puisqu'il y avait les missions catholiques entre autres et qu'on parlait de l'école française. Il y avait là-bas les deux types d'écoles. Mais ça dépendait plus de vos parents qui pouvaient choisir l'école française religieuse dans laquelle on retrouvait un enseignement catholique.

Cahier N°7 : Migration et éducation : École d'Afrique, école de France **Voyage en Afrique : L'Algérie / Octobre 1997**

*** Mr Mamadou DIARRA:**

Ça dépend de la coordination qui habite cette localité. Si vous prenez notre exemple, vous avez cette population qui est musulmane. A l'intérieur du pays, il ne pouvait pas y avoir d'école catholique car il n'y avait pas de chrétiens.

Ce qu'il faut savoir c'est que très peu de gens qui fréquentaient l'école à cette époque. Les enfants obligeaient même leurs parents à les inscrire à l'école. Par exemple, moi, dans mon école coranique, nous étions scolarisés dans les deux écoles française et coranique. Quand les plus âgés ont obtenu leur certificat d'étude et ont été admis au Lycée, on a voulu les envoyer ailleurs et certains parents ne voulaient pas, il fallait l'intervention du maître d'école pour convaincre les parents de laisser leur enfant poursuivre ses études ailleurs.

*** Question:**

Oui, le cas est un peu le même dans les provinces françaises ou dans les campagnes: les élèves sont pensionnaires à 20 ou 30 km de chez eux.

*** Mr Mamadou DIARRA:**

En effet, dans notre école, il y avait des élèves pensionnaires qui venaient d'ailleurs.

Pour le marabout, il fallait des travaux de la part des élèves qui compensent son travail, car il n'était pas rémunéré. Il y avait essentiellement des travaux des champs. Le matin, on arrivait à 7 h ou à 7 h 30, le marabout nous disait: « *voilà, vous allez prendre des seaux et aller chercher de l'eau au fleuve, à chacun 3 tours avant d'aller à l'autre école.* »

Pendant les vacances, il nous obligeait à aller cultiver dans ses champs et, quand il y avait des travaux de construction à faire, là aussi, c'était à nous de nous en charger. Donc tous les travaux qu'il y avait à faire, c'était aux élèves de les faire.

*** Question:**

Il n'y avait pas beaucoup de place alors pour l'enseignement?

*** Mr Mamadou DIARRA:**

Il n'y en avait pas beaucoup effectivement, et, en fin de compte, ça ne nous intéressait même plus puisque pendant les vacances, on voyait nos aînés qui revenaient du lycée, qui étaient des étudiants, des lycéens et tous les soirs, ils organisaient des soirées dansantes, des répétitions théâtrales et d'autres activités, nous étions pris dans cette ambiance là.

*** Question:**

Quelles étaient les relations des parents avec ces marabouts. Est-ce qu'il y avait des comptes à rendre?

*** Mr Mamadou DIARRA:**

Oui, c'est-à-dire que le marabout s'il voulait corriger un élève, allait voir le père qui lui, pouvait corriger son enfant.

*** Question:**

Mais est-ce qu'à l'âge adulte, les enfants ayant suivi cet enseignement continuent de pratiquer, et est-ce qu'ils se rappellent de tout?

*** Mr Mamadou DIARRA:**

Moi, je suis un très très mauvais pratiquant, mais il y a tout de même certains versets dont je me rappelle encore à l'heure actuelle.

*** Question:**

Et est-ce que plus tard, ça vous a donné envie d'aller plus loin dans la religion et dans l'apprentissage du Coran?

*** Mr Mamadou DIARRA:**

Mon frère disait qu'il ne se voyait pas envoyer son fils fréquenter l'école coranique. Là, jusqu'à présent, c'est quelqu'un qui prie régulièrement, mais il n'est pas trop musulman. Celui qui était le plus âgé parmi nous est actuellement professeur à l'université de Dakar. Et après lui, il y en a beaucoup d'autres qui sont médecins, professeurs... et qui n'ont rien à regretter. Je crois qu'à un moment donné, on a fait le choix entre les deux écoles.

Cahier N°7 : Migration et éducation : École d'Afrique, école de France Voyage en Afrique : L'Algérie / Octobre 1997

*** Question:**

Ce fonctionnement n'existe plus maintenant, comme le disait votre collègue tout-à l'heure, les deux enseignements sont fondus dans la même école. Les deux enseignements sont parallèles.

*** Mr Mamadou DIARRA:**

Non, ça existe encore. Il y a des enfants encore qui vont dans les deux écoles

*** Question:**

Les marabouts existaient-ils avant l'Islam?

*** Mr Mamadou DIARRA:**

Non. Il ne peut pas avoir existé avant l'Islam.

*** Mr Demba DIACK:**

Je voudrais apporter quelques précisions sur l'enseignement de l'arabe et la position que cette langue occupe au Sénégal. Dans ce pays, l'arabe est vu d'abord et avant tout comme synonyme de l'Islam. Il suffit de parler arabe pour être considéré par le commun des Sénégalais comme un grand connaisseur de l'Islam. Comme le français est une langue de colonisation, l'arabe est une langue de conversion à l'Islam.

L'arabe, globalement, est enseigné dans trois structures différentes. D'abord l'école coranique, institution traditionnelle, bien décrite par Monsieur DIOUF, où l'élève apprend le Coran sans se soucier au début de la signification. Ceci repose sur le fait que tout musulman doit apprendre le Coran. A ce titre, il est bien signifié par la tradition islamique que le Coran possède des vertus et fait entrer l'individu au paradis. Ainsi, il est dit qu'apprendre le Coran sans le comprendre est une bonne chose, que l'écouter sans le comprendre est aussi une bonne chose, l'apprendre et le comprendre est la meilleure chose.

A l'école coranique, c'est bien après la maîtrise du Coran par coeur qu'on passe à l'étape de la compréhension. Après cette époque de la compréhension, le Coran est une science vaste et l'apprenant a la possibilité de se spécialiser dans un domaine : droit musulman, économie, sciences occultes...

Ensuite, la deuxième structure,, plus récente est ce qu'on appelle simplement l'école arabe par opposition à l'école française.

Dans chacune de ces deux écoles, on apprend soit l'arabe soit le français. La dénomination arabe ou français fait référence à la langue et non aux individus.

Dans cette école arabe, en théorie les enseignements de tous ordres sont donnés histoire, géographie, observation, mathématique... On peut même apprendre d'autres langues étrangères: le français, l'anglais, l'espagnol... En pratique, la religion y occupe une place importante. Nous comprenons cela par le fait que les financements de cette institution proviennent des pays arabes donc musulmans avec l'Arabie Saoudite en tête.

Enfin, la structure moins évidente, c'est l'école publique avec le français comme langue de travail. Là, on y apprend l'arabe au même titre que les autres langues. En principe, du fait du caractère laïque de cette institution, il est interdit de véhiculer un message religieux quelqu'il soit. Au primaire, les cours sont faits le mercredi matin ou durant les heures qui suivent le cours normal. Le maître est formé pour ça.

Au secondaire, il y a des professeurs qui possèdent leur emploi du temps comme tout les autres enseignants.

S'agissant de confréries religieuses, j'estime qu'il est important de connaître les considérations suivantes :

En Afrique, la rencontre avec la religion musulmane n'a pas posé énormément de problèmes existentiels. Ce que je veux dire par là c'est que les populations n'ont pas eu de difficultés à accepter l'Islam et à l'intégrer. Nous savons que l'Africain a toujours cru. A ce titre, les confréries ont beaucoup apporté et tout leur mérite se trouve à ce niveau. Elles ont réussi à intégrer la culture africaine. Dans notre pays, deux confréries sont majoritaires : la confrérie des « tidianes » et celle des « mourides ».

Le « tidjanisme » compte plus d'adeptes. Il repose sur l'Islam et le respect voire même la vénération des enseignements de cheikh Ahmad Tidiane Cherif originaire du Maroc.

Cahier N°7 : Migration et éducation : École d'Afrique, école de France **Voyage en Afrique : L'Algérie / Octobre 1997**

Le « mouradisme » est plus fort à mon avis, en ce sens que les adeptes me paraissent plus soudés. Sauf par peur d'exagération, je parlerai de fanatisme. Cette confrérie a l'originalité de trouver son fondateur en Afrique noire et au Sénégal de surcroît. Soufi, vénéré à l'extrême, Cheikh Ahmadou Bamba son fondateur a réussi à rassembler un empire de croyants autour de lui. Après sa mort ses descendants reprirent le flambeau.

L'enseignement du Coran n'a pas beaucoup de différence avec l'école coranique traditionnelle dans ces deux confréries. Au contraire, c'est à travers celles-ci qu'on voit l'instauration et la perpétuation de cette institution scolaire.

Pour les mourides, en particulier, en plus de l'éducation traditionnelle musulmane ou coranique, il y a un autre enseignement important, c'est l'enseignement du culte mouride et des khasaïdes écrits du fondateur. On voit maintenant des écoles où l'enfant apprend plus et mieux ces « khasaïdes » que le Coran lui-même.

L'HISTOIRE D'UNE PETITE FILLE GAUCHÈRE

Mme Hortense BLE

Membre de l'URACA

De la classe de C.P.O (maternelle) à la classe de CE1 ma vie n'a été qu'un champ de rose sans les épines. A la fin de chaque année scolaire, les résultats nous sont communiqués, par bonheur je suis admise en classe supérieure. Comme, il est de coutume dans ma famille, je reçois les félicitations de mes mamans. Ma mère, elle, me met au dos, sur ses genoux, et me donne un pagne qu'elle a conservé depuis des mois pour me coudre une petite robe.

A la rentrée, c'est toujours une joie, nous sommes tous heureux d'avoir de nouveaux uniformes, une robe blanche à carreaux et une autre marron à carreaux, un nouveau sac et de nouvelles fournitures qui sentent le neuf.

Mais il ne faut jamais oublier qu'une nouvelle rentrée est un saut dans l'inconnu, surtout en ce qui concerne la nouvelle maîtresse. Jusqu'ici j'écrivais à la main gauche. Ma vie de petite fille heureuse, bien épanouie va basculer à partir de la classe de CE2.

Ma maîtresse est d'origine gouro, c'est à dire du centre ouest de la Côte d'Ivoire. Elle ne parle pas ma langue maternelle, le bété, seul le français nous permet de communiquer.

A l'époque, on considérait que tous les enfants devaient écrire de la main droite, et moi, en tant que gauchère, je me suis retrouvée dans la tourmente.

Comme je n'arrivais pas à écrire de la main droite, je fus reléguée au fond de la classe seule sur un banc. Ma maîtresse me frappait à chaque fois que j'écrivais à la main gauche. J'étais surveillée en permanence.

La directrice avait interdit aux instituteurs de frapper les élèves. Officiellement, elle ne devait pas porter la main sur moi. Pour éviter la rage de la directrice, et ne pas se faire prendre en flagrant délit elle regardait dans la cour de récréation, de la fenêtre elle surveillait elle même toutes les issues ou le faisait faire par un autre élève.

Je ne pouvais pas la dénoncer, car je risquais d'autres punitions plus graves.

Pour arrêter cet enfer, je me suis mise au travail et au bout de trois mois j'écrivais de la main droite.

Mon cauchemar venait de prendre fin. J'utilisais désormais parfaitement mes deux mains.

Dr Timothée KHONDI NGIMBI

Médecin, membre de l'URACA

*** Mr Damien RWEGERA:**

Avant de parler de l'école Belge au Zaïre, parlez-nous un peu de l'histoire du Zaïre.

*** Mr Timothée KHONDI NGIMBI:**

Comme vous le savez c'est le Congo-belge qui est devenu le Zaïre, mais auparavant, c'était l'état indépendant du Congo qui était la propriété personnelle du Roi des belges.

Ce ne sont pas les belges, qui comme les français, les anglais ou les allemands sont allés conquérir des territoires. Les belges n'ont jamais eu de vocation impériale. Le Roi qui était un prince allemand, avait flairé le pot-aux-roses: le Zaïre recelait des richesses nombreuses. Il a fait de son mieux pour réussir à se tailler cette portion de territoire au nez et à la barbe des puissants de l'époque, c'est-à-dire de l'Allemagne, de l'Angleterre et de la France.

Il a réussi de telle sorte que, quand la colonisation a commencé, le Roi des belges était devenu immensément riche et a commencé à être jaloué par ses sujets. C'est alors que les belges lui ont vraiment mis des bâtons dans les roues et l'ont purement et simplement exproprié. Ça les belges ne nous l'ont jamais dit.

*** Mr Damien RWEGERA:**

Existait-il une école avant la colonisation?

*** Mr Timothée KHONDI NGIMBI:**

D'après les dires du Roi, il aurait cédé sa colonie. Alors que ça ne s'est pas du tout passé comme ça puisque c'est le Parlement Belge qui l'a exproprié. Les belges nous ont également toujours caché qu'ensuite, leur Roi était mort de chagrin.

Avant de vous parler de l'école dans la colonie belge, j'aimerais que vous sachiez qu'il a existé une autre école avant la colonisation.

C'est en 1482 que le navigateur portugais «Diégo Cao» est arrivé, essayant comme toujours de trouver la route des Indes. Il est arrivé en face du fleuve Zaïre, donc le fleuve Congo.

Il fit un rapport à son commanditaire, le Roi du Portugal décrivant l'importance de ce fleuve.

Celui-ci envoya une autre mission jusqu'à ce qu'ils aient réussi à capturer «des indigènes» qu'ils ont ramenés au Portugal.

Il instruisirent ces gens au Portugal afin de pouvoir communiquer avec les "indigènes" au cours de leurs missions. Ils remontèrent ensuite le fleuve jusqu'à la capitale du royaume du Congo.

C'est seulement ce passage là qui est décrit dans les livres, en réalité sept expéditions, et c'est au cours de la cinquième expédition que les portugais ont remonté le fleuve jusqu'au siège de la capitale du Royaume du Congo, où ils ont découvert qu'effectivement il y avait un Roi bien assis, et puissant.

Il y eut alors échange de cadeaux, puis échange d'ambassade.

Le Roi du Congo envoya une ambassade au Portugal. Son fils alla y étudier et il fut latinisé et christianisé. Le roi lui-même, se fit baptiser et ainsi de suite.

Malgré ces débuts qui semblaient prometteurs, la porte s'est ouverte, pardonnez-moi l'expression, aux voleurs. Car les portugais venaient avec les missionnaires, les entrepreneurs pour "ouvrir le continent à la civilisation"; mais en réalité leur idée était de s'enrichir et de s'enrichir au détriment de leurs hôtes.

Puis, avec la découverte des anglais et des allemands commença la traite des noirs.

La traite des noirs a mis un terme au royaume Congo.

Cahier N°7 : Migration et éducation : École d'Afrique, école de France **Voyage en Afrique : L'Algérie / Octobre 1997**

Pendant quatre siècles le royaume a été astreint à envoyer ses populations jeunes, pour coloniser l'Amérique.

Mais avant que le royaume ne tombe complètement en ruine, les missionnaires ont bâti des écoles. Ces écoles fonctionnèrent jusqu'en 1870 date à laquelle les derniers missionnaires furent expulsés du Congo, car le gouvernement en place à Lisbonne était foncièrement anticlérical. Les gouvernements anticléricaux, répercutaient ainsi en Afrique leur politique.

Donc les derniers jésuites ont été expulsés de l'ancien territoire du Congo vers les années 1870, de telle sorte qu'au moment où commence la colonisation c'est à dire avec le partage de l'Afrique à la conférence de Berlin, on trouve à peine quelques vestiges de ce qui avait été autrefois l'école pré-coloniale.

Il est dit dans un texte, qu'on avait trouvé juste dans quelques familles des gens qui savaient à peine signer leur nom, donc que l'école avait été un échec. A mon avis, le rejet de l'école par la population (qui a entraîné sa faillite) est probablement dû à l'histoire des contacts avec l'occident.

Ma mère a été un peu scolarisée, elle est née en 1922, si ça se révèle exact, car de leur temps, on donnait un âge approximatif. Elle m'a dit que le jour où elle a été amenée à l'école, sa mère, ma grand mère s'était mise à pleurer toutes ses larmes, car pour elle c'était la fin. Elle ne pouvait pas penser qu'elle pouvait recevoir ce malheur d'être obligée d'envoyer sa fille à l'école.

Le souvenir des contacts avec les occidentaux devait être la raison de cette réaction: nous avons ouvert la maison et l'hospitalité aux voyageurs, mais nous avons été pillés. Avec la colonisation proprement dite, l'école est vécue comme une nouvelle charge pour les habitants du pays qui, sont déjà astreints aux impôts, à la capitalisation, au portage, à beaucoup de choses que le Roi des belges avait inventé pour pouvoir amasser le plus rapidement de l'argent.

Un livre a été écrit à ce sujet, intitulé «Du sang sur les lianes» car la population était astreinte à récolter du caoutchouc, à fournir de l'ivoire, etc. de telle sorte que quand vous n'aviez pas rempli votre portion, vous pouviez même avoir la main coupée, ou le sein, dans le cas d'une femme.

Ça été terrible et ça a ému un moment donné l'occident, l'occident chrétien bien sûr, bien que le Roi des belges soit lui aussi un chrétien.

*** Mr Damien RWEGERA:**

Comment les colons ont-ils procédé pour scolariser les enfants?

*** Mr Timothée KHONDI NGIMBI:**

Enfin pour obliger les enfants à aller à l'école, les belges ont procédé autrement: ils ont commencé par racheter les enfants auprès des esclavagistes donc des arabes et des arabisés. Ces enfants ont été les premiers à être plus ou moins installés dans les "foyers".

Le premier foyer à «Bousna» qui a été créé s'appelait curieusement colonie scolaire. Après avoir racheté ces enfants, les belges ont récupéré tous les enfants naturels que les blancs avaient procréé avec les femmes d'indigènes. A mon avis ce phénomène n'a existé que chez nous, enfin dans l'ex-Congo Belge, au Rwanda ou au Burundi.

La première école coloniale a fonctionné jusqu'à l'indépendance, et a formé tous les éléments de l'administration: les infirmiers, les assistants médicaux, car de toutes les façons on ne pouvait pas accéder à un niveau supérieur. Progressivement les gens ont quand même accepté que les enfants aillent à l'école, Mais au départ ça été très difficile.

Les belges envoyaient les enfants de leurs sous-fifres, de leurs esclaves (pas esclaves dans le sens propre, mais dans le sens hiérarchique) à l'école. Donc les chefs préféraient choisir ces enfants là pour aller à l'école et non leurs propres enfants.

Cahier N°7 : Migration et éducation : École d'Afrique, école de France **Voyage en Afrique : L'Algérie / Octobre 1997**

Lorsqu'on arrive à l'indépendance, ces enfants qui avaient été scolarisés, avec le départ massif des belges se sont retrouvés du jour au lendemain assistant médical de docteur et ainsi de suite. Ça a suscité une haine terrible des grands chefs dont les fils étaient illétrés.

Quand vous lisez l'histoire du Zaïre dans les années 59-60, vous voyez qu'il y a eu des massacres à Kanyala. Les locaux se sont sentis dépouillés du pouvoir économique et administratif par les anciens esclaves. Alors, ça a dégénéré, il y a eu des massacres ethniques et un peu partout d'ailleurs, dans le ventre mou, dans le haut Zaïre. C'est toujours dans ce contexte là que ça s'est passé.

Et malheureusement, au moment où on accède à l'indépendance, les belges ont laissé semble-t-il le meilleur système sanitaire de l'Afrique noire, le meilleur système scolaire, c'est-à-dire l'école primaire et tout ça. Mais aucun cadre, ce qui fait qu'en 1960, lors de l'indépendance, l'ONU qui devait intervenir après le départ des belges pour essayer de sauver le Congo a du faire appel à des cadres pour la première fois. Des haïtiens sont venus en masse au Zaïre et au Congo, et c'est l'enchaînement historique.

Entre parenthèses, quand je lis comment on est parti de la découverte du virus du Sida auprès des malades venus de Haïti, avec l'histoire qui a été collée dessus disant que ça devait sûrement venir du Zaïre, je m'indigne (enfin, c'était simplement une digression).

Donc je parlerai de l'école précoloniale et de l'école coloniale qui a été l'oeuvre du roi des belges, et les belges, plus tard, se sont découverts eux aussi impériaux comme les français.

A l'époque, en Belgique, quand vous n'étiez qu'un belge à peine sorti de l'indépendance en 1860, vous aviez été colonisé même par les hollandais et vous vous retrouviez subitement propriétaire d'un état 80 fois plus grand que le leur. Un ami allemand me disait: les autoroutes en Belgique sont éclairées, illuminées, mais pas en France, pas en Allemagne.

*** Mr Damien RWEGERA:**

Oui, mais comment ça se fait?

*** Mr Timothée KHONDI NGIMBI:**

C'est parce qu'ils ont eu tellement d'argent venant de leurs colonies.

*** Mr Damien RWEGERA:**

Comment l'école coloniale belge a-t-elle été organisée?

*** Mr Timothée KHONDI NGIMBI:**

Comme l'a dit Damien, il s'agissait de former les ouvriers dans les arts, dans l'industrie, dans les métiers. Il fallait d'abord leur apprendre à lire, au besoin à écrire et c'est tout. Pour les former, la première école a été la colonie scolaire, puis progressivement, les institutions ont été confiées essentiellement à l'église catholique. Et dans toutes les missions, il a existé ce que l'on a appelé le centre «E.A.P.» je crois que ça n'existait que chez nous. Ça voulait dire: Ecole Artisanale Pédagogique. Je crois qu'il n'y avait même pas d'équivalence, même chez nos frères du Congo.

Là où je suis né, nous avons de la famille aussi bien sous administration portugaise, que sous administration française. Donc nous étions le Congo Belge, mais il y avait aussi le Congo français et quand j'ai commencé l'école primaire, nous ne pouvions pas commencer en français, nous devions commencer par les langues maternelles.

Quand j'étais en troisième année de primaire, les réfugiés angolais qui sont arrivés chez-nous parlaient le portugais, et le parlaient dès le bas-âge.

Les congolais eux parlaient le français, mais pas nous. On apprenait à peine quelques mots de français en trois années de primaire, mais quand même, et je pense que c'est fondamental, c'est que nous écrivons mieux le français que les autres. Oui, eux le parlent bien, mais ne l'écrivent pas bien. Donc ces écoles servaient à former les ouvriers, des maîtres d'école, des auxiliaires de santé... La seule exception, c'étaient les séminaires et les écoles de pasteurs qui préparaient quand même les cadres, et la gestion des âmes, car pour la gestion normale, ça c'était pour les blancs, jamais les nègres n'auraient pu s'élever à ce niveau.

Cahier N°7 : Migration et éducation : École d'Afrique, école de France Voyage en Afrique : L'Algérie / Octobre 1997

Vers les années 55, en Belgique, est arrivé un gouvernement socialiste relativement anticlérical. Le ministre de l'éducation décriait les méthodes monopolistes de l'église, et disait que ce n'était pas possible que l'argent de l'état ne soit confié qu'aux missions. Il fallait aussi que le pays prenne sa part. Donc les premières écoles publiques si on peut le dire s'appelaient des ateliers c'était l'équivalent du collège catholique ou protestant, mais géré entièrement par l'administration de l'état.

Dans toute les grandes villes, il avait des collèges catholiques, et protestants. Mais aussi les «Ateliers».

Et j'aimerais également apporter une petite précision, le mot collègue ici en France signifie seulement le premier degré, mais chez nous au Zaïre, le collègue c'est le « top » donc, quand vous êtes au collègue «Albert 1er» qui s'appelle aujourd'hui collègue «Bogoto» c'est vraiment de l'école maternelle jusqu'au diplôme d'état, c'est à dire l'équivalent du Bac. Les collèges sont donc les écoles de premier plan, les «Atelier» étant à côté.

Ici, il y a les lycées, donc vous, après le collègue, vous entrez au lycée, mais chez nous les lycées sont des écoles de filles tout simplement. Il n'y a pas de lycée pour les garçons, ça n'existe pas.

***Question :**

Mais ces lycées comment sont-ils, sont-ils comme les collèges ?

***Mr Timothée KHONDI NGIMBI:**

Ah, oui ce n'est pas n'importe quelle école de fille, c'est une école un peu comme le collègue, c'est une école « de qualité ». Ce sont des terminologies spécifiques de chez nous au Zaïre. Quand les enfants viennent ici et qu'ils sont au lycée les gens, quand ils entendent ça disent «Comment ça on a mis un garçon au lycée?».

Donc progressivement, après l'enseignement élémentaire, commence l'enseignement moyen qu'on a appelé les écoles moyennes, qui formaient les auxiliaires de l'administration, les clercs ,etc. Enfin, en 1954 on a mis en chantier la pré université qui a ouvert ses portes en 1996.

Lors de l'indépendance, nous avions seulement 6 diplômés d'université, dont la moitié étaient des ecclésiastiques et la totalité des pédagogues.

Voilà a peu près brossée la colonisation scolaire selon les belges.

L'ÉCOLE EN FRANCE OU « REGARDE-MOI DANS LES YEUX »

Cécile LESTOCQUOY
PSYCHOLOGUE

Je vais vous parler de quelques difficultés de communication que les enfants africains et leurs parents rencontrent avec les enseignants.

Le fait le plus frappant est le « Regarde-moi dans les yeux » :

Les parents africains disent à leurs enfants : « *ne me regarde pas, ne braque pas tes yeux dans les miens.* ». Ceci est un principe de base essentiel d'éducation des enfants africains. Lorsqu'un enfant

africain arrive à l'école, il s'entend reprocher : « *je te parle et tu ne me regardes pas* », ce qui veut dire « *Tu te dérobes, tu ne m'entends pas, tu ne m'écoutes pas et donc ça ne va pas du tout* ».

Pour l'enfant, la situation commence à devenir très difficile : quand ses parents lui parlent, il doit baisser les yeux en signe de respect. Il leur manque de respect s'il les regarde droit dans les yeux. Quand ses enseignants lui parlent, il doit adopter le comportement inverse. Se regarder dans les yeux, en France, est un mode de communication aussi bien d'enfant à adulte que d'adulte à adulte.

Cahier N°7 : Migration et éducation : École d'Afrique, école de France Voyage en Afrique : L'Algérie / Octobre 1997

Donc un adulte trouve normal de croiser et fixer le regard de son interlocuteur : cela signifie que l'interlocuteur est bien là, présent, et écoute ce qui lui est dit. Alors que s'il regarde ailleurs, on peut penser qu'il s'ennuie et a envie d'être ailleurs.

Ce problème de communication va se poser de même entre les parents et les enseignants : l'enseignant va penser que les parents se désintéressent de ce qu'il est en train de leur dire puisqu'ils ne vont pas fixer son regard.

Une jeune femme africaine, Madame Founé TOURE., de l'ethnie Kasonké au Mali, venue en France quand elle était petite fille, et maintenant interprète à l'association Inter-Service-Migrants, m'a confié son expérience de l'école. Ces injonctions contradictoires entre deux cultures et deux lieux différents (sa famille et l'école), lui ont été très pénibles à vivre. Jusqu'à maintenant, elle n'a pas complètement réussi à dépasser ce problème, alors que pourtant elle est un exemple d'intégration et de réussite scolaire et professionnelle. Elle m'a dit : « *j'ai du mal à fixer le regard de mon interlocuteur, je peux le faire mais pas très longtemps, ensuite je regarde ailleurs.* »

J'ai compris alors ce qui m'avait déroutée lorsque je l'avais rencontrée pour la première fois. Pourtant, je sais cette différence entre nos attitudes, le « *coup du regard* », je le connais ! Mais c'est dans ma culture, c'est ma façon non verbale de communiquer et il est difficile de modifier cela ou de rester en permanence consciente de notre langage corporel.

Cette jeune femme m'avait paru sympathique, compétente, intéressée par ce à quoi nous travaillions ensemble, pourtant, il y avait quelque chose que je ne comprenais pas, qui me gênait, et plus ou moins clairement, je me demandais : « *que se passe-t-il ? Qu'est-ce qui la gêne ? Qu'est-ce qui ne lui convient pas ? Il y a quelque chose qui ne va pas.* » J'ai eu alors la réponse à mes petites questions : c'était cette façon différente d'utiliser le regard.

Puis, elle m'a expliqué qu'en Afrique, la façon de regarder l'interlocuteur dépend des classes d'âges : on peut regarder droit dans les yeux une personne du même âge que soi, mais pas une personne plus âgée. Le statut social compte aussi : l'on peut regarder dans les yeux celui qui est du même âge et de même catégorie sociale. Dans la communauté africaine en France, les relations continuent ainsi.

Un autre problème de communication porte sur un geste très ancien dans la culture française, celui d'un adulte qui pose sa main sur la tête d'un enfant.

C'est un geste de protection, très fréquent à l'école maternelle, qui signifie que l'enseignant a adopté l'enfant, et le protège. Ce problème de communication se pose surtout pour les parents africains qui assistent à la scène ! Il aura évidemment des conséquences indirectes sur l'enfant.

Dans la culture française, ce geste très ancien est représenté dans les peintures, sculptures, vitraux du moyen âge : il signifie que le seigneur assure protection à ceux qui vivent sous son autorité très puissante comme un parent envers son enfant. Mais pour les parents africains, ce geste ne va pas du tout être compris comme ça, car il a une signification dangereuse. Il peut être une façon de jeter un sort. Poser la main sur la tête ou le visage a le sens de retirer quelque chose qui est en la personne ou de vouloir le faire.

Madame Founé TOURE. m'a expliqué le rôle que jouent les Jjnouns, êtres invisibles mais présents et qui se manifestent à certaines occasions dans la vie de chacun. Quand on est une femme, on a des Jjnouns hommes et quand on est un homme, on a des Jjnouns femmes. Aussi, on dit : « ne mets pas ta main sur la tête de quelqu'un, parce que tu ne sais pas si son Jjin peut être bon ou méchant. De même, quand tu viens de te laver les mains, ne jette pas de l'eau froide sur le visage de quelqu'un, parce que ça réveillerait son Jjin qui pourrait se retourner contre toi. » La personne

se sentant agressée, cette sensation désagréable va réveiller son Jjin qui dort à l'intérieur d'elle. Une médiatrice culturelle berbère du Maroc m'a précisé : « ce type de Jjin s'appelle en arabe *Kariné* [kârin']. C'est un Jjin qui naît avec la personne et grandit avec elle. Les Kariné sont différents des Jjnouns. Ils ne vivent pas comme les Jjnouns dans l'environnement et ne peuvent pas posséder homme, femme, ou enfant pour manipuler leur vie. Le Kariné est dans la personne et ne se manifeste pas si on ne le dérange pas. »

Cahier N°7 : Migration et éducation : École d'Afrique, école de France Voyage en Afrique : L'Algérie / Octobre 1997

Donc, la directrice d'école et les enseignants, en croyant bien faire en posant la main sur la tête de l'enfant, vont susciter des effets inverses chez les parents allant de l'inquiétude à l'hostilité. Les parents qui vont bien et n'ont, pas trop de problèmes, de soucis, vont pouvoir faire face et découvrir peu à peu le sens du malentendu. Mais les parents fragilisés par une adaptation leur demandant une énergie supérieure à celle qu'ils ont, souvent parce que trop de difficultés psychologiques et ou sociales restées sans réponse se sont accumulées, ne pourront pas avoir cette prise de conscience, qui nécessite de se décentrer.

Ce geste peut être l'étincelle qui rend une situation explosive : un drame éclate entre les parents et les enseignants, sans que les enseignants ne l'aient vu venir et sans qu'ils comprennent ce qui se passe. La situation peut devenir très difficile à modifier et mal tourner.

Une situation, également difficile, vécue par les parents et surtout par les enfants africains tient aux valeurs de l'éducation française :

Dans l'éducation française, il est attendu de l'enfant d'être actif, de poser des questions, manifester sa curiosité, prendre la parole, avoir des initiatives, bref, d'être agissant et productif. L'enfant africain apprend de ses parents qu'il vaut mieux se taire et écouter les adultes : il leur manifeste ainsi son respect. S'il a une question, il la posera à ses cousins, c'est-à-dire à ceux de sa classe d'âge, lesquels iront en parler à leurs propres parents, oncles et tantes de l'enfant, qui à leur tour, transmettront le message à ceux de leur génération, à savoir, les parents de l'enfant initiateur de la question.

La communication enfant → parent n'est pas directe, mais circulaire, enfant → cousin → oncle → parent → enfant.

Donc l'enfant africain sait qu'il n'a pas le droit de donner son avis sur ce que disent ses parents.

Lorsqu'une rencontre parents, enseignants a lieu, en présence de l'enfant ou de l'adolescent, inmanquablement les enseignants ou le directeur se tournent vers ce dernier en lui demandant ce qu'il en pense. Le pauvre est très mal, tenu par l'interdiction de juger ce que disent ses parents et par l'obligation de répondre à ses enseignants. Comme il ne répond pas, le directeur pensera, soit qu'il est timide (dans le meilleur des cas), soit, si c'est un enfant turbulent, que celui-ci refuse de répondre ou qu'il n'a rien écouté. L'attitude de l'enfant pourra donc être interprétée comme de l'hostilité.

Il est donc extrêmement important que les enseignants aient connaissance de ces différences culturelles, pour pouvoir en tenir compte. Lorsqu'une question est posée à l'enfant ou à l'adolescent africain devant ses parents et que la réponse peut inclure son avis sur ce que les adultes viennent de dire, il convient de savoir, en effet, que ce dernier ne pourra pas répondre. Plus tard, dans la discussion, lorsque le sujet de conversation aura changé, il donnera vraisemblablement sa réponse. Sinon, il pourra le faire quelques jours après, seul avec un enseignant. Dans tous les cas, il est préférable que l'enseignant laisse l'enfant choisir le moment de sa réponse.

Une autre différence entre l'école en Afrique et l'école en France porte sur la relation d'autorité enseignant / enfant.

La conception de l'autorité en Afrique varie de celle que nous avons en France :

Les parents africains **confient** leur enfant à l'enseignant. C'est une confiance totale, entière. L'enseignant peut agir comme il l'entend avec l'enfant, éventuellement le frapper s'il le juge nécessaire. C'est un transfert d'autorité, une transmission de la fonction parentale pleine et entière d'une personne, le parent, à une autre, l'enseignant.

A l'école en France cela ne se passe pas du tout comme ça : Les enseignants n'ont pas l'autorité parentale. Ils n'ont qu'une délégation partielle d'autorité, pour certains actes précis. Pour renouveler ce contrat de délégation d'autorité, les parents doivent rencontrer régulièrement les enseignants (tous les trimestres, par exemple). Alors l'enseignant peut dire dans la classe : « attention, toi tu es en train de ne pas travailler correctement, je vais le dire à ton père et à ta mère lorsqu'ils viendront me voir, et je sais qu'ils ne seront pas du tout contents. » C'est comme cela que l'enseignant instaure son autorité sur les enfants, en faisant référence à l'autorité des parents.

Cahier N°7 : Migration et éducation : École d'Afrique, école de France Voyage en Afrique : L'Algérie / Octobre 1997

Or, justement, les parents africains, lorsqu'ils ne sont pas informés de cette différence de conception, pensent qu'il serait très impoli et incorrect d'aller voir les enseignants. Ce serait mettre en doute leur compétence et leur autorité. Comme les parents ne viennent pas les rencontrer, les enseignants pensent que ceux-ci se désintéressent de la scolarité de leurs enfants, et qu'ils ne veulent pas renouveler la délégation de mission d'éducation.

L'enfant ou l'adolescent, peu à peu, perçoit ces dysfonctionnements et peut tourner la situation à son avantage immédiat pour échapper à toute autorité.

A l'école maternelle, cette conséquence se fait peu sentir, car les parents accompagnent et viennent chercher les enfants à l'école. Enseignants et parents se parlent quotidiennement.

A l'école élémentaire, cela change dès que l'enfant, ayant grandi, peut aller seul à l'école.

Au collège et au lycée, l'adolescent sait se déplacer de façon entièrement autonome. La situation peut devenir dramatique, avec différents comportements de délinquance.

Communication orale / communication écrite : Le carnet de correspondance.

Au collège et au lycée, l'outil essentiel de communication avec les parents est le carnet de correspondance. Le système de délégation d'autorité s'appuie dessus. Si quelque chose ne va pas, si l'école veut une autorisation des parents, le conseiller d'éducation écrit sur ce carnet, que l'adolescent doit faire signer le soir même par ses parents et lui rapporter le lendemain.

Certains collèges scolarisent un grand nombre d'enfants africains ou migrants d'autres cultures : Il arrive que 50 à 70% des parents ne sachent ni lire ni écrire le français, n'étant eux-mêmes jamais allés à l'école. Dans ce cas, soit les parents signent le carnet sans comprendre, soit, dans la plupart des cas l'adolescent le signe lui-même.

Pourtant, bien que cette situation soit connue, aucun aménagement local, pour pallier l'insuffisance du carnet de correspondance, n'est mis en place. Un mode de communication oral (le téléphone, par exemple) pourrait nettement améliorer ces difficultés. L'école pourrait demander aux parents d'avoir un répondeur / enregistreur pour laisser un message, ainsi que de laisser leur numéro de leur lieu de travail pour être joints rapidement lorsqu'un incident sérieux se produit. Les familles africaines acceptent très bien cela, car la communication orale leur est plus familière et plus aisée que l'écrit.

La situation actuelle, inadaptée et généralisée à l'ensemble des établissements scolaires, place les adolescents en position de « **toute-puissance** ». D'où les problèmes de délinquance, de violences verbales et physiques, d'absentéisme, de déscolarisation, de plus en plus fréquents chez ces adolescents.

Le médiateur culturel, interprète, est un autre moyen d'aide à la communication. Je fais souvent appel à lui lorsque je reçois des parents en entretien. Les parents peuvent ainsi mieux s'exprimer, dans leur langue. Souvent, j'entends dire : « les parents parlent le français, il n'y a pas besoin d'interprète ». Ceci est la plupart du temps une illusion, car nous, professionnels de l'éducation, n'avons pas conscience que le vocabulaire employé pour parler des questions d'éducation, des concepts et valeurs, du projet de vie familial et professionnel, ici et au village, est autre que celui nécessaire par la vie quotidienne. Les parents parlent bien le français lorsqu'ils vont faire leurs courses ou les quelques démarches régulières et quotidiennes. Le vocabulaire dont ils auraient besoin pour traiter d'éducation, ils le possèdent bien, mais dans leur langue.

Sans interprète, parents et enseignants ne vont pas se comprendre, ou trop difficilement. La rencontre est décevante et frustrante... En fait, elle n'a pas lieu. Ceci est dévalorisant pour les parents. Ils sont ceux qui ne savent pas, face à l'enseignant qui sait. Lorsque ceci se passe devant l'enfant, la scène est humiliante et leur fait perdre aux yeux de l'enfant, leur prestige et leur autorité de parents. Alors, les parents éviteront soigneusement de renouveler une telle situation et ne reviendront pas de sitôt à l'école.

Grâce à l'interprète, les parents peuvent participer pleinement à la vie de leur enfant à l'école, ce qu'ils désirent d'ailleurs le plus souvent. La barrière de la langue les en avait empêchés auparavant.

Cahier N°7 : Migration et éducation : École d'Afrique, école de France **Voyage en Afrique : L'Algérie / Octobre 1997**

A Paris, le rectorat a signé un accord de convention avec le FAS (fond d'aide aux migrants, financé par eux-mêmes sur le modèle de la sécurité sociale) qui finance Inter-Service-Migrants pour ces actions de traduction et de médiation culturelle. Ainsi, à Paris, tout enseignant ou directeur d'école peut avoir recours aux services d'un interprète. Il lui suffit de le demander par téléphone à l'I.S.M au N° 01 43 37 62 52. Souvent, les enseignants l'ignorent, et ne proposent donc pas cette aide. Toutefois, les parents eux-mêmes peuvent en faire la demande à l'école.

En espérant avoir permis la clarification de quelques malentendus, je vous remercie de votre écoute.

VOYAGE EN AFRIQUE

L'ALGERIE

PRESENTATION DU PAYS

La république algérienne compte à l'heure actuelle environ 28 millions d'habitants, pour une superficie de 2.381740 km².

Située en Afrique du Nord, limitée par la Méditerranée au nord, par le Maroc à l'ouest, par la Tunisie à l'est, et par le Mali, Niger et la Libye au sud.

La population est représentée par les arabophones (environ 80% de la population) et les berbérophones (environ 20%). Ces derniers sont répartis comme suit :

- les kabyles en Kabylie, les chouiās en Aurès, les terguis à l'extrême sud, et les mozabites à Ghardaïa.

Les religions: l'Islam est religion d'état. Néanmoins il existe des minorités chrétiennes.

CLIMAT ET RELIEF

Parallèlement au littoral, une chaîne de montagnes s'étend d'ouest en est. C'est l'Atlas téllien, on y distingue le massif Ouarsanis à l'ouest, le Djurdjura au centre (la Kabylie) et les Aurès à l'est.

Les hauts plateaux séparent l'Atlas téllien de l'Atlas saharien. Au sud de celui-ci s'étend le SAHARA qui couvre près de 2 millions de km². On y trouve des Oasis.

Le climat est de type méditerranéen au littoral et à l'Atlas téllien, et le climat est saharien au sud.

ECONOMIE

*** Agriculture**

Avant la découverte du pétrole, l'agriculture occupait une place prépondérante dans l'économie du pays, modernisée pendant l'occupation coloniale et diversifiée par l'introduction de la vigne par les colons.

Actuellement les difficultés essentielles sont la sécheresse, et les conséquences néfastes de la politique de la socialisation des terres menée durant les années 70.

Des efforts ont été fournis par l'utilisation de techniques modernes et la construction de barrages pour faire face à la désertification. Un projet appelé « la Ceinture Verte » fut exécuté. Il consiste à planter des arbres à la limite des hauts plateaux et l'Atlas saharien sur une largeur d'une trentaine de km s'étendant de la frontière marocaine à la frontière tunisienne.

Les principales denrées récoltées sont : les céréales, le blé et les agrumes, ainsi que les dattes et les cultures maraîchères.

*** Industrie**

Les ressources minières : les hydrocarbures sont la grande richesse du pays, le pétrole produit annuellement avoisine les 55 millions de tonnes, le gaz naturel environ 88 milliards de m³ et le gaz

Cahier N°7 : Migration et éducation : École d'Afrique, école de France Voyage en Afrique : L'Algérie / Octobre 1997

naturel liquéfié (GNL) place l'Algérie au 2ème rang mondial, mais d'autres minerais sont également extraits comme le fer, le plomb, le zinc...

L'industrie lourde a commencé à s'implanter dans les années 70 avec des usines sidérurgiques (le complexe d'El HADJAR est le plus important en Afrique), des usines de raffinage d'hydrocarbures à ARZEW et SKIKDA, des usines de fabrication d'équipements divers, ainsi que des usines de construction de véhicules utilitaires et de transport.

L'industrie légère quant à elle est surtout représentée par des usines de textiles et agro-alimentaires.

Le FLN (ex -parti unique) avait opté pour une politique marxiste ce qui signifie une agriculture et une industrie étatisées et improductives, conjointement à un secteur de service incompétent.

HISTOIRE

Les véritables habitants de l'Algérie sont les berbères et se désignent sous le nom « Imazighen » qui se traduit par « Hommes libres ».

Ils sont organisés sous forme de Royaumes qui sont unifiés sous le règne de Massinissa.

Mais ils ont connu une série d'invasions en commençant par les carthagénois au VIIème siècle avant Jésus-Christ, puis par les romains faisant de la Numidie le grenier à blé de Rome. Mais les révoltes étaient fréquentes, les plus célèbres étant celle de TAKFARINAS. Les vandales s'y installèrent à leur tour en 431 puis vint le tour de Justinien de la conquérir pour Byzance.

L'invasion arabe du VIIème siècle introduisit l'Islam et la langue arabe. Cette invasion s'est déroulée par des campagnes successives où les conquérants ont essuyé plusieurs échecs, la reine berbère DIHIA (appelée par les arabes KAHINA qui signifie sorcière) a entravé pendant des années l'avance des cavaliers arabes. Elle fut tuée au combat en 702.

La civilisation musulmane a permis un grand rayonnement culturel, des universités existaient à Béjaïa (Bougie) et Tlemcen.

C'est au 15ème siècle avec le déclin des royaumes du magreb que les espagnols ont occupé des villes côtières, ces royaumes ont fait appel aux turcs ottomans (1519) qui ont chassé les espagnols et ont développé la course (piraterie) en s'appuyant sur une forte marine.

C'est l'époque où Alger était la capitale de la course, mais vers la fin du 18ème siècle, la marine algérienne a perdu son prestige sur la Méditerranée suite à de nombreuses défaites navales.

La prise d'Alger en juillet 1830 marqua le début de la colonisation française. La conquête fut longue, le corps expéditionnaire ayant rencontré une résistance farouche. La politique de la terre brûlée fut pratiquée à travers l'Algérie.

Des tribus vaincues furent expropriées de leur terre. La France a encouragé la venue des colons (ce furent d'abord les alsaciens, les lorrains, puis les espagnols, les maltais...).

La conquête fut pratiquement achevée en 1860 au nord (la fin de la conquête de la Kabylie en 1857) mais les soulèvements furent fréquents, le plus important fut le soulèvement d'EL MOKRANI en Kabylie en 1870. Il fut sévèrement réprimé. Les familles survivantes furent même déportées en Nouvelle-Calédonie.

La colonisation entraîne la transformation économique du pays, mais aussi l'assujettissement de la communauté musulmane. Le Décret Crémieux en 1870 a accordé aux juifs algériens la nationalité française.

Les musulmans ont leur statut d'indigène, ce qui n'empêche pas ces derniers d'avoir les mêmes devoirs, mais pas les mêmes droits que les autres communautés.

L'un des premiers mouvements nationalistes est né dans les années 20 (l'étoile nord africaine), mais les réformes sociales tardaient à voir le jour. Ce n'est qu'en 1947 que la loi du statut organique de l'Algérie a établi un gouvernement général et un conseil de gouvernement, où tout algérien est considéré comme citoyen français sans distinction de race, de langue, ni de religion, mais même en 1947 la démocratisation du système politique reste superficielle, l'assemblée algérienne se compose de 60 délégués du 1er collège (500000 électeurs européens) et de 60 délégués du 2ème collège (1450000 électeurs musulmans), ce qui reviendrait à dire que le bulletin de vote d'un musulman ne vaut à peu près que le tiers du bulletin de vote d'un européen.

C'est dans ce climat qu'un groupuscule de nationalistes crée l'O.S. (Organisation Spéciale) qui a pour mission la préparation de la lutte armée qui a donné naissance à l'insurrection du 1er novembre 1954.

La rébellion a vite englobé tout le territoire, entraînant un bouleversement tant au niveau politique que militaire, et les accords d'Evian ont animé la paix et l'indépendance de l'Algérie en juillet 1962 et l'exode de près d'un million de pieds-noirs.

Cahier N°7 : Migration et éducation : École d'Afrique, école de France Voyage en Afrique : L'Algérie / Octobre 1997

Après une lutte fratricide, Benbella a accédé au pouvoir, mais fut renversé par le colonel Boumediène le 19 juin 1965.

Celui-ci a tenté d'industrialiser l'Algérie par l'implantation de complexes importants et de relancer la révolution agraire.

Il fut une figure importante du Tiers-Monde. Après sa mort, Chadli lui succède en 1978.

Il réaménage l'économie en autorisant la création de petites entreprises privées et libéralise l'économie. Mais son projet concernant l'arabisation, mécontente les Kabyles (soulèvement du printemps berbère en avril 1980, qui fut réprimé par le pouvoir) qui demandent la reconnaissance de la langue et culture berbères, tandis que le fondamentalisme religieux s'agite dans les villes.

Les émeutes d'octobre 1988 symbolisent le ras-le-bol de la population et a donné matière à l'ouverture démocratique et à la reconnaissance des divers mouvements politiques (y compris le F.I.S). Devant la majorité des suffrages emporté par le F.I.S, le processus électoral est interrompu en janvier 1992.

Chadli a démissionné de ses fonctions remplacé alors par le Haut Comité d'Etat (HCE).

A l'appel de celui-ci, Bou迪亚f est rentré d'exil et a assuré la présidence de l'Algérie, mais six mois plus tard il fut assassiné (juin 1992).

En 1995, les présidentielles qui sont organisées, nomment Zeroual Président d'Algérie.

Mais voilà, à l'heure actuelle, l'Algérie est toujours en lutte contre le terrorisme et le maquis islamistes. En plus de cela, la crise économique aggrave encore plus la situation du pays.

NAISSANCE ET EDUCATION DES ENFANTS EN KABYLIE

La Kabylie est une région montagneuse, à forte densité de population. Celle-ci se regroupe essentiellement dans les villages.

Le village kabyle rassemble plusieurs familles, chacune est représentée par un patriarche qui est souvent membre du Conseil du Village, dont les membres sont choisis parmi les différentes familles.

Ce Conseil a pour fonction de résoudre les différends, les litiges, ainsi que de veiller sur la bonne organisation villageoise.

Chaque village possède sa Djemaâ : lieu où se réunissent les hommes et la fontaine « Tala » est le lieu fréquenté exclusivement par les femmes.

La famille étendue traditionnelle rassemble plusieurs générations autour d'un chef (le patriarche) détenteur du patrimoine économique et symbolique familial et chargé de le défendre.

Cette organisation fondée sur la prééminence du collectif sur l'individuel entrave toute tentative d'individuation qui entraînerait immédiatement la réprobation du groupe.

Un individu ne peut être identifié que tant qu'il est « fils de » ou membre de telle famille.

Le mariage est l'institution qui canalise les pulsions sexuelles, le mariage peut se conclure très tôt.

La règle de résidence patrilocale est largement observée, la jeune fille introduite ainsi par le mariage dans la maison paternelle de son mari est vouée idéalement à y demeurer toute sa vie.

L'important dans le mariage, n'est ni l'amour, ni la sexualité, mais la famille et sa continuité.

Si une union ne remplit pas sa force procréatrice, c'est la femme qui par définition est « mauvaise » (stérile) et on la répudie pour la remplacer par une autre plus prometteuse.

Les alliances se concluent sur la décision des parents (ou du moins sur leur accord), et non celle des futurs époux.

La naissance est un événement important au village, en particulier à la famille. On fait appel à l'accoucheuse « Iqibla » qui assistée des femmes de la famille, va aider la mère à mettre au monde le nouveau-né.

Si celui-ci est un garçon, on préserve une partie plus longue du cordon ombilical quand on le sectionne (symbole du phallus).

Le maternage est très axé sur le corps à corps, les soins sont dispensés non seulement par la mère, mais aussi par la grand-mère, les belles-soeurs...

Cahier N°7 : Migration et éducation : École d'Afrique, école de France **Voyage en Afrique : L'Algérie / Octobre 1997**

Durant les premières années de la vie, l'enfant vit en étroite relation avec sa mère : il est nourri au sein jusqu'à un âge avancé (deux ans parfois); durant les travaux sa mère prend le soin de garder le contact avec lui.

Durant les travaux fixes le contact est maintenu par une ficelle (cordon ombilical symbolique) qui relie le berceau suspendu au gros orteil de la mère, lui permettant ainsi de bercer son enfant à distance par des inclinaisons régulières du pied. Durant les travaux mobiles, le port sur le dos maternel est constant.

Cette relation intime, dans un climat affectif particulièrement chaleureux et sécurisant, peut être rompu par un sevrage brutal ou par l'arrivée d'un puîné.

Ce drame dans la vie de l'enfant, qui brusquement passe d'une relation fusionnelle à satisfaction orale toujours immédiate à une rupture qui est vécue comme un rejet est renforcé par le désinvestissement de la mère qui se consacre à son nouveau-né.

Cette phrase préoedipienne est rendue particulièrement douloureuse par l'attitude de la mère. L'enfant souffre et le montre par un comportement qui dérange tout le monde et en premier la mère.

Cet enfant présente alors un « Symptôme » que les kabyles croient être la manifestation de sentiment jaloux, le prolapsus rectal.

Ce « symptôme » s'accompagne de diarrhées et de pleurnichements interminables, le drame de ces enfants constituent un cercle vicieux parce que plus l'enfant est déprécié et puni, plus il devient « jaloux », et plus il devient jaloux, plus il déprécié et puni.

Chaque mère redoute pour son enfant cette maladie honteuse qui survient entre 2-6 ans.

La jalousie est en effet conçue comme une maladie mais dont la cause est interne et personnelle au sujet.

L'agriculture est la raison d'être, l'essence même du kabyle, d'abord berger, puis laboureur et moissonneur, tel était le destin économique et symbolique de tout enfant mâle. Les règles éducatives ont pour objectif de faire du garçon un homme doué de trois qualités fondamentales que sont :

- l'honnêteté,
- l'esprit de famille,
- le désintéret pour la sexualité et pour les femmes.

De la fillette, une femme obéissante, soumise, polie, respectueuse et effacée.

Cette attitude sévère n'a d'autre but que de faire intérioriser à l'enfant l'interdit de la sexualité mais aussi le fait que celle-ci n'est pas son affaire mais celle de la société.

PROVERBES D'ALGERIE

- Axir tidet yesseqrahen, wala lekdeb yessefrahen.

- Traduction : Mieux vaut une vérité qui fait mal qu'un mensonge qui réjouit.

- Explication : Ce postulat de la vérité relativise les dires de Pascal : « dire la vérité est avantageux à celui à qui on la dit, mais désavantageux à ceux qui la disent, car ils se font haïr. » Il va dans le sens de Bossuet qui dit : « le plus grand outrage que l'on puisse faire à la vérité, c'est de la connaître et en même temps de l'abandonner ou de l'affaiblir. »

- Ulac tirect ur nesei akwerfa.

- Traduction : Il n'y a pas de grains sans déchets. « Tirect » est un tas de céréales qui une fois semées sur l'aire de battage, libèrent des résidus.

- Explication : Rien ni personne n'est parfait.

- A bu snat, yiwet ad ak truh.

- Traduction : Toi qui court après deux choses, tu en perdras une.

- Explication : Il ne faut pas courir deux lièvres à la fois.

- Taquendurt teejeb wi t-yelsan, macci d-wi t-iwalan.

- Traduction : La robe plaît à qui la porte, et non pas à celui qui la voit. Ce proverbe est paraît-il la réponse d'un homme à qui l'on reprochait d'avoir pris une femme laide. La femme doit plaire à l'homme qui l'épouse, et il n'est pas nécessaire qu'elle plaise à tous ceux qui la voient.

- Explication : Les goûts et les couleurs ne se discutent pas.

- Tif taruzi kennu, tif lmut azaglu.

- Traduction : Vaut mieux rompre que plier, vaut mieux la mort que le joug.

- Explication : Il faut garder sa fierté et son identité, en refusant de se soumettre à une autorité répressive.

- Ahbib d-ahbib mi tekmer, macci di tizi lizer.

- Traduction : L'ami des jours où tout va bien, ne vaut pas l'ami des jours où tout va mal.

- Explication : Un ami véritable, c'est celui qui est présent dans les moments difficiles. « C'est dans le malheur qu'on reconnaît ses amis. »

**- Am akken is-yenna wuccen, win t-yeseeddan abrid fell-i, ineel din baba-s.
Win t-yeseeddan berdayen, ineel din baba.**

- Traduction : Ainsi disait le chacal : celui qui me trompe une fois, maudit soit son père. Celui qui me trompe deux fois, maudit soit mon père.

- Explication : Avoir une bonne mémoire afin de ne pas refaire les mêmes erreurs.

**- Awi iheddren.
Iwi ifehemen.**

- Traduction : Ah ! Qu'il est bon de parler à qui comprend.

- Explication : Ce proverbe est lancé à l'intention d'une personne qui est dépourvue du sens de la répartie.

Conte traditionnel

LE ROI ET LE JUGE

Dans une grande ville, vivait un juge qui s'était rendu célèbre par son amour de la justice et l'équité.

Il se méfiait des jugements hâtifs et craignait les erreurs de jugement, et les sanctions qu'il prononçait ne concernaient que le principal prévenu et il ne tenait aucun compte des responsabilités qui pouvaient peser sur les complices de la personne mise en cause. « Il vaut mieux pardonner à un coupable plutôt que de punir un innocent » se répétait-il souvent.

Tenu informé, le souverain du pays le convoqua pour lui faire des remontrances, car cette procédure lui déplaisait beaucoup.

Il le reçut dans le parc et lui offrit un siège qu'il plaça sur le passage d'une longue file de fourmis et entreprit de l'interroger.

* « Lorsque tu es appelé à juger une affaire, comment agis-tu pour déterminer le degré de culpabilité de chacun des prévenus qui paraissent devant toi ? »

* « Majesté, dans tous les cas qui se présentent à moi, il ne peut exister qu'un seul coupable que je m'attache à découvrir pour le châtier. »

* « Donc, si je comprends bien, tu n'accordes aucune importance aux instigateurs et aux complices ? »

* « Non, Majesté, car leur participation au délit est minime, insignifiante. »

* « Bien au contraire, ils ne doivent pas être négligés, car ils ont leur part de responsabilité. »

Soudain le juge tressauta, porta vivement la main à son mollet qu'il frota énergiquement.

Le roi qui l'observait lui demanda :

* « Qu'as-tu ? »

* « Que votre Majesté veuille bien m'excuser, j'ai été piqué par une fourmi. »

Le monarque projeta son regard sur le sol et lui dit :

* « Tu as été piqué par une seule fourmi n'est-ce pas ? »

* « Oui, Majesté! approuva le juge. »

* « Et pourtant, poursuivit le roi, plusieurs d'entre elles gisent par terre, elles ont été broyées par ta main. Pourtant un seul de ces insectes est répréhensible, tous les autres sont innocents. »

Le juge comprit la leçon qui venait de lui être donnée et s'en alla décidé à s'améliorer dans l'intérêt de la justice.

RECETTE D'ALGERIE

Le couscous est le plat le plus populaire en Kabylie. En effet, il y a plusieurs sortes de couscous et les ingrédients varient selon les saisons. Le couscous le plus commun est le couscous au boeuf.

COUSCOUS AU BOEUF

* Pour 6 personnes, il vous faut :

- 1 kilo de boeuf
- 4 oignons moyens
- 2 carottes
- 1/2 kilo de haricots verts
- 1 courgette
- 1/2 kilo de semoule (grains de couscous)

PREPARATION

- Il faut faire mariner la viande avec une cuillère à soupe de poivre rouge, une cuillère à soupe d'huile d'olive, lui ajouter ensuite les quatre oignons coupés en petits morceaux. Enfin, mettez le tout dans une marmite contenant 2,5 litres d'eau bouillie, qu'on met à feu moyen durant 2 heures en ajoutant les autres ingrédients. Tout d'abord les carottes (coupées en morceaux hémicylindriques, en petits cubes), puis les haricots verts et en dernier, on y met la courgette, également coupée en morceaux. Si on le désire, il est possible d'y ajouter les pois chiches. Pour que ce soit bon, il faut les laisser dans l'eau durant 12 heures. Quant à la semoule, il faut la mettre dans une couscoussière placée au-dessus de la marmite contenant le bouillon.

RECETTE-DESSERT

OMELETTE KABYLE : M'CHEL OUCHA

- Préparation : 10 minutes
- Cuisson : 15 minutes

- Vous devez prendre pour la préparation de ce plat :

- * 2 petites tasses de semoulines (environ 125 g)
- * 1 tasse de lait
- * 4 oeufs
- * 2 cuillères à soupe d'huile
- * 1 paquet de levure en poudre
- * 1 pincée de sel
- * 1 bol d'huile

- Pour la préparation du sirop, il vous faut :

- * 1 verre de sucre en poudre
- * 1 verre d'eau
- * 2 cuillères à soupe d'eau de fleur d'oranger

- Une fois que vous avez tous les ingrédients et préparé le sirop, vous devez mélanger la semouline avec les 2 cuillères à soupe d'huile. Ensuite, ajouter les oeufs un par un, le lait froid, le sel et la levure.

Une fois que vous avez fait cela, travailler la pâte durant 5 minutes. Faire chauffer l'huile dans une poêle qui n'est pas trop large, et y verser la pâte une fois travaillée.

Durant la cuisson, répandre de l'huile sur la surface du gâteau. A l'aide d'une assiette, égoutter l'huile et retourner le gâteau sur l'autre face, et remettre l'huile.

En cours de cuisson, découper le gâteau en 6 triangles réguliers, les dorer de toutes parts, les retirer et les arroser de miel fondu ou de sirop cuit.

Enfin pour finir, parfumer à l'eau de fleur d'oranger.

LE CONTE DE DIABATE

L'histoire du Vieux NAMAKE

par Diabaté KANTARA, griot malinké

Le vieux Namaké avait trois enfants, deux garçons et une fille.

- le premier fils s'appelait DOUNDORO

- le deuxième fils s'appelait NAMORY

- la fille s'appelait NIELE

Nielé était une fille qui n'écoutait pas ses parents.

Son père voulait la marier à un garçon nommé Ngolo.

Elle a refusé de l'épouser.

Son père lui a ensuite proposé trois partis qu'elle a rejetés tour à tour.

Elle a refusé toutes les propositions de ses parents, elle s'est trouvée sans mari.

Un jour Samano le cobra a entendu ça, il s'est transformé en beau garçon pour venir demander la main de Nielé à ses parents.

Les parents ont répondu que ce n'était pas leur problème puisqu'ils avaient déjà fait trois propositions à Nielé qu'elle avait refusées:

« Elle n'écoute jamais ses parents, elle n'a qu'à faire ce qu'elle veut. »

Nielé est partie avec Samano.

Samano habite Kourouba: un gros rocher sur la colline.

Nielé pensait que c'était une ville et ils sont partis ensemble.

A l'arrivée sur la colline, Samono lui a dit:

« Je t'ai venir ici pour te donner une leçon. Je ne suis pas un homme, je suis Samono. »

Et le jeune homme redevint cobra, la jeune fille se retrouva seule.

Quelqu'un vint à passer sur son cheval, Nielé l'appela et lui demanda de la ramener dans son village.

La personne lui demanda, *« pourquoi es-tu là ? »*

La fille répondit: J'ai refusé toutes les propositions de mariage de mes parents, je suis tombée amoureuse d'un garçon mais pour mon malheur ce n'était pas un être humain, c'était un génie. Il s'est transformé en serpent quand nous sommes arrivés ici.

L'homme à cheval lui répondit: *« je refuse de t'amener au village car tu n'as pas écouté tes parents. »*

A son arrivée au village, l'homme a raconté qu'il avait trouvé une fille sur la colline qu'il avait refusé de ramener.

Le chef du village lui dit: *« mais c'est la fille du vieux Namaké ».*

Doukoro et Namory ont dit qu'ils allaient la chercher.

Leur père leur interdit d'y aller puisque leur soeur ne les écoute jamais.

Doukoro a écouté son père et il est resté au village.

Namory est allé la chercher .

Il a trouvé Nielé.

Cahier N°7 : Migration et éducation : École d'Afrique, école de France **Voyage en Afrique : L'Algérie / Octobre 1997**

Au moment de partir, après l'avoir pris par la main, Namory et Nielé se retrouvèrent face à Samono qui avait surgi de nulle part pour leur cracher son venin dans les yeux.

Namory et Nielé devinrent aveugles.

Les hommes du village en ramassant du petit bois de cuisine trouvèrent Namory et Nielé, tous deux aveugles et ils les ramenèrent au village.

Arrivés au village, les enfants disent: « *les enfants qui n'écoutent pas leurs parents finissent toujours mal !* »

Doukoro dit: « *la parole des parents c'est des médicaments pour les enfants.* »

Doukoro a toujours écouté ses parents et il est devenu le chef du village de Banakoro.

Si Nielé et Namory avaient écouté leurs parents, ce drame ne serait jamais arrivé.

LE Poème d'Oureye

Pourquoi la vie est ainsi faite?
Pourquoi la vie comporte tant de souffrances?
Pourquoi les gens sont ils ainsi?
Pourquoi y a t-il tant de différences?
Pourquoi dit-on : je suis noire ,tu es blanc,tu es jaune?
Pourquoi escistent toutes ces choses?
Pourquoi montres tu du doigt ton prochain?
Pourquoi y a t-il toutes ces guerres?
Pourquoi n'arrivons nous pas à nous entendre main dans
la main?

Tous ces pourquoi me travaillent. Peut-être qu'un jour je trouverai la réponse à toutes mes questions mais quand?