FACULTÉ DES LETTRES ET DE SCIENCES HUMAINES

Équipe d'accueil : CENTRE DE RECHERCHE INTERDISCIPLINAIRE EN LETTRES LANGUES ET SCIENCES HUMAINES [CRILLASH]

N° attribué par la bibliothèque

THÈSE

Pour obtenir le grade de

DOCTEUR DE L'UNIVERSITÉ DES ANTILLES

(Sciences de l'Éducation)

ÉTUDE COMPARÉE DES SYSTÈMES ÉDUCATIFS PRÉÉLÉMENTAIRES DES PAYS DE L'OECO (SAINTE-LUCIE, SAINT-KITTS, MARTINIQUE)

POLITIQUES ÉDUCATIVES, ENJEUX LINGUISTIQUES ET CULTURELS : QUELLE ÉVALUATION ?

Présenté par Rose LÉON
Sous la direction de Mr le professeur Raphaël CONFIANT
Et le co-encadrement de Max BÉLAISE MCF

Année 2019-20

JURY

Soutenue le 27 novembre 2019

Mme le Pr Corinne Mencé-Caster	Université de Paris 4 Sorbonne
Mme Isabelle Hidair-Krivsky (MCF-HDR), rapporteur	Université de Guyane
Mme Stella Cambronne (MCF)	INSPE/Université de Franche-Comté
M. le Pr Renauld Govain, rapporteur, président de jury	Université d'État d'Haïti
M. le Pr Raphaël CONFIANT	Université des Antilles
M. Max Bélaise (MCF)	Université des Antilles





FACULTÉ DES LETTRES ET DE SCIENCES HUMAINES

Équipe d'accueil : CENTRE DE RECHERCHE INTERDISCIPLINAIRE EN LETTRES LANGUES ET SCIENCES HUMAINES [CRILLASH]

N° attribué par la bibliothèque

THÈSE

Pour obtenir le grade de

DOCTEUR DE L'UNIVERSITÉ DES ANTILLES

(Sciences de l'Éducation)

ÉTUDE COMPARÉE DES SYSTÈMES ÉDUCATIFS PRÉÉLEMENTAIRES DES PAYS DE L'OECO (SAINTE-LUCIE, SAINT-KITTS, MARTINIQUE)

POLITIQUES ÉDUCATIVES, ENJEUX LINGUISTIQUES ET CULTURELS : QUELLE ÉVALUATION ?

Présenté par Rose LEON
Sous la direction de M. le professeur Raphaël CONFIANT
Et le co-encadrement de Max BÉLAISE, MCF

Année 2019-20

Soutenue le 27 novembre 2019

Mme le Pr Corinne Mencé-Caster	Université de Paris 4 Sorbonne
Mme Isabelle Hidair-Krivsky (MCF-HDR), rapporteur	Université de Guyane
Mme Stella Cambronne (MCF)	INSPE/Université de Franche-Comté
M. le Pr Renauld Govain, rapporteur, président de jury	Université d'État d'Haïti
M. le Pr Raphaël CONFIANT	Université des Antilles
M. Max Bélaise (MCF)	Université des Antilles

RÉSUMÉ

L'éducation préélémentaire n'a jamais eu une place importante dans les systèmes éducatifs des pays intégrés dans l'OECO par rapport aux autres niveaux. Dans certains cas tels que celui de Sainte-Lucie, l'absence des politiques éducatives viables pour gérer ce niveau contribue à un pourcentage très élevé des petits enfants non scolarisés et donc qui ne reçoivent pas la stimulation nécessaire pour se préparer pour leur cursus éducatif. En 2013, afin de répondre aux nombreuses demandes pour qu'il s'investisse dans l'éducation préélémentaire, le ministère de l'Éducation de Sainte-Lucie, en collaboration avec le Département de l'éducation préélémentaire, a lancé un programme de l'engagement visant à améliorer la qualité de l'éducation préélémentaire dans le pays. Mais, quelle est la limite de cet engagement si des véritables politiques éducatives ne sont pas mises en place ? De l'autre côté, Saint-Kitts et Nevis semblent avoir mieux maîtrisé l'éducation de leurs enfants, permettant ainsi de parler d'un succès remarquable dans ce domaine. Cependant, pour tous ces pays et dans une perspective plus globale, il s'agit de rendre l'éducation accessible pour tous.

Un des objectifs de la Banque Mondiale pour apaiser les crises de pauvretés dans le monde, est d'assurer l'éducation des masses avant l'année 2015. Il s'agit alors de rendre l'éducation primaire obligatoire pour tous. Les pays anglophones de l'Organisation de la Caraïbe Orientale, ayant accompli cet objectif bien avant cette promulgation par la Banque Mondiale, ont décidé de se concentrer sur l'éducation secondaire pendant la dernière décennie. Quels que soient les points positifs ou les conséquences négatives, ils réclament d'avoir accompli cet objectif. À cet égard, ils portent un très grand intérêt au niveau préélémentaire, mais quels projets pour l'avenir ? Des enquêtes menées à Saint-Lucie, *par nos soins*, en 2013 ont révélé une éducation préélémentaire sans structures, généralement gérée par des « promoteurs d'entreprises ». Par ailleurs, la créolisation de ces pays joue un rôle important dans l'éducation des jeunes. En effet, un enfant évolue dans un contexte culturel particulier à travers lequel il apprend à s'exprimer. Toutes ces considérations sont nécessaires dans cette éducation de la masse. Parallèlement, les Antilles françaises (Martinique et Guadeloupe), membres de l'Union Européenne et nouveaux membres associés de l'OECO sont soumises à une double contrainte : les standards éducatifs européens et la volonté de prendre en compte les spécificités culturelles et linguistiques dans un contexte caribéen. En outre, leur intégration dans l'OECO est l'occasion de comparer les politiques éducatives préélémentaires, afin d'évaluer les possibilités d'un fonctionnement opérationnel.

Mots-Clés :
OECO– Éducation comparée – politiques éducatives – évaluation – éducation préélémentaire – Assimilation – Autochotonisation (indigénisation).

SUMMARY

Early childhood education has never occupied an important place in the education systems of the OECO islands as compared to other levels of education. In cases like St. Lucia, the absence of viable education policies to guide this level of education results in a high percentage of young children not accessing early childhood education, consequently not receiving the necessary stimulation to prepare for formal education. In 2013, in an effort to respond to the demands of the population for greater investment in early childhood education, the Ministry of Education in St. Lucia, in collaboration with the Early Childhood Department, launched a programme, committing themselves to improving the quality of pre-elementary education in the country. However, what are the limits of this commitment if it is not reflected in the Education Act? On the other hand, St. Kitts seems to have effectively organised the education of their young children, which enables them to boast of tremendous success. However, as far as it applies to all countries in a more global context, the thrust is on making education accessible to all.

One of the objectives of the World Bank towards alleviating poverty in the world, is ensuring education for all before the year 2015. It entails making primary education compulsory. The English-speaking islands of the Organisation of Eastern Caribbean States, having accomplished this objective long before the promulgation by the World Bank, decided to concentrate on secondary education during the last decade. Regardless of the positive or the negative consequences, they pronounce that this objective has been accomplished. In light of this, they have focused on pre-elementary education, but how do they project into the future? A survey carried out in St. Lucia in 2013, as a preliminary stage of this research, revealed a pre-elementary programme without structure, generally governed by local entrepreneurs.

Added to this, the creolisation of these countries plays an important role in the education of the young. In fact, a child is nurtured in a particular cultural context through which he learns to express himself. All these considerations are necessary in this thrust towards education for all. Simultaneously, the French Antilles, members of the European Union and recent associate members of the Organisation of Caribbean States (OECO), are subject to a dual challenge: the European educational standards and the eagerness to take into consideration the cultural and linguistic specificities in a Caribbean context. In effect, the integration of Martinique in the OECO gives an opportunity to compare pre-elementary education policies in order to evaluate the possibilities of working on common ground.

Key Words:
OECO– Comparative education – Education Policies – Evaluation – Pre-elementary education – Assimilation – Autochotonisation (Indigenisation)

REMERCIEMENTS

Je tiens à remercier profondément mon directeur de thèse, Monsieur le Professeur Raphaël Confiant – avec l'aide de Monsieur Max Bélaise –, pour m'avoir soutenue dans la préparation de ce travail de recherche. La réussite de cette recherche a été rendue possible grâce à leurs précieux conseils et à leurs capacités intellectuelles qu'ils ont bien voulus partager avec moi tant au niveau de la forme, de la méthodologie que du contenu de cette thèse.

Au Président du Conseil Régional de la Martinique[1], Monsieur Serge Letchimy, je lui exprime ma reconnaissance, pour le soutien financier de la Région,.

Aux Professionnels du Rectorat de la Martinique qui m'ont donné la permission de mener des enquêtes dans les écoles ; ainsi que pour leur volonté de s'impliquer dans ce travail de recherche : je leur adresse mes remerciements.

J'exprime ma reconnaissance au Conseil Régional de la Martinique qui a montré un intérêt dans cette recherche.

Aux Professionnels du Secrétariat de l'OECO, Monsieur Marcellus Albertin et Madame Sissera Simon qui m'ont fourni des informations indispensables et de la documentation pour comprendre le rôle de l'éducation à l'intérieur de cette institution.

À Madame Muriel Lesales et Monsieur Mure de l'Ambassade de France à Sainte-Lucie, pour leur orientation relative au projet pour l'éducation pour la Martinique en tant que nouveau membre associé de l'OECO.

Il ne serait pas possible de faire ce travail de recherche approfondi sans la participation de nombreux acteurs des systèmes éducatifs de Sainte-Lucie, Saint-Kitts-Nevis et de la Martinique. Mes remerciements les plus vifs sont adressés :

– Aux « Officiers »[2] du ministère de l'Éducation et du Département de l'éducation préélémentaire à Saint-Lucie et à Saint-Kitts ;

– Aux promoteurs, administrateurs, enseignants et parents dans les écoles et centres préélémentaires concernés par la recherche, et aux fédérations des parents d'élèves, vos réponses aux questionnaires ont rendu possible ce travail de recherche ;

– À ma famille qui m'a soutenue dès le début de cette recherche jusqu'à sa concrétisation : je lui adresse mes plus vifs et chaleureux remerciements pour leur présence et leur affection.

[1] Devenu depuis, Collectivité Territoriale de Martinique (CTM) par « fusion » avec le Conseil Général.
[2] *Officers*, selon l'appellation officielle du ministère de l'Éducation de Sainte-Lucie.

SOMMAIRE

LES SIGLES…….....8

LISTE DES TABLEAUX…….....9

LISTE DES ILLUSTRATIONS…….....12

INTRODUCTION…….....15

CHAPITRE I : FONDEMENTS THÉORIQUES……..….23

CHAPITRE II : MÉTHODOLOGIE…….. 60

CHAPITRE III : LE CONTEXTE HISTORIQUE : L'ÉDUCATION DANS LA CARAÏBE POSTCOLONIALE ……..….87

CHAPITRE IV : SOCIOLOGIE DE L'ÉDUCATION PRÉÉLÉMENTAIRE DANS LES DIFFÉRENTS PAYS……. 168

CHAPITRE V : ÉTUDE COMPARÉE DES SYSTÈMES EN PRÉSENCE ET ENJEUX LINGUISTIQUES ET CULTURELS…….....266

CONCLUSION…… 349

BIBLIOGRAPHIE…….....353

TABLE DES ANNEXES…… 361

ANNEXES…….. 361

INDEX ONOMASTIQUE…….....483

LES SIGLES

ACP	l'Association des États de la Caraïbe
BWI	*British West Indies*
CARICOM	*Caribbean Community* (Communauté Caribéenne)
Confes.	Confessionnelle
CXC	*Caribbean ExaminationCouncil* (L'Examen *Régional* à la fin de l'école Secondaire)
DFA	Départements Français d'Amériques
DOM	Départements d' Outre-Mer
Exc.	Excellente
FIC	Fonds Interministériel de Coopération (Région Caraïbe-Guyane)
Ind.	Inadéquate
Moy.	Moyenne
OECO	Organisation des États de la Caraïbe Orientale
OECS	*Organisation of Eastern Caribbean States* (version anglaise de OECO)
OESS	*OECO Organisation of Education Sector Strategy*
RCG	*Roving Care Givers* (Programme préélémentaire à domicile)
SALCC	*Sir Arthur Lewis Community College* (Institution de l'éducation supérieure à Sainte-Lucie)
TAP	Temps d'Activités Périscolaires
TVET	*Technical and Vocational Education and Training*
UNICEF	*United Nations International Children's Emergency Fund* (Fonds des Nations Unies pour l'enfance)
UNESCO	*United Nations Educational, Scientific and Cultural Organisation* (Organisation des Nations Unies pour l'éducation, la science et la culture)
UWI	Université des West Indies

LISTE DES TABLEAUX

Tableau 1 : Implantations des écoles enquêtées pendant la première enquête à Sainte-Lucie .68
Tableau 2 : Nombre d'acteurs dans les écoles enquêtées pendant la deuxième enquête à Sainte-Lucie 68
Tableau 3 : Les trente-neuf crèches enquêtées durant la deuxième enquête à Sainte-Lucie 69
Tableau 4 : Les quatre-vingt treize écoles préélémentaires enquêtées durant la deuxième enquête à 69
Tableau 5 : Schéma récapitulatif du nombre de questionnaires distribués pendant la première enquête à Sainte Lucie 72
Tableau 6 : Schéma récapitulatif du nombre de questionnaires distribués pendant la deuxième enquête à Sainte Lucie 73
Tableau 7 : Le planning des entretiens 74
Tableau 8 : Les écoles dans les différentes zones éducatives à Saint-Kitts et Nevis 76
Tableau 9 : Les écoles préélémentaires enquêtées à Saint-Kitts.....77
Tableau 10 : Les écoles préélémentaires enquêtées à Nevis.....77
Tableau 11 : Écoles primaires enquêtées à Saint-Kitts.....77
Tableau 12 : Écoles primaires enquêtées à Nevis 77
Tableau 13 : Nombre d'acteurs dans les écoles enquêtés à Saint-Kitts 78
Tableau 14 : Nombre d'acteurs dans les écoles enquêtés à Nevis 78
Tableau 15 : La distribution des questionnaires aux écoles préélémentaires à Saint-Kitts 79
Tableau 16 : La distribution des questionnaires aux écoles préélémentaires à Nevis.....79
Tableau 17 : La distribution des questionnaires aux écoles primaires à Saint-Kitts.....80
Tableau 18 : La distribution des questionnaires aux écoles primaires à Nevis 80
Tableau 19 : Le planning des entretiens à Sainte Kitts.....81
Tableau 20 : Les écoles enquêtées en Martinique selon les circonscriptions 81
Tableau 21 : Les écoles de niveau préélémentaire enquêtées à la Martinique 82
Tableau 22 : Les écoles de niveau primaires enquêtées à la Martinique.....82
Tableau 23 : Nombre total de questionnaires distribués et recueillis à la Martinique 82
Tableau 24 : La distribution des questionnaires dans les écoles préélémentaires à la Martinique.....83
Tableau 25 : La distribution des questionnaires dans les écoles primaires à la Martinique 83
Tableau 26 : Le planning des entretiens à la Martinique.....84
Tableau 27 : Le planning des entretiens auprès de l'OECO 85
Tableau 28 : Nombre d'écoles primaires à Sainte-Lucie et nombre d'élèves inscrits par rapport à la population de l'île pendant la période 1889 – 1899 99
Tableau 29 : La répartition des dépenses pour l'éducation à Sainte-Lucie en 1957 100
Tableau 30 : Répartition financière du budget de l'État en matière d'éducation en pourcentage 111
Tableau 31 : Dépenses pour l'éducation préélémentaire par rapport au budget des pays de la Caraïbe en 2005.....112
Tableau 32 : Recherche sur l'éducation préélémentaire dans la Caraïbe.....119
Tableau 33 : Les effectifs sur l'éducation préélémentaire dans la Caraïbe 120
Tableau 34 : Nombre d'écoles dans la colonie 128
Tableau 35 : Statistiques préélementaires de Saint-Kitts-Nevis 137
Tableau 36 : L'allocation financière pour l'éducation préélémentaire par rapport au budget national pour l'Éducation à Saint-Kitts-Nevis.....139
Tableau 37 : Effectif d'élèves du préélémentaire en Martinique 165

Tableau 38 : Les écoles et les effectifs des élèves du préélémentaire par communauté d'agglomération 167
Tableau 39 : Implantations des écoles enquêtées 170
Tableau 40 : Résumé des données des enquêtes 172
Tableau 41 : Une étude comparative des données des écoes publiques et privées 173
Tableau 42 : Étude comparée des enfants préscolarisés et non préscolarisé 179
Tableau 43 : La constitution des zones 180
Tableau 44 : La répartition des écoles selon les zones 182
Tableau 45 : La répartition des écoles publiques selon les zonzs rurales et urbaines 183
Tableau 46 : La répartition des écoles privée selon les zones rurales et urbaines 187
Tableau 47 : Statut des écoles selon l'Etat 189
Tableau 48 : Statut des écoles selon les réponses des promoteurs/administrateurs 189
Tableau 49 : Le nombre d'écoles qui ont des enfants de différentes tranches d'âge par zones 190
Tableau 50 : Nombre d'élèves selon les zones 196
Tableau 51 : Frais d'inscription selon les zones 198
Tableau 52 : Classes sociales des parents par zones 199
Tableau 53 : Le statut des écoles dans les zones 202
Tableau 54 : Les salaires des enseignants par zones 204
Tableau 55 : Les horaires de travail des enseignants par zones 205
Tableau 56 : La participation dans la formation par zones 209
Tableau 57 : Tranche d'âge des parents 211
Tableau 58 : L'inconvénient des parents pour envoyer leurs enfants à l'école préélémentaire 213
Tableau 59 : Une étude comparée des données des écoles publiques et privées 221
Tableau 60 : Comparaison du nonbre d'enfants préscolarisés et non préscolarisés 227
Tableau 61 : Le statut des écoles à Saint-Kitts-Nevis 228
Tableau 62 : Nombre d'enseignants 231
Tableau 63 : Nombre d'enfants par zones 232
Tableau 64 : Vision des écoles 235
Tableau 65 : Les horaires de travail des enseignants 240
Tableau 66 : Les salaires des enseignants par zones 242
Tableau 67 : Tranches d'âges des parents par zones 246
Tableau 68 : Effectifs des écoles 255
Tableau 69 : Tranche d'âge des élèves dans les écoles 255
Tableau 70 : Horaires de travail 258
Tableau 71 : Salaires des enseignants 259
Tableau 72 : Tranche d'âge des parents 261
Tableau 73 : Comparaison des réponses des Promoteurs/Administrateurs dans les îles anglophones 269
Tableau 74 : Comparaison des réponses des enseignants dans les îles anglophones 271
Tableau 75 : Comparaison des réponses des parents dans les îles anglophones 272
Tableau 76 : Comparaison des réponses des Promoteurs/Administrateurs dans les îles anglophones et francophones 274
Tableau 77 : Comparaison des réponses des enseignants dans les îles anglophones et francophones 277
Tableau 78 : Comparaison des réponses des parents dans les îles anglophones et francophones 278
Tableau 79 : L'expérience du conte par les enquêteurs 306
Tableau 80 : Les entretiens organisés 306

Tableau 81 : Les entretiens *ad hoc* 307
Tableau 82 : Schéma récapitulatif des écoles enquêtées 314
Tableau 83 : Schéma récapitulatif des questionnaires des directeurs/directrices 316
Tableau 84 : Schéma récapitulatif des réponses aux questions ouvertes des Directeurs/Directrices 317
Tableau 85 : Nombre de professeurs selon les zones rurales et urbaines 318
Tableau 86 : Expérience professionnelles des enseignants 320
Tableau 87 : Niveau enseigné 320
Tableau 88 : La littérature orale dans les cursus scolaires 322
Tableau 89 : Les réponses aux questions 12, 13, 14, 17 du questionnaire 325
Tableau 90 : Schéma récapitulatif des réponses aux questions ouvertes des enseignants 327
Tableau 91 : Questions des examens variés inspirées par des proverbes 337
Tableau 92 : Questions des examens variés inspirés par des contes 338

LISTE DES ILLUSTRATIONS

Figure 1: La structure de développement de l'OESS.....53
Figure 2: Les étapes de comparaison.....64
Figure 3: L'approche détaillée de cette recherche 65
Figure 4 : La répartition des écoles enquêtées sur l'île pendant la deuxième enquête.....70
Figure 5 : Organigramme illustrant la structure éducative à Saint-Lucie.....104
Figure 6 : Structure de l'institution scolaire à Sainte-Lucie.....106
Figure 7 : La répartition des écoles primaires sur l'île.....107
Figure 8 : La répartition des écoles secondaires sur l'île 109
Figure 9 : Nombre d'enfants scolarisés depuis la Réforme de 2000 115
Figure 10 : L'organigramme de l'Académie de la Martinique 155
Figure 11 : La structure du système scolaire en Martinique.....156
Figure 12 : L'éducation préélémentaire à la Martinique.....157
Figure 13 : Les écoles préélémentaires à la Martinique 166
Figure 14 : Approche comparative de cette recherche 169
Figure 15 : Organigramme illustrant la hiérarchie de l'école *ABC Funhouse Early Learning Centre* 171
Figure 16 : Organigramme illustrant la hiérarchie de l'école *ABC Kindergarten*.....171
Figure 17 : Organigramme illustrant la hiérarchie de l'école *Gadette Day Care and Pre-school*.....171
Figure 18 : Promoteurs/Administrateurs promoteurs /administrateurs 173
Figure 19: La qualification des promoteurs/administrateurs dans les écoles publiques et privées.....174
Figure 20: Qualification des enseignants.....175
Figure 21: Salaires des enseignants du privé 176
Figure 22: Motivation pour enseigner au niveau préélémentaire.....176
Figure 23: Choix des parents 177
Figure 24: Le type d'écoles préélémentaires selon les statistiques de l'État 188
Figure 25 : Pourcentage des types d'écoles.....190
Figure 26: Statut des écoles 190
Figure 27: Âge des promoteurs/administrateurs selon les zones 193
Figure 28 : Qualification des promoteurs/administrateurs par zones.....194
Figure 29: Qualification dans le pays tout entier 194
Figure 30: Nombre d'écoles dans chaque zone 195
Figure 31: Pourcentage d'écoles dans le pays 195
Figure 32: L'établissement des écoles préélémentaires à Sainte-Lucie par zone.....197
Figure 33: Nombre d'écoles établies entre 1960 et 2013.....197
Figure 34: Une comparaison de la classe sociale des parents.....198
Figure 35 : Les horaires de travail des enseignants.....200
Figure 36 : Sexe des enseignants dans les écoles préélémentaires à Sainte-Lucie 203
Figure 37 : Âge des enseignants.....203
Figure 38 : Qualification des enseignants.....204
Figure 39: Le pourcentage d'enseignants par rapport aux salaires.....205
Figure 40 : Motivation pour enseigner au niveau préélémentaire.....206
Figure 41 : Motivation pour enseigner au niveau préélémentaire.....207
Figure 42 : Nombre d'années d'expérience des enseignants 207
Figure 43 : L'expérience à l'école où ils enseignent.....208
Figure 44 : La connaissance des enseignants sur la préparation du guide pédagogique 209

Figure 45 : Pourcentage des enseignants qui participent aux programmes de formation 210
Figure 46 : Choix du statut des écoles préélémentaires par les enseignants.....210
Figure 47 : Lieux de résidence des parents par rapport aux communes principales du pays .212
Figure 48 : Choix des écoles par les parents.....212
Figure 49 : Choix des parents en fonction du statut des écoles 214
Figure 50 : Âge des promoteurs/administrateurs selon les zones 229
Figure 51 : Types d'écoles 229
Figure 52 : Statut des écoles 230
Figure 53 : Pourcentage des écoles par zone 230
Figure 54 : Dates établies.....230
Figure 55 : La qualification des promoteurs/administeurs selon les zones 233
Figure 56 : Préférence des promoteurs/administrateurs pour le statut des écoles.....235
Figure 57 : Âge des enseignants.....236
Figure 58 : Qualification des enseignants.....237
Figure 59 : Qualification des enseignants par zone.....238
Figure 60 : Motivation pour enseigner 239
Figure 61 : Années enseignées.....241
Figure 62 : Années à l'école actuelle 241
Figure 63 : Pourcentage d'enseignants et leurs salaires.....243
Figure 64 : La taille des classes.....243
Figure 65 : Choix du statut des écoles préélémentaires par les enseignants.....244
Figure 66 : Pourcentage d'enseignants intéressés par la performance des enfants au niveau primaire 245
Figure 67 : Choix des écoles.....247
Figure 68 : Choix des parents en fonction du statut des écoles 248
Figure 69 : Tranches d'âges des enseignants du primaire.....249
Figure 70 : Qualification des enseignants du primaire 250
Figure 71 : Nombre d'années enseignées au primaire.....251
Figure 72 : Le pourcentage d'enseignants primaires qui ont une connaissance du programme pédagogique préélémentaire 251
Figure 73 : Tranches d'âges des directeurs dans le pays.....253
Figure 74 : Les niveaux 253
Figure 75 : Statuts des écoles.....253
Figure 76 : Le pourcentage selon les zones 254
Figure 77 : Dates d'ouverture des écoles 254
Figure 78 : Nombre d'enseignants par école.....254
Figure 79 : Qualification des administrateurs et promoteurs.....255
Figure 80 : Préférence pour le statut des écoles.....256
Figure 81 : Âges des enseignants 257
Figure 82 : Qualification des enseignants.....257
Figure 83 : Motivation pour enseigner 258
Figure 84 : Nombre d'années en poste à l'école 258
Figure 85 : Nombre d'années enseignées à l'école actuelle 258
Figure 86 : Taille de classe 259
Figure 87 : Préférence pour le statut des écoles.....259
Figure 88 : Motivation pour le choix des écoles préélémentaires par les parents.....261
Figure 89 : Âge des Promoteurs/Administrateurs selon les zones 267
Figure 90 : Le type d'école par pourcentage 267
Figure 91 : Les communes considérées comme les berceaux de la littérature à Sainte-Lucie.....313

Figure 92 : La répartition des écoles enquêtées sur l'île 315
Figure 93 : L'expérience de la littérature orale 319
Figure 94 : Les matières dans lesquelles la littérature orale est ensignée 321
Figure 95 : Récapitulatif des réponses sur les matières dans lesquelles la littérature orale est intégrée 323
Figure 96 : Pourcentage d'enseignants ayant répondu aux questions.....324

INTRODUCTION

Les objectifs éducatifs de la Banque Mondiale : une éducation pour tous

L'organisation bancaire internationale ambitionne d'éduquer le plus grand nombre dans un souci de mieux-être économique et social des populations. Il s'agit de contribuer à la prise en charge éducative de celles-ci en aidant les gouvernements qui sont dans l'incapacité financière de supporter seuls cette lourde charge. En l'occurrence, il s'agit principalement des pays en voie de développement parmi lesquels, sont les plus concernés par ces programmes internationaux : les pays de la Caraïbe. Une ambition qui n'est pas seulement économique mais qui vise une double perspective : philanthropique d'abord et d'intégration régionale. À ce titre, des documents officiels indiquent :

> « *The bank is assisting the countries in this difficult transition through support for education and the development of human resources to increase productivity and enable them to become more competitive in the global market »*[3].

En effet, les populations dialoguent mieux quand elles bénéficient d'avantages identiques : *l'éducation pour tous*, d'autant qu'elles échangent entre elles dans le cadre de la coopération et de l'immigration. L'intégration régionale passe aussi par ces programmes éducatifs standards.

La politique éducative de la Caraïbe anglophone orientale

Les pays anglophones de la Caraïbe concernés par ce travail de recherche (Saint-Kitts-Nevis, Sainte-Lucie : *cf.* Annexe : 1) partagent une histoire commune. Ayant été colonisés par l'Angleterre, ils étaient obligés d'adopter un système éducatif imposé. Cette éducation par assimilation a créé une sorte d'aliénation dans leurs propres systèmes car le contenu éducatif n'était pas en lien avec leur propre culture. Le besoin d'avoir une éducation autochtone est devenu un sujet topique. Chaque société ne se fait-elle pas un certain idéal humain, selon ce qu'affirmait E. Durkheim[4] ?

L'indépendance de ces pays a permis une transition d'une éducation par assimilation à une éducation indigène. Le système de l'éducation de chaque pays est organisé selon sa situation économique et culturelle, cependant, il y a de nombreux défis à relever.
Étant des pays de l'OECO en voie de développement, ces îles sont dans l'obligation de se tourner vers les organisations locales, régionales et internationales afin de réaliser leurs projets éducatifs. Mais il y a des risques. Ces institutions, particulièrement au niveau international imposent quelquefois des exigences que les pays doivent satisfaire. Ces demandes ne répondent pas toujours aux besoins actuels du pays. Comment gérer ces politiques internationales sans perdre le sens des politiques locales ? Dans quelles mesures l'influence internationale peut améliorer ou freiner le développement des pays les moins aptes au niveau financier ?

[3]Notre traduction : « La Banque assiste les pays dans cette difficile transition à travers l'éducation et le développement des ressources humaines, afin d'augmenter la production et d'être en mesure de devenir plus compétitifs sur le marché global. »
[4] É. Durkheim, *Éducation et sociologie*, Paris, PUF, 1992, [2003], p. 50.

Ce travail de recherche permet d'effectuer une comparaison entre des pays anglophones de la Caraïbe avec l'île française de la Martinique, où la situation socio-politique, économique et culturelle est différente – elle est une région ultrapériphérique de l'Europe ; région dont on sait qu'elle est « le berceau de l'éducation préélémentaire[5] ».

La Caraïbe francophone : une double contrainte ?

Indéniablement, la situation des îles françaises est assez singulière. En effet, ces départements constituent ce que certains chercheurs tels que Fred Reno[6] appellent l'Europe tropicale. Ils appartiennent à cet ensemble européen et de ce fait répondent à des politiques éducatives occidentales. Une situation qui se défend, mais qui apparaît comme paradoxale et contraire à la constitution humaine et historique de ces îles : à dominante afro-créole, et créolisées du fait des peuplements et des cultures qui se sont déployés dans ces espaces.
Quelle éducation mettre en œuvre, afin que les populations s'épanouissent dans leurs cultures et leur environnement naturel ? En outre, on ne peut nier une des spécificités de la colonisation française : l'*assimilation*[7]. Autrement dit, une perte de l'identité spécifique au détriment de la culture de la mère-patrie.

Des études sur une éducation par assimilation, telles que la thèse de Stone sur l'éducation des Indo-Américains[8] ont beau diagnostiquer le mal, comment le juguler ? Quelles mesures prendre pour conjuguer cette appartenance politique et l'appartenance géopolitique et culturelle ? Quels enseignements programmer afin que la culture et l'identité martiniquaises ne soient pas oblitérées ? En définitive, dans quelle mesure, la créolisation de ces pays devient-elle un enjeu important dans les politiques éducatives préélémentaires ?

L'intégration de la Martinique dans l'OECO

Récemment, en 2014, la Martinique est devenue membre associé de l'organisation des États de la Caraïbe Orientale. Une adhésion qui donne à s'interroger sur les politiques éducatives à mettre en place dans un espace géopolitique émergeant d'une expérience socio-politique fondée sur des faits historiques communs. Certes, l'évolution de cette histoire situe les pays anglophones et francophones sur des échelles sociologiques et politiques différentes.

Dans le cas de l'éducation préélémentaire, les pays anglophones veulent en développer une sous l'autorité de l'État. Les pays francophones ont, à un moment pensé la privatiser dans le cadre des réformes éducatives de l'ancien gouvernement libéral[9]. Quelles sont les politiques qui guident ces décisions ? Quels effets sur les systèmes éducatifs ?
Quelles conséquences inhérentes à l'intégration de la Martinique dans l'Organisation communautaire de la Caraïbe Orientale ? Afin de mieux répondre à ces questions, il est

[5] S. Rayna, E. Plaisance, « L'éducation préélémentaire aujourd'hui : réalités, questions et perspectives », *in Revue française de pédagogie*. Volume 119, 1997. p. 107-139.
URL:<//www.persee.fr/web/revues/home/prescript/article/rfp_0556-7807_1997_num_119_1_1171>. Consulté en 2017.
[6] F. Reno, « L'Europe tropicale, une réalité imaginée », *La Tribune des Antilles,* n° 43, 2005.
[7] Le philosophe Alain Renaut conteste les linéaments de cette caractéristique de la colonisation française dont il dit : « Qu'elle est inscrite au cœur de la pire politique de colonisation défendue et pratiquée au temps de Jules Ferry », *in Le Monde*, jeudi 15 janvier 2015, p. 9.
[8] S. Stone, *Commonwealth Honours College Thesis and Projects,* « American Indian Education: How assimilation reduces retention», Amherst, University of Massachusetts, 2011.
URL: <www.scholarworks.umass.edu/chc_theses>. Consulté le 12 janvier 2015.
[9] Gouvernement de Nicolas Sarkozy.

nécessaire de réfléchir à l'éducation préélémentaire et les théories sur lesquelles elle est fondée, tout en faisant une comparaison entre des perceptions différentes y compris francophones et anglophones.

L'Éducation préélémentaire

L'éducation de l'enfant en âge préélémentaire est un sujet qui a attiré l'attention des pédagogues, des éducateurs et des gouvernements pendant plusieurs siècles. « L'éducation dite " préélémentaire " en Europe, celle-ci étant définie comme l'éducation mise en œuvre dans les établissements qui précèdent immédiatement l'école primaire et plus ou moins articulés à celle-ci. »[10]
De nombreux chercheurs, en montrant l'importance qu'il y a à stimuler la capacité intellectuelle de l'individu dès la petite enfance, ont développé des grands courants de pensées dans lesquels ils donnent une place centrale aux enfants. Influencé par des philosophes et éducateurs tels que Rabelais et Comenius, aux seizième et dix-septième siècles, le thème de l'éducation des petits enfants a tenu une grande place dans les discours de ces penseurs. Ainsi, une prise de conscience d'une éducation pour les petits enfants commence au dix-huitième siècle avec l'éducation naturelle de Jean Jacques Rousseau. Cependant, c'est au dix-neuvième et surtout au vingtième siècle que cette théorie de l'éducation a vu son apogée, grâce aux théories de développement de l'enfant d'Erikson et de Piaget, ainsi que celles des éducateurs tels que Montessori et Freinet.

La variété et, dans certains cas, la différence de perceptions de l'enfant par différents théoriciens ne néglige pas le fait que son développement, à chaque stade de sa vie, influence l'approche éducative de tel ou tel programme. Suivant cette logique, le ministère de l'Éducation de Québec a exigé la mise en place « d'un développement global et harmonieux de l'enfant qui construit ses savoirs [et] qui prenne en considération sa santé, sa sécurité physique et psychologique ainsi que son développement affectif, créatif, intellectuel et moral ».[11] Le programme de formation est structuré autour de compétences définies.[12] Dès lors, afin de faciliter une éducation intégrale, le modèle du programme d'éducation s'appuie sur des principes qui permettent de prendre en compte les besoins de l'enfant, et non sur un modèle scolarisant, c'est-à-dire un modèle qui valoriserait un enseignement établi pour une journée-type.

Ces principes d'apprentissage englobent la maïeutique de Socrate qui cherche à répondre à la question : *qu'est-ce qu'apprendre* ? Le père de la philosophie s'est voulu plus explicite en précisant que c'est l'élève qui assume toute la responsabilité de son épanouissement intellectuel, car il possède un savoir qu'il peut découvrir en profondeur par l'intervention d'un enseignant. Cette remise en cause de l'élève sur lui-même, le fait progresser à travers la découverte et l'exploration de son univers. Une pédagogie adaptée à ses besoins est indispensable dans le processus de formation. D'ailleurs, la fondation d'une institution préélémentaire par le pédagogue allemand, Friedrich Froebel, sous le nom de

[10] S. Rayna, E. Plaisance, *ibid*., p. 122.
[11] Gouvernement du Québec : ministère de l'Éducation, *Programme de Formation de L'école Québécoise, Éducation préélémentaire, Enseignement primaire*, Québec, Bibliothèque Nationale, 1997, p. 3.
URL: <www.mels.gouv.qc.ca/PEDAGOGI/prescol/prescol.pdf>. Consulté le 8 mai 2012.
[12] Gouvernement du Québec : ministère de l'Éducation, *Programme de Formation de L'école Québécoise, Éducation préélémentaire, Enseignement primaire*, Québec, Bibliothèque Nationale, 2006. p. 7.
URL: <www1.mels.gouv.qc.ca/sections/programmeFormation/pdf/prform2001.pdf>. Consulté le 12 janvier, 2015.

kindergarten ou *maternelle* en français, est une initiative pour créer un espace physique, mais aussi éducationnel où les enfants de l'âge de trois à cinq ans peuvent se former.

La pédagogie de l'éducation au niveau des écoles maternelles est basée sur des principes bien établis. Bien que centrée sur l'enfant, elle ne néglige pas le rôle des parents comme les premiers éducateurs de leurs enfants. Fort de ce constat « l'éducation préélémentaire tient compte des expériences vécues à la maison ou dans un centre à la petite enfance et fait le lien avec la classe de première année, dans une perspective de continuité éducative. »[13] La participation des parents dans le processus d'apprentissage de leurs enfants est primordiale, mais celle-ci devient plus effective lorsqu'un lien est établi avec le milieu scolaire, afin de mieux coordonner un rythme et un style d'apprentissage propre à l'enfant. La présence de la mère ou d'une personne référente facilite le développement du langage et de façon générale, l'intelligence de l'enfant. D'ailleurs, cette thèse est corroborée par le pédagogue Pestalozzi, qui fut aussi à l'origine d'une éducation centrée sur le développement intégral de l'enfant. C'est à cette fin que Luc Chatel, autrefois Ministre français de l'Éducation nationale, donne à l'école maternelle une place essentielle dans le cursus scolaire. En effet, cette institution est le lieu des premiers apprentissages. Le programme prend en compte les dimensions relationnelles, affectives, intellectuelles et sociales de l'enfant. Il est centré sur les activités motrices, langagières, sensorielles et ludiques qui permettent de repérer des troubles d'apprentissage qui peuvent contribuer à une déficience dans celui-ci. Le ministre constate :

> « Que l'école primaire n'est pas une simple étape de la scolarité : c'est la clé du succès de toutes les autres. Elle construit les fondements d'une formation menant au long de la vie. C'est la première [leçon] de ce constat qu'il convient de tracer un nouvel horizon pour l'école primaire […]. »[14]

Cette affirmation dans le discours sur l'école maternelle situe cette dernière entre deux étapes d'apprentissage. Ces étapes : l'étape d'apprentissage dans la famille et celle de l'apprentissage obligatoire, sont indispensables dans le processus du développement intégral de l'enfant. C'est ce qui incite le pédagogue Laurence Thouroude à appeler l'école maternelle, l'école de *l'entre deux*[15] *;* celle qui se situe entre le modèle familial et le modèle de type scolaire. C'est dans ce contexte que l'école peut répondre aux besoins psychologiques, affectifs et intellectuels des enfants, et peut leur permettre de trouver leurs places dans les groupes sociaux et dans la société.

Tout comme la France qui valorise l'éducation de l'enfance en tant que la fondation de toutes formes d'éducation, d'autres pays anglo-antillais tels que Sainte-Lucie et Saint-Kitts-Nevis lui donnent une large place dans leur projet éducatif. Dans ces îles, comme dans les autres pays des West Indies, les expressions : « éducation de masse », et « *education for all* : éducation pour tous », ont pris une grande importance dans le projet de la réforme du système éducatif. Le projet politique ne néglige pas d'intégrer dans le système tous ceux qui, dans la population, sont capables d'être éduqués. Ce projet s'inscrit dans des politiques qui gèrent le système de l'éducation à tous les niveaux.

---

[13] Gouvernement du Québec : ministère de l'Éducation, *op. cit.*, p. 12.
[14] L. Chatel, *Qu'apprendre à l'école maternelle* ? 2011-2012, Paris, ministère de l'Éducation nationale, 2011, p. 33.
[15] L. Thouroude, « L'école maternelle : une école de l'entre deux », *in Carrefours de l'éducation*, 2/2010, nº 30, p. 1. URL: <www.cairn.info/resume.php?ID_ARTICLE=CDLE_030_0043>. Consulté le 12 Mars 2012.

Une réalité qui mérite une attention particulière à ce niveau de l'éducation et qui pose des problématiques concernant la langue « créole » et la culture, mais aussi pose des problématiques sur l'identité caribéenne des départements français tels que la Martinique – et la Guadeloupe.

Enjeux linguistiques et culturels : vers une « autochtonisation » de l'éducation ?

On ne peut nier les enjeux de ces débats d'autochtonisation de l'éducation : tant linguistiques que culturels. À la Martinique, des créolistes tels que Raphaël Confiant, Jean Bernabé et Patrick Chamoiseau se sont battus afin que la langue créole soit valorisée et enseignée dans les écoles de l'Académie. Cette valorisation patrimoniale a été étendue sur la zone caribéenne dans les pays concernés : Saint-Lucie, La Dominique, qui parlent un *« french creole »*[16] qui a des caractéristiques similaires à celui des îles françaises. Mais cette créolisation de la langue est aussi un phénomène présent dans des pays comme Saint-Kitts-Nevis, Saint Vincent et la Grenade qui parlent un « *english creole* »[17]. De telles réalités sociolinguistiques influent sur la qualité de formation donnée aux jeunes citoyens des pays au niveau préélémentaire, ce qui leur permettra ou non de valoriser leur propre culture.

En face d'un système éducatif imposé (le système français), les pays de la zone ont dû « se débrouiller » avec leurs faibles revenus afin de développer un enseignement spécifique : c'est l'indigénisation ou autochtonisation de l'éducation.

Des démarches qui visent un seul but : établir une phase initiale qui permette de former des individus capables de prendre une place non seulement dans la société, mais dans le monde entier. L'aboutissement de cet objectif n'est possible que si ces démarches s'inscrivent dans les exigences des *politiques éducatives*. Par *politiques éducatives*, on entend un ensemble de mesures, de lois et de structures développées par des pouvoirs publics qui s'intéressent au développement éducatif de leurs concitoyens pour un mieux-être social. Ces mesures politiques paraissent de plus en plus dynamiques, car elles tiennent compte des avis des nouveaux partenaires de l'éducation que sont les fédérations des parents d'élèves, des chefs d'entreprises qui œuvrent aux côtés de l'État. Les *politiques éducatives* deviennent, donc, parties prenantes des *politiques publiques*.

Dans sa réflexion sur « les politiques éducatives comme figure exemplaire des politiques publiques », la sociologue Anne Van Haecht considère que les fondements théoriques de cet agir social reposent sur une étroite liaison entre la sociologie de l'éducation et les sciences politiques. En outre, elle remarque que ces politiques se développent en Occident dans le cadre de la *décentralisation territoriale* et dans celui de la *néo-libéralisation*. Pour elle, « chaque politique apparaît comme conjuguant en même temps une idée des problèmes, une représentation du groupe social ou du groupe concerné qu'elle contribue à faire exister. » [18]
Si les politiques assument une place importante dans les systèmes éducatifs, c'est parce qu'ils ne fonctionnent pas purement sur un plan théorique, mais s'inscrivent dans une démarche de l'évaluation.

D'après Van Haecht, les politiques éducatives sont donc une déclinaison des politiques publiques. Dans l'accroche de son article, elle situe celles-ci dans le cadre de ces évaluations

[16] Un créole à base lexicale française ou BLF.
[17] Un créole à base lexicale anglaise ou BLA.
[18] A. Van Haecht, « Les politiques éducatives, figure exemplaire des politiques publiques ? » *Éducation et sociétés*, n° 1, 1998. p. 24.

qui font des États, des États évaluateurs. Se pose le problème de l'évaluation chez elle, mais aussi chez Jacky Beillerot et Claude Thélot qui, du Haut Conseil de l'Évaluation, posent la problématique de ce qu'est *évaluer* le système éducatif. De plus, avec la logique de marché qui fait de l'école une entreprise, « dans les systèmes décentralisés, l'État évaluateur se manifesterait à travers la recherche d'un plus grand contrôle centralisé et dans les systèmes plus centralisés, il se manifesterait par l'apparition d'une plus grande flexibilité et d'une plus grande décentralisation. »[19] Il faut saisir qu'il y a là, un certain désengagement du point de vue financier, tout en voulant conserver un contrôle central.

Problématique

La problématique de cette recherche est née d'une interrogation sur les politiques éducatives des îles de la Caraïbe orientale et d'une volonté de comparer l'efficacité des politiques des anciennes colonies britanniques par rapport à celles des départements français d'Amérique. Cette démarche sera effectuée en explorant l'évolution de l'éducation préélémentaire dans les îles et en évaluant les politiques éducatives qui gouvernent ce niveau de l'instruction. Tenant compte les différences dans le fonctionnement éducatif des pays (anglophones et francophones), nous sommes intéressée par leur influence sur l'OECO et les nouvelles dynamiques qui peuvent être mises en jeu.

La problématique de l'éducation de la petite enfance s'inscrit dans notre étude comme le fondement de l'éducation, contribuant au développement intellectuel, social, moral et psychologique d'un individu. Afin d'assurer l'épanouissement de l'enfant dans ces domaines, les acteurs du système sont guidés par des politiques éducatives qui visent à établir une structure cohérente et adaptée aux enfants. Bien que l'éducation préélémentaire, (c'est-à-dire de trois à cinq ans, ou de la naissance jusqu'à huit ans dans certains cas), soit partie prenante du plan éducatif des pays, il est important de se pencher sur l'intérêt que portent les ministères de l'Éducation et de la Culture à l'éducation préélémentaire.
Comment réconcilier des systèmes éducatifs aussi variés, pour établir une perspective de l'éducation dans l'OECO qui soit opérationnelle ? Autrement dit, comment bâtir un système éducatif national et un système communautaire ? S'agit-il de simple échange scolaire ? Y-a-t-il des points de convergences dans l'éducation qui peuvent solidifier les systèmes ? Le préélémentaire : où se situe-t-il dans ces dynamiques ?

Notons les informations essentielles :

- les situations sociopolitiques de ces pays ne sont pas pareilles ;
- le préélémentaire se décline différemment suivant ces territoires ;
- l'intérêt des États pour l'éducation préélémentaire diffère ;
- l'engagement des États s'exprime différemment selon les pays ;
- l'éducation préélémentaire est l'unique apanage des promoteurs privés ;
- les politiques éducatives des pays sont variées ;
- les pays ont une histoire coloniale différente qui, cependant, a inauguré un phénomène commun : la créolisation ;
- le système colonial a influencé les systèmes éducatifs de ces pays ;
- la valorisation d'une culture autochtone est au centre de l'éducation préélémentaire.

[19] *Id.*

Fort de ces constats, nous avons cherché à vérifier si la philosophie de l'éducation préélémentaire de l'OECO sera opérationnelle après l'insertion des départements français. Elle s'articule ainsi :

> « *Early childhood education is conceived as education to nurture and support the intellectual, social, moral and physical development of children at this stage. It is conceived also as education to prepare them for entry into the formal school system. The provision of education at*
> *this level must be particularly sensitive to socioeconomic inequities since intervention at this stage can most effectively arrest or even reverse conditions with far reaching adverse effects. Because of this strong preventative aspect early childhood education can be the most cost effective component of social compensatory programs. This level of education also provides the first point of interaction between the home and school. It is here that the socialization and mental stimulation of the child as a member of the wider community begins. The early childhood education program must therefore begin the process of the formation of the child as a Caribbean person through the awareness of his identity as a national of a specific country within the wider Caribbean* ».[20]

Hypothèse(s)

Au regard de ce que nous avons observé sur le terrain et également, au regard du dépouillement des directives ministérielles et du département éducatif de OECO, nous constatons ceci :

- qu'il y a des points de convergences opérationnelles dans l'éducation préélémentaire des systèmes éducatifs anglophones et francophone antillais ;
- que les diversités éducative et culturelle sont des outils qui permettent de solidifier la confédération Caribéenne ;
- que c'est le libéralisme économique qui permet une forte influence des promoteurs privés dans l'éducation préélémentaire anglophone ce qui n'est pas vraiment le cas sur le territoire français ;
- que des politiques éducatives variées dans les Antilles renvoient à la même finalité : une éducation postcoloniale, autochtone.

Méthodologie

Afin de satisfaire aux exigences de ce travail de recherche, nous avons fait appel à la méthode hypothético-déductive.
De manière pratique, en vue de recueillir les informations nécessaires sur la situation des écoles préélémentaires dans les pays anglophones et francophones, nous avons enquêté auprès

[20] OECS, *Educational Reform Strategy for the OECS*, Castries, OECS Secretariat, s. d, p. 1.
URL: <www.unicef.org/lac/spbarbados/.../ECD_OECS.doc>. Consulté le 12 janvier 2015.
Notre traduction :
– « L'éducation préélémentaire vise à éduquer des enfants dans leur développement intellectuel, social, moral et physique. Elle est conçue comme une éducation préparatoire en vue de l'éducation dans un système formel. L'éducation à ce niveau doit être attentive aux inégalités socioéconomiques, car l'intervention à ce niveau peut, soit freiner, soit renverser les conditions d'une portée considérable. Cet aspect rend l'éducation préélémentaire rentable.
Ce niveau de l'éducation donne la première expérience de l'interaction entre la maison et l'école. C'est là que débute la socialisation et la stimulation mentale de l'enfant en tant que membre de la société. Aussi, le programme d'éducation préélémentaire doit favoriser *la formation d'un enfant caribéen* prenant en compte son identité nationale venant d'un pays particulier dans un contexte archipélique (la grande Caraïbe) ».

des différents acteurs des systèmes éducatifs de Sainte-Lucie, Saint-Kitts-et-Nevis et la Martinique : les « Officiers »[21] des systèmes éducatifs, les Professionnels au Secrétariat de l'OECO et du Conseil Régional de la Martinique[22], des promoteurs des écoles et centres préélémentaires, des enseignants et des fédérations des parents d'élèves dans les écoles (publiques et privées : confessionnelles et laïques) de ce type d'éducation dans ces pays.
Ces enquêtes permettront non seulement d'évaluer, mais *auxiliairement* de « fournir aux différents acteurs du système ainsi qu'aux officiers l'habitude et les moyens de réfléchir à leurs actions et, par-là, de les infléchir en vue d'améliorer la réussite de l'École. »[23] Dans l'objectif de cette recherche, nous cherchons aussi à donner des pistes de réflexion aux acteurs dans l'organisation de l'OECO et de la Collectivité de Martinique.

Plan

Après avoir défini les fondements théoriques des notions principales sur lesquelles cette recherche est fondée – OECO, l'éducation comparée, politique éducative, l'évaluation, assimilation et autochtonisation –, nous présenterons la méthodologie employée afin d'effectuer une recherche fiable. Par la suite, nous mettrons en exergue la dimension historique de l'éducation dans les pays antillais concernés, à partir de l'héritage britannique ou français jusqu'à la période postcoloniale et postindépendance en menant une réflexion sur l'actuelle structure de l'éducation dans ces pays.
Notre étude nous conduira à nous interroger sur la question de l'éducation préélémentaire à savoir : comment ces écoles sont structurées au niveau de l'administration, l'environnement physique et pédagogique ? La logique de ce programme est de faciliter la démarche évaluative, d'en tirer des résultats et de réfléchir sur les implications de l'OECO. Par ailleurs, l'analyse des enquêtes nous permettra de faire une étude comparée des systèmes dans les différents pays, afin de mettre en avant les similarités et les différences qui existent. Nous continuerons cette exploration au niveau linguistique et culturelle pour établir des bases permettant une pédagogie adaptée aux membres de l'Organisation. Nous proposerons des recommandations destinées à mettre en œuvre des programmes et projets qui permettront d'établir une vision opérationnelle pour l'avenir de cette organisation après l'intégration des pays francophones – Martinique et Guadeloupe.

[21] Anglicisme pour la traduction du terme *officers* qui désigne les fonctionnaires de l'éducation dans les îles anglophones.
[22] Nous le répétons : Devenu depuis Collectivité Territoriale de la Martinique CTM par « fusion » avec le Conseil Général.
[23] C. Thélot, *L'Évaluation du système éducatif*, Paris, Éditions Nathan, 1993, p. 19.

CHAPITRE I : FONDEMENTS THÉORIQUES

1.1 Cadre théorique de l'éducation comparée

A. Ses caratéristiques

L'objet principal de ce travail est de comparer les politiques éducatives, afin de voir dans quelles mesures elles sont capables de fonctionner au sein d'une organisation qui représente leurs intérêts – « D'ailleurs, la plupart des études comparatives sont centrées sur les politiques [éducatives], rares en effet sont celles qui concernent les pratiques pédagogiques dans différentes cultures »[24]. Dans un premier temps, nous comparons des politiques éducatives anglophones qui pendant quelques années fonctionnent selon un paradigme établi par l'OECO en question. Puis, nous comparons aussi deux modèles d'éducation à savoir francophone et anglophone, afin d'établir des logiques de comparaison qui permettent à ces deux modèles de fonctionner selon une vision commune, tout en respectant les spécificités de chacune. La comparaison des systèmes et des modèles d'éducation suscite de plus en plus l'intérêt de ceux qui sont responsables de la gestion de ces systèmes. À quoi sert une telle démarche comparative ? L'intérêt de l'éducation comparée a évolué depuis son origine, à la fin du dix-neuvième siècle. Une étude de ces évolutions permet de mieux comprendre l'utilité de cette démarche.

À l'origine de l'éducation comparée, le sens donné à ce sujet a été articulé par celui qui, pour la première fois, a utilisé cette expression. En effet, Marc-Antoine Jullien, en 1817, a introduit une méthode de comparaison entre les établissements dans la zone européenne, comparant ainsi leurs méthodes d'éducation et d'instruction.

Plusieurs théoriciens partagent des idées sur ce sujet qui semble penché sur une dimension pratique. Mais, comme expliqué par William Brickman : « *Any practical work which is founded on ideas and scholarly data must necessarily be rooted in a theoretical basis. Without a strong theoretical substratum, the practice tends to lose direction and its professional character* ».[25] Par cela, il souligne l'importance de l'aspect théorique de la recherche. « À ce propos, il est utile d'insister sur le sens inévitablement comparé de toute recherche, mais aussi sur le fait que seulement un comparatisme systématique et théoriquement fondé peut élargir le champ de la connaissance ».[26] Dans ce contexte, la théorie et l'aspect historique sont complémentaires, car l'histoire permet de dévoiler les théories, dès leurs origines jusqu'au temps actuel. « Une telle réconciliation ne désigne pas seulement la convergence de la comparaison interculturelle et de l'analyse historique sur la forme d'une recherche historico-comparative sur l'éducation. Elle implique aussi une temporalisation notables des concepts explicatifs (tels que

[24] S. Rayna, E. Plaisance, *ibid.*, p. 117.

[25] W.-W. Brickman, « The theoretical foundations of comparative education », i*n Journal of Educational Sociology*, Vol. 30, nº 3, 1956, p. 116.
Notre traduction :
– « N'importe quel travail pratique fondé sur des idées et des données scientifiques doit être enraciné sur une base théorique. L'absence d'un substrat théorique solide contribue à un manque de direction et de caractère ».

[26] A. Nóvoa, « Vers un comparatisme critique : regards sur l'éducation », *in Cadernos Prestige*, Lisboa, Eduçao, 2005. p. 11.

situations d'action, définition de problèmes, variables contextuelles, configurations causales etc.) et des modèles analytiques en jeu ».[27]

En prenant appui sur ce dernier principe, l'éducation comparée sera explorée sous trois angles que sont : le lien entre l'éducation comparée et l'histoire éducative des pays ; sa dimension sociopolitique ; et l'importance d'une méthodologie fiable.
Toutes ces réflexions permettent d'explorer le sens de l'éducation comparée, par rapport aux nouveaux concepts et méthodologies qui donnent à cette discipline une dimension historique et théorique.

Le lien entre l'éducation comparée et l'histoire éducative du pays

Tous les systèmes éducatifs ont évolué dans un contexte historique qui ne doit pas être nié. Certains chercheurs comme I.-L. Kandel ont une perception de l'éducation comparée qui ne peut pas être séparée de l'histoire ; car elle marque l'évolution de l'éducation du passé jusqu'au présent.

> « *Comparative education, the stud of current educational theories and practices as influenced by different backgrounds, is but the prolongation of the history of education into the present* ».[28]

Il entend par « comparer », l'acte de découvrir tous les subtilités qui ont contribué à la formation du système éducatif tel qu'il est actuellement. Cela exige le recueil d'une grande quantité d'informations dès son origine, afin de mieux décrire les activités à l'intérieur du système. C'est dans cette dynamique qu'une évaluation approfondie et qu'une comparaison des systèmes peut être réalisée. W.-W. Brickman décrit le rôle du chercheur en éducation comparée. Il explique que :

> « […] *Auslandspädagojik be regarded as an indispensable part of comparative education. That is to say, the specialist in comparative education should not deem it beneath his dignity to dirty his hands with the innumerable details connected with the description of one or more systems of education. Only in this type of research will he be able to appreciate the subtleties that underlie school systems and educational controversies. Once he has made himself a master of the research process of gathering and evaluating his basic facts, then the student becomes qualified to pursue the second aim of comparative education, interpretative analysis* ».[29]

Pour effectuer une recherche fiable, il est nécessaire de se référer constamment au contexte historique, afin de mieux cibler des problèmes : « *No issue in the field of education stands on*

---

[27] *Id*.
[28] W.-W. Brickman, *op. cit*., p. 11.
Notre traduction : « L'éducation comparée, le goujon des théories et pratiques éducatives actuelles, influencées par des contextes différents, n'est que le prolongement de l'histoire de l'éducation au présent. »
[29] *Ibid*. p. 118.
Notre traduction : « […] *Auslandspädagojik* doit être considérée comme une partie indispensable de l'éducation comparée. C'est-à-dire que le spécialiste de l'éducation comparée ne devrait pas croire que c'est au-dessous de sa dignité de salir ses mains avec les détails innombrables connectés avec la description d'un ou plusieurs systèmes d'éducation. C'est seulement dans ce type de recherche qu'il sera capable d'apprécier les subtilités qui sont à la base des systèmes éducatifs et des controverses éducatives. Une fois qu'il s'est fait un maître de ce processus de recherche de collecte et l'évaluation de ses faits basics, l'étudiant devient qualifié pour poursuivre le deuxième but de l'éducation comparée, l'analyse interprétative. »

its own feet, but is rather related to and is dependent upon other factors, not the least of which is the historical ».[30]
Simultanément avec des mouvements politiques historiques, A. Nóvoa situe celle-ci à partir de quatre points marquants et selon quatre écoles de pensées : la connaissance de l'autre ; la compréhension de l'autre ; la construction de l'autre ; et l'effort de mesurer l'autre. Il décline ces périodes comme ci-après :

> « Les années 1880 : l'émergence de la théorie de l'éducation comparée qui correspond aussi avec la volonté nationale de consolider les systèmes en utilisant l'" autre " comme élément référentiel ;
> Les années 1920 : la création des institutions internationales au lendemain de la première guerre mondiale dans un intérêt de développer un " nouveau monde " ;
> Les années 1960 : le renforcement d'un processus de décolonisation après la seconde guerre mondiale fondé sur des approches comparatives et scientifiques ;
> Les années 2000 : la globalisation dans un effort comparatif qui vise à " l'adoption des mêmes méthodes et outils pour rendre compte de l'efficacité et de la qualité de l'éducation " […] C'est un effort de comparer à l'autre, dans un jeu de miroirs qui construit une pensée mondiale ».[31]

La comparaison est donc à la base des réformes éducatives. Ces dernières s'appuient sur des faits historiques qui ont influencé le système éducatif, soit dans une façon positive ou avec une portée négative. Les deux options servent comme des outils qui orientent la direction d'une réforme. Les informations recueillies révèlent les bases théoriques sur lesquelles les précédentes approches et réformes étaient fondées. Nous comparons nos propres expériences avec d'autres systèmes, non seulement pour relever les similitudes et les différences de façon banale, mais aussi pour enrichir notre système, notre expérience personnelle et notre identité propre ; afin d'entrer équipés pour initier ce jeu de comparaison avec *l'autre* et pour qu'il soit fructueux. L'intérêt de cette rencontre ne sera pas de recueillir des résultats quantitatifs afin de comparer des chiffres, mais en étudiant les liens sociologiques, anthropologiques et ethnographiques qui sont importants s'il faut comprendre la raison d'être de la réforme et la direction vers laquelle elle va se diriger. À cet égard, nous pouvons entendre W.-W. Brickman affirmer :

> « Qu'en tant que site de référence des processus identitaires, l'analyse comparée de l'éducation exige qu'on consacre plus d'attention à l'histoire et à la théorie au détriment d'une pure description, au contenu de l'éducation et pas seulement à ses résultats, aux méthodes qualitatives et ethnographiques au lieu d'un recours exclusif à la quantification et aux données statistiques ».[32]

La dimension historique établit le champ et la frontière, l'espace d'exploration et la limite de ce que nous comparons. Quelle est la limite de cette comparaison ? Qu'est-ce que cette comparaison change dans l'histoire et comment cette connaissance permet-elle d'avancer ?

Göran Therbon a tout à fait raison quand il affirme :

> « Que l'émergence, les frontières et la constitution d'un champ disciplinaire ne s'expliquent pas par une " nécessité épistémologique "mais plutôt par des contingences

[30] *Ibid.* p. 121.
Notre traduction : « Aucune question dans le domaine de l'éducation n'est indépendante des autres éléments. Elle est liée et dépend des autres facteurs, lesquels peuvent être historiques. »
[31] A. Nóvoa, *op. cit.*, p. 30.
[32] W.-W. Brickman, *op. cit.*, p. 26.

> historiques qui lui façonnent les contours. Ceci est très évident dans le cas de la comparaison, où les dimensions politiques, les mouvements sociaux, les modèles internationaux ou les institutions académiques constituent des facteurs essentiels à sa définition. La circulation des discours, les dynamiques transnationales et le transfert d'idées et de pratiques sont la matière-première dont se nourrissent les études comparées ».[33]

C'est une manière importante pour faciliter une approche explicative au lieu d'une approche purement descriptive. Ceci rejoint les « buts de l'éducation comparée comme décrit par W.-W. Brickman :

> « *To furnish reliable information concerning the educational systems, ideas and problems of various countries including one's own; to provide the framework, techniques, interpretation, and conclusions of a comparative study of educational systems and problems* ».[34]

Pour que la comparaison soit bien effectuée, « […] nous devons adopter des grilles de lecture et d'intelligibilité basées sur une « réconciliation » entre l'histoire et la comparaison ; ou, si l'on préfère, sur l'*historisation* du travail comparatif ».[35] Si nous nous interrogeons sur l'aspect historique du système, nous serons conduits, sans doute, sur l'effet que cette histoire a eu sur la société au niveau sociopolitique et culturelle.
Brickman nous rappelle ceci :

> « [Que l'] *education depends upon a variety of factors – historical, economic, social, political, religious, cultural and others. A mature study of any educational system or problem must take these matters into consideration. Second, a national system of education includes not only schools, but also the different informal agencies of cultural interaction and public enlightenment* ».[36]

La dimension socio-politique et culturelle de l'éducation comparée

Dans la conception initiale de l'éducation comparée, le monde a été envisagé comme une multitude de sociétés, chacune fonctionnant d'une façon autonome. La société, dans ce sens, est une unité avec ses propres pratiques, coutumes et systèmes. Cependant, la globalisation, avec sa puissance économique et culturelle va pénétrer au plus profond de cette pensée pour imposer à chaque société, une ouverture au monde, faisant de celui-ci une société globale. Cela n'empêche pas que chacune, surtout la plus vulnérable cherche à se valoriser contre les forces qui, si elles ont suffisamment de la marge, peuvent aliéner ces sociétés de leur propre culture.

---

[33] A. Nóvoa, *op. cit*., p. 32.
[34] W.-W. Brickman, *op. cit*., p. 118.
Notre traduction : « Afin de donner des informations fiables concernant les systèmes éducatifs, des idées et les problèmes de pays divers incluant son propre pays ; fournir le cadre, des techniques, l'interprétation et les conclusions d'une étude comparative des systèmes éducatifs et des problèmes. »
[35] A. Nóvoa, *op. cit*., p. 48.
[36] W.-W. Brickman, *op. cit*., p. 125.
Notre traduction : « L'éducation dépend d'une variété de facteurs – historique, économique, social, politique, religieux, culturel et d'autres. Une étude mature de n'importe quel système éducatif ou problème doit considérer ces faits. Deuxièmement, un système éducatif national inclut non seulement des écoles, mais aussi des agences informelles de l'interaction culturelle et la connaissance publique. »

L'éducation n'est pas exclue dans ces dynamiques. Comment faire une étude comparative des systèmes éducatifs alors que les dimensions sociopolitiques et culturelles de ceux-ci sont variées ? Quelles articulations entre les pays concernés ? Ces disparités, ne sont-elles pas les préoccupations du comparatiste ?

« Dans un monde qui, malgré la recrudescence des nationalismes, ne s'imagine plus uniquement à l'intérieur des frontières nationales, il est utile de penser une éducation comparée qui se projette dans une pluralité d'espaces et de lieux d'attachement ».[37] Une telle étude recherche ce qui est comparable, les points communs et les points de convergences. Cependant, si comparer trouve sa valeur dans ce qui est comparable, elle donne à voir aussi l'importance de comparer ce qui paraît incomparable. Le regard éducatif permet de passer d'un regard national (*singulier*) vers un regard international (*universel*) – au sens hégélien. C'est le contexte de l'universalité qui donne à l'éducation comparée sa juste valeur : « *The study of comparative education is of value in that it makes it possible for one to analyse education at home and abroad in relation to the forces of society, culture, economics, and politics*. »[38]

Le rôle des politiques éducatives est d'assurer une bonne coordination d'une telle activité. Il ne s'agit pas d'une comparaison qui cherche à homogénéiser les sociétés et les cultures, mais à solidifier une base de fonctionnement permettant une ouverture vers l'autre sans perdre sa propre identité. Nóvoa nous explique : « Que le cadre national n'est plus la référence essentielle des politiques éducatives qui tendent à s'organiser à travers des régulations globales et des décisions prises par les écoles et les communautés locales » ».[39] Cette thèse est reprise par Amove et Torrescité que cite A. Nóvoa :

> « Aujourd'hui, le rôle d'homogénéisation de culturelle de la nation, autrefois vocation et apanage de l'école d'État est en cours de redéfinition. L'explosion des processus identitaires traditionnels provoque un changement de la mission de l'école, qui passe d'un attachement au *national* à un va-et-vient entre le plus petit et le plus grand ».[40]

La relation historique entre « les plus petits et les plus grands » fait que ce va-et-vient n'est pas aussi facile qu'il apparaît. Par là, nous touchons des thématiques assez compliquées : la colonisation et la décolonisation avec toutes ses déclinaisons : l'assimilation, l'aliénation, les troubles identitaires. La question identitaire ne peut pas être ignorée, car elle est un élément déterminant dans la construction de plusieurs aspects des « plus petits » systèmes éducatifs qui cherche à « indigéniser » un système autrefois construit par l'imposition des philosophies des « plus grands ». C'est le cas des Antilles anglophones et francophones par rapport à leurs puissances colonisatrices.

> « Les questions de l'*identité* sont au cœur de leurs soucis, les conduisant à travailler des thématiques telles que la construction du curriculum, la formation des disciplines scolaires, les nouvelles régulations politiques et sociales, les rapports au pouvoir ou la consolidation des formes " légitimes " de connaissance scolaire ».[41]

Quels rapports y-a-t-il entre les *plus petits* pays des Antilles et les *plus grands* d'Occident ? Il suffit de balayer des pages des articles scientifiques pour comprendre le rejet, le refus et la

---

[37] A. Nóvoa, *op. cit*., p. 27.

[38] W.-W. Brickman, *op. cit*., p. 121.

Notre traduction : « L'étude de l'éducation comparée est de valeur, car elle permet d'analyser l'éducation dans son pays et à l'étranger par rapport aux forces de la société, la culture, l'économie et la politique. »

[39] A. Nóvoa, *op. cit*., p. 9.

[40] *Id*.

[41] *Ibid*. p. 24.

dénonciation des siècles de dominations. D'ailleurs, « Quiconque s'aventure à décrire la Caraïbe en tant qu'aire culturelle se trouve historiquement confronté à l'enchevêtrement des politiques qu'y menèrent plusieurs nations européennes depuis le début du XVIe siècle. »[42]

Ce qu'atteste une revue de la littérature scientifique : « *Survey of literature on comparative education shows that colonialism is a topic of sustained interest in the field as a whole* ».[43]

Quant aux systèmes éducatifs, le corollaire de cette conception dépend des contextes spécifiques. En effet, pour tirer les avantages du système dans un travail scientifique, une méthodologie appropriée doit être utilisée.

L'importance d'une méthodologie fiable

Les approches employées dans l'éducation comparée sont variées précisément parce que les perspectives sont diverses. T. Ghayyur[44] souligne huit approches qui, selon lui, englobent l'éducation comparée dans son intégralité. Ces dernières sont centrées sur des thématiques, des études de cas, des études de lieux spécifiques, des approches historiques, descriptives, philosophiques, gastronomiques et des études au niveau international. Son approche est : « *The integrated approach* »[45] qui lie l'éducation comparée à plusieurs disciplines. « *This is an approach in which other disciplines such as history, philosophy, geography, economics, anthropology and statistics are integrated into the study of comparative education because of their usefulness. As it has already been stated, it is not possible for comparative education as a discipline to stand on its own as it has to draw from other subjects which include the disciplines mentioned above*»[46]. Toutes ces approches sont confirmées par le propos de Dominique Groux qui déclare : « Que la méthode comparative doit s'ouvrir sur des approches multiples ».[47]Watson (1996) que cite M. Bray, lui aussi a relevé l'importance de la pluralité des méthodes :

> « *Because comparative education is the product of many disciplines, it cannot lay claim to any single conceptual or methodological tool that sets it apart from other areas of education or from the applied social sciences. It must be stressed, therefore, that there is*

[42] A.-J. Arnold « Présentation. La Caraïbe dans tous ses états », *Critique* 8/2006 (n° 711-712), p. 639-651. URL: <www.cairn.info/revue-critique-2006-8-page-639.htm >.

[43] M. Bray, *Education and society in Hong Kong and Macao: Comparative Perspectives on Continuity and Change*, Hong Kong, CERC and Comparative Education Research Centre, University of Hong Kong, Springer, 2005. p. 245.

Notre traduction : « Des enquêtes à travers la littérature sur l'éducation comparée montrent que le colonialisme est généralement un sujet d'intérêt dans le domaine. »

[44] T. Ghayyur, «Approaches to the study of comparative education», *Department of education*, University of Sargodha, s.d.

URL:<www://docs.google.com/document/d/1vuOXdd7Ssm_psfSJNgLbdoNzH52BgysuQ0mGYmqQJaM/edit?pli=1>.Consulté le 4 janvier 2015.

[45] Notre traduction :

– « Une approche intégrée ». Une méthode d'étude de l'éducation comparée.

[46] Notre traduction :

– « C'est une approche par laquelle d'autres disciplines telles que l'histoire, philosophie, géographie, économique, anthropologie et statistique sont intégrées dans une étude de l'éducation comparée à cause de leurs valeurs. Comme nous avons déjà mentionné, il est impossible pour que l'éducation comparée soit autonome, en tant que discipline, car, elle a besoin de faire référence aux autres disciplines ».

[47] D. Groux, « L'éducation comparée : approches actuelles et perspectives de développement », *in Revue Française de pédagogie*, vol. 121, 1997. p. 124.

no single scientific comparative research method in spite of the efforts of some scholars to argue that there is ».[48]

Si l'éducation comparée a donc des objectifs variés, ces derniers sont reflétés dans les méthodes utilisées, qu'elles soient quantitatives ou qualitatives :

– « *just as the aims and foci of comparative studies of education may vary widely, so too may the methods. Comparative studies, like most others, may be primarily quantitative or primarily qualitative; and they may rely on questionnaires, on interviews, on documentary analysis, and on many other bases* ».[49]

– « *if causes are to be ascertained, then a carefully controlled methodology must be followed.* »[50]

Cependant, une certitude qu'il convient de prendre en compte :

> « [C'est qu'] il n'existe pas de théorie ou de méthode admise par l'ensemble des comparatistes, même si la démarche de l'analyse systématique est souvent utilisée (Halla 1990). Cette démarche présente l'avantage d'approcher la réalité éducative dans son ensemble (finalités, objectifs, acteurs, pratiques, fonctionnements, outils, résultats) et de l'étudier en relation avec son contexte. Elle s'apparente à la démarche structuro-fonctionnaliste et à l'approche structuraliste par la vision globale qu'elle propose et par l'étude des interrelations entre les éléments du système».[51]

La comparaison peut se faire à l'intérieur d'un pays ou entre pays ; dans une perspective historique (diachronique) ou dans l'état actuel (synchronique).

> « *Vertical comparison is concerned with comparative historical analysis. One procedure is to study the educational work in some country or part of that country at two different periods of time […]Furthermore, the study of education in two or more countries during a particular historical period is another procedure in vertical comparison*».[52]

---

[48] M. Bray, *Education and society in Hong Kong and Macao: Comparative Perspectives on Continuity and Change*, « Methodology and focus in comparative education », Hong Kong, CERC and Comparative Education Research Centre, University of Hong Kong, Springer, 2005. p. 248.
Notre traduction :
« Parce que l'éducation comparée est le produit de beaucoup de disciplines, il ne peut réclamer aucun outil conceptuel ou méthodologique qui la mette en dehors d'autres domaines d'éducation ou des sciences sociales appliquées. Il doit être souligné, donc, qu'il n'y a pas une seule méthode de recherche comparative scientifique, malgré les efforts de quelques érudits pour se disputer cela. »

[49] M. Bray, *Ibid*. p. 248.
Notre traduction : « Comme les buts et le noyau des études comparatives de l'éducation peuvent varier largement, c'est pareil pour les méthodes. Des études comparatives, comme plusieurs autres, peuvent être principalement quantitatives ou principalement qualitatives ; et ils peuvent compter sur des questionnaires, sur des entretiens, sur l'analyse documentaire et sur beaucoup d'autres bases. »

[50] W.-W. Brickman, *op. cit*., p. 119.
Notre traduction : « Si les causes doivent être vérifiées, une méthodologie soigneusement contrôlée doit être utilisée. »

[51] D. Groux, « L'éducation comparée : approches actuelles et perspectives de développement » *in revue française de pédagogie*, vol. 121, 1997. p. 124.

[52] W.-W. Brickman, *op. cit.*, p. 124.
Notre traduction : « La comparaison verticale est concernée par l'analyse comparative historique. Une procédure est d'étudier le travail éducatif dans un certain pays ou une partie de ce pays à deux périodes différentes. En outre, l'étude de l'éducation dans deux, ou plus de pays pendant une période historique particulière est une autre procédure dans la comparaison verticale. »

Cependant, certains chercheurs contestent que la comparaison fait à l'intérieur d'un pays ne puisse pas être considérée comme une étude comparative.

> « *The comparative studies within a single country and the comparative historical studies do not fall within the scope of comparative education as understand by most workers in the field*».[53]

Si une méthodologie est nécessaire, c'est parce que nous ne comparons pas pour le plaisir de comparer. Il s'agit d'adopter des bonnes méthodologies, d'être claire sur la démarche envisagée et de bien maîtriser ce travail.

> « [La] comparaison sans raison ne serait que ruine de l'âme pédagogique. Les échanges, les classes transplantées, les séjours divers dans d'autres pays que le sien et l'expérience de l'immersion provisoire dans un autre système d'enseignement, sont évidemment des pratiques largement profitables et qu'il importe de développer. Mais il faut le faire à partir de précautions méthodologiques rigoureuses et explicites ? Sinon la comparaison court le risque de se transformer en *"*folklorisation*"* de l'autre, ou en exotisme ».[54]

En fait, le dévoilement du réel impose « d'abord [de] se demander si l'on peut toujours comparer, si les systèmes éducatifs et leurs composantes sont toujours comparables ».[55] Une certitude que nous pouvons avoir est celle qu'énonce D. Groux. La chercheuse nous assure que nous n'appréhendons notre ouvrage de comparaison que lorsque nous prenons : « En compte [le] contexte dans ses dimensions économique, historique, politique et culturelle. »[56] Prenant un exemple spécifique, elle objective la comparaison en ces termes :

> « Si l'on n'intègre pas ces éléments, l'étude comparative sera faussée. Comment expliquer les excellents résultats en sciences (1ère position) et en mathématiques (4e position) obtenus par les élèves de la 8e classe (14 ans) en République tchèque (39) si l'on ne tient pas compte de la volonté politique de changement de ce pays et des réformes éducatives et curriculaires qui l'ont accompagnée ? Il faudrait peut-être également tenir compte de facteurs historiques et culturels qui jouent certainement un rôle dans ces performances. »[57]

Une telle conceptualisation permet de tout situer dans un contexte spécifique et dans des perspectives particulières qui donnent sens à la démarche comparative. « Le principe de contextualisation, cher à la philosophie analytique […] est essentiel en éducation comparée. »[58] Ce qui revient à dire : « [Que l'] on ne peut donner du sens à certains éléments du système éducatif que si l'on connaît l'ensemble de ce système (sur ce point, l'approche structuraliste est opératoire), et le contexte social, culturel et historique dans lequel il s'est développé. C'est la raison pour laquelle, les données chiffrées et les statistiques doivent être contextualisées, c'est-à-dire,

---

[53] *Id*.
Notre traduction : « Les études comparatives dans un seul pays seul et les études comparatives historiques ne tombent pas dans les limites de l'éducation comparée comme compris par la plupart des travailleurs dans ce domaine. »
[54] L. Porcher, « L'éducation comparée pour aujourd'hui et demain », *in Revue française de pédagogie*, Paris, L'Harmattan, 2008. p. 7.
[55] D. Groux, *op. cit.*, p. 123.
[56] D. Groux, *op. cit.*, p. 124.
[57] *Id*.
[58] *Id*.

accompagnées de commentaires relatifs au contexte et à la manière dont les chiffres ont été recueillis ».[59]

Dans le cas de notre recherche, comparer a une triple perspectifve : locale, régionale et internationale.

B. L'Épistémologie de l'Éducation Comparée

Toute réflexion sur l'éducation comparée révèle sa dimension épistémologique. Louis Porcher défend l'idée :

> « Que l'éducation comparée, pour accéder normalement (*au plein sens de cet adverbe*[60]) à la maturité scientifique, doit donc se doter d'une épistémologie effective, faute de quoi elle se condamnerait à ne rester qu'un entassement aléatoire et sans aucune pertinence de bricolages sans rime ni raison, d'anecdotes, de bavardages, de recettes racontées au coin du feu, d'amusements plus ou moins péremptoires, de *flatus vocis* (eût dit Bergson). Elle ne serait que fumée ou même fumerolles. Il faut bien connaître que pour l'instant, c'est ce qu'elle est alors même qu'elle se drape dans la dignité d'une scientificité établie, qui vaudrait démonstration. »[61]

Comment situer cette discipline dans la sphère éducative ? Quelle est sa place dans les sciences sociales ? Quelle est sa fonction et quelles méthodes sont mieux adaptées à ce domaine ? Toutes ces questions situent l'éducation comparée dans le contexte qui est le sien : la globalisation. C'est dans ce contexte que cette discipline peut être mieux comprise.

La problématique de la mondialisation touche au plus profond le système éducatif. Les nombreuses évolutions dans le monde exigent des adaptations au niveau administratif et au niveau fonctionnel dans le système scolaire, ce qui relève quelque fois des problématiques variées. Un système éducatif ne possède pas toutes les réponses à tous les problèmes. Il ne représente, non plus, la perfection ultime d'un système. Il regarde constamment vers les autres pour être inspiré afin qu'il progresse dans la bonne direction. Si le rôle du système est de répondre aux besoins éducatifs nationales et internationales, l'approche comparative est inévitable. « La mondialisation des problèmes éducatifs nécessite une approche globale, à l'échelle de l'ensemble des pays, et des remédiations qui dépassent souvent le cadre national ».[62] La comparaison peut être réalisée à l'intérieur d'un système, mais aussi entre des systèmes. Que signifie donc comparer en éducation ?

À la fin du dix-neuvième siècle, à l'époque de Durkheim, l'expression *science de l'éducation* était employée au singulier. Cependant, des réflexions menées sur les Sciences Humaines ont témoigné qu'aucune de ces sciences n'était fermée sur elle-même ; et en ce qui concerne les pratiques éducatives, elles servent comme pistes de réflexion. Le champ de l'éducation a vu une révolution dans les années quatre-vingt. L'éducation n'est plus considérée comme une science indépendante des autres, mais elle réfère aux Sciences Humaines qui fonctionnent ensemble quoique chacune ait ses approches spécifiques. Parlant de ce phénomène, Mialaret nous éclaire sur la constitution de ces *sciences* :

---

[59] *Id*.
[60] Souligné par nous.
[61] L. Porcher, *op. cit.,*. p. 35.
[62] D. Groux, *op. cit.*, p. 113.

> « Les Sciences de l' Éducation sont constituées par l'ensemble des disciplines qui étudient, dans des perspectives différentes mais complémentaires et coordonnées, les conditions d'existence, de fonctionnement et d'évolution des situations et des faits d'éducations. Elles étudient les situations d'éducation dans toutes leurs perspectives correspondant à leurs déterminismes : philosophiques (problèmes de finalités), politiques, économiques, démographiques, sociologiques, techniques, à leurs composantes physiologiques (…), psychologiques, psychosociologiques, pédagogiques ».[63]

Les Sciences de l' Éducation élargissent les possibilités pour la comparaison. Au début du vingtième siècle, l'éducation comparée est décrite par Good comme : « *A field of study dealing with the comparison of educational theory and practice in different countries for the purpose of broadening and deepening understanding of educational problems beyond the boundaries of one's own cou*ntry. »[64]
Vers la fin du vingtième siècle, L. Porcher et D. Groux situent l'éducation comparée au sein des sciences de l'éducation. Pour eux, c'est « une spécialité qui permet, en relation avec des champs disciplinaires variés, d'approcher des réalités éducatives internationales, de les étudier par le biais de la comparaison, dans leur contexte global, à des fins cognitives, mais aussi pragmatique, pour tenter de comprendre les problèmes rencontrés, mais aussi d'améliorer l'existant. »[65]

La comparaison suggère d'établir un rapport entre deux ou plusieurs éléments. Le champ des Sciences de l' Éducation est très répandu, car plusieurs disciplines sont concernées. En ce qui concerne la comparaison des systèmes éducatifs, c'est le fonctionnement du système qui nous intéresse. Nous cherchons des « lieux communs » qui peuvent être partagés selon des contextes spécifiques. Nous sommes attentifs aussi aux différences qui permettent de connaître les limites. Il ne s'agit pas d'un jeu de copier-coller, mais une démarche qui exige la sagesse intellectuelle et la conscience morale qui permettent de faire le tri entre ce qui est offert et ce qui est utile, ce qui est valable et adaptable selon les contextes historiques, socio-politiques et culturels des pays. Chaque système s'exprime à l'intérieur d'une multiplicité d'enjeux, tous guidés par des politiques. Les politiques éducatives sont mises en œuvre différemment d'un pays à l'autre. Cependant, pour mieux « comprendre ce que nous vivons, nous faisons appel à d'autres contextes où apparaissent des réalités, des problèmes semblables. Les problématiques étudiées sous des angles différents, permettent une décentration de l'individu, une prise de recul et un changement de point de vue qui favorise l'analyse et facilitent la compréhension. L'éducation comparée est à l'écoute des différences ; elle approche chaque système, chaque fait éducatif dans sa globalité. Elle en perçoit la cohérence, la spécificité, elle les relie à leur contexte, à leur histoire, à la société dont ils sont le produit ».[66] Les objectifs de chaque système, leur motivation, leur capacité économique détermine leurs limites. « Il ne s'agit pas de transférer tels quels les choix et les pratiques des autres pays, mais de s'en inspirer si le contexte et les habitudes culturelles le permettent ».[67]

---

[63] J.-F.-M M'Obame, « Sciences de l' Éducation et philosophie de l'éducation », *École normale supérieure de l'enseignement technique*, s. d.
URL:
<www.fractaleformation.net/dmdocuments/Sciences_de_l_education_et_philosophie_de_l_education.pdf>.
Consulté le 8 janvier 2015.

[64] W.-W Brickman, *op. cit.*, p. 117.
Notre traduction : « Un champ d'étude traitant la comparaison de théorie et pratique éducative dans des pays différents, pour le but d'élargir et approfondir la compréhension des problèmes éducatifs, au-delà des frontières de son propre pays. »

[65] *Id.*

[66] D. Groux. *Ibid*. p. 115.

[67] *Ibid.* p. 131.

Comparer ne signifie donc pas uniformiser les politiques qui guident les systèmes ou d'aliéner le système de sa propre identité. Au contraire, cette démarche consiste à établir l'unité en respectant les particularités des autres et en « proposant des structures supplémentaires »[68] tout en gardant ce qui existe s'il est jugé efficace. S'inspirer de l'autre est loin d'être un indicateur de l'incapacité d'un système. Au contraire, ce « passage par l'autre est un simple détour permettant de progresser soi-même ».[69] La prudence doit être tout le temps exercée. Comparons, par exemple, le système éducatif anglais et français. Les deux systèmes sont trop différents pour entrer dans un jeu d'une simple adoption des politiques et des façons de faire d'un pays dans l'autre. Cette grande différence fait que « les même causes n'y produiraient pas les mêmes effets ».[70]
Prenant, pour exemple, l'éducation préélémentaire en Afrique, en Europe et en Asie. Est-il possible de faire une comparaison dans des contextes aussi disparates ? Quoi comparer ? Comment, les systèmes éducatifs peuvent-ils bénéficier d'une telle démarche ?

En Afrique du nord, telle qu'au Maroc, une multiplicité de modes d'éducation préélémentaire est utilisée, afin de prendre en compte la diversité de langues et de croyances. Loin d'être un obstacle, ces modes de préscolarisation sont « considéré[s] comme étant un signe de la richesse et de la diversité de cette société composite qu'est la société marocaine ».[71] Cela a donné naissance à un contenu pédagogique très diversifié et une diversité dans les niveaux de formations des éducateurs. Ce pluralisme existe aussi en Algérie, mais l'intérêt c'est plutôt au niveau institutionnel, ce qui contribue à plusieurs types d'institutions préélémentaires. Des groupes spécifiques, à l'intérieur de l'éducation préélémentaire, sont pris en charge par différentes organisations afin de favoriser l'éducation de la masse. Cette pression pour l'éducation précoce, de préparer l'enfant à la scolarité, ainsi que la perception que les savoirs ne passent que par des exercices systématiques de type scolaire contribue à un apprentissage non-adapté.

Comparer, donc, n'est pas une activité aléatoire. « Or [cette activité] n'a que trois buts possibles : améliorer le fonctionnement des systèmes éducatifs, quels qu'ils soient, ou, au moins, ouvrir de nouvelles hypothèses à explorer pour viser cet objectif ; permettre une connaissance opératoire des systèmes éducatifs eux-mêmes, ainsi que des pratiques qui les animent (et l'on sait bien, depuis longtemps, que c'est en se comparant qu'on peut parvenir à se connaître) ; faciliter, comme une condition préalable, les communications, échanges, transferts, etc., d'un système à l'autre, en une époque où la circulation des personnes (enseignants, apprenants et tout acteur du système éducatif) et des biens (y compris les modes d'action pédagogique) est devenue non seulement une nécessité mais une situation banale. »[72]

Nous comparons, donc, des systèmes éducatifs, des politiques éducatives, afin d'en relever des similarités et des différences qui nous permettrons de partager des façons de faire et de savoir nos propres limites. À cette fin, il est bon d'admettre :

> « [Que] la gouvernance qui renvoie à la formulation des politiques éducatives à travers une panoplie d'outils et dispositifs où le comparatisme joue un rôle central ; le

[68] L. Porcher et D. Groux, *L'éducation comparée*, Paris, Nathan, 1997. p. 117.
[69] M. Raveaud, « L'éducation comparée : nouveaux débats pour des paradigmes bicentenaires », *in Revue nationale de politique comparée*, Vol. 14, 2007. p. 379.
[70] *Ibid.* p. 380.
[71] K. Bouzoubaa et N. Benghabrit-Remaoun, « L'éducation préélémentaire au Maroc et en Algérie », *in Perspectives* vol. 34, n° 4, 2004. p. 3.
[72] L. Porcher, *ibid.* p. 36.

raisonnement historique qui cherche à développer une interprétation et une discussion critique des problèmes. »[73]

1.2 Le Cadre théorique des politiques éducatives

A. Définition des politiques éducatives

Par *politiques éducatives* nous entendons un ensemble de mesures, de lois et de structures développées par des pouvoirs publics qui s'intéressent au développement éducatif de leurs concitoyens pour un mieux-être social. Ces mesures politiques paraissent de plus en plus dynamiques, car elles tiennent compte des avis des nouveaux partenaires de l'éducation que sont les fédérations des parents d'élèves, des chefs d'entreprise qui œuvrent aux côtés de l'État. Cette synergie est la base de l'efficience de celles-ci, mais aussi des problèmes de leur application. En effet, dans son étude, Jacky Beillerot constate que ces politiques se basent sur du court terme. Une mutation qui ne lui paraît pas totalement efficace. Car il ne s'agit pas de poser des cataplasmes sur des jambes de bois. Tout simplement parce que les mesures prises ne semblent pas apporter des solutions pérennes. Cependant, le point essentiel demeure les bases théoriques qui décident d'elles. Les met-on en œuvre de manière purement intuitive ou répondent-elles à une logique la plus objective ?
Toutefois ces déclinaisons valent-elles dans des contextes qui ne les auraient pas pensées ? Sont-elles donc universelles et adaptables sous toutes les latitudes, dans tous les systèmes politiques ? Certes, Anne Van Haecht ne pose pas son approche en ces termes. Cependant, la lecture du texte *Educational reconstruction and post-colonial curriculum development : A comparative study of four African countries* de David C. Woolman[74] évoque le cas de la Mozambique qui entendait inscrire sa politique éducative dans une perspective socialiste afin de s'opposer à l'esprit capitaliste (*liberation from capitalist mentality*).[75] Toutefois, là encore ce modèle politique échoua (*the demise of this ideology in world politics*).[76]
Dans sa réflexion sur *les politiques éducatives comme figure exemplaire des politiques publiques*[77], la sociologue Van Haecht considère que les fondements théoriques de cet agir social reposent sur une étroite liaison entre la sociologie de l'éducation et les sciences politiques. En outre, elle observe que ces politiques se développent en Occident dans le cadre de la *décentralisation territoriale* et dans celui de la *néo-libéralisation*. Pour elle, « chaque politique apparaît comme conjuguant en même temps une idée des problèmes, une représentation du groupe social ou du groupe concerné qu'elle contribue à faire exister. » [78]

Toutes les politiques servent à répondre aux besoins d'un organisme ou d'une société. Il n'est pas évident que celles-ci atteignent une démarche intentionnelle qui cherche à mettre en avant la pertinence (ou non) de ces politiques. C'est pour cela que l'évaluation joue un rôle important dans la mise en œuvre des politiques.

---

[73] A. Nóvoa, *op. cit*., p. 50.
[74] D.-C. Woolman, « Educational reconstruction and post-colonial curriculum development: A comparative study of four African countries », *International Education Journal,* Vol. 2, nº5, 2001, p. 1.
Notre traduction :
– « La reconstruction du système éducatif et le développement pédagogique post-colonial : une étude comparative de quatre pays africains. »
[75] *Ibid*. p. 32.
[76] *Ibid*. p. 33.
[77] Titre de son article.
[78] A. Van Haecht, « Les politiques éducatives, figure exemplaire des politiques publiques ? », *Éducation et Sociétés*, Vol. 1, 21-45, 1998. p. 24.

B. Le Cadre théorique

Notre recherche concerne les *systèmes éducatifs préélémentaires dans les îles de l'OECO*. Il s'agit précisément d'évaluer les politiques éducatives dans ces îles anglo et franco-antillaises, et de montrer les limites de celles-ci. En outre, qu'en est-il de ces systèmes d'éducation depuis le système colonial jusqu'à aujourd'hui ? Que reste-t-il de l'héritage colonial ? Entre les recommandations internationales (« L'objectif d'une scolarisation primaire universelle à l'horizon de 2015, en accord avec les Objectifs du Millénaire poursuivis par les Nations Unies »[79]), les objectifs locaux (des gouvernements anglophones de Sainte-Lucie et Saint Kitts-Nevis ainsi que de l'État français) et régionaux (la Communauté de la Caraïbe anglophone de l'Est : OECO) : quelles articulations ?

En présentant le cadre conceptuel des politiques éducatives, nous voulons mettre en exergue les perspectives des chercheurs et pédagogues du monde sur la question de politiques éducatives. Nous allons aborder la question de l'efficacité de ces politiques pour les systèmes éducatifs ; nous allons mettre en lumière le caractère européen de ces politiques éducatives à travers deux concepts clés : la *décentralisation* et la *néo-libéralisation*. Ils posent les bases théoriques de ce qu'est une politique éducative ; bases permettant de faire une lecture critique de ce qui se passe sous d'autres latitudes (Afrique, Caraïbe) ; les politiques éducatives en contexte de post-colonisation seront explorées, singulièrement en Afrique francophone (Mali) ; anglophone (Kenya, Nigeria) ; et lusophone (Mozambique). Leurs lectures éclairent sur les aliénations qui résultèrent d'une oblitération des cultures endogènes par les colons ; une déstructuration des sociétés africaines dans leurs économies de fonctionnement traditionnelles. Le dépouillement de cette littérature scientifique nous permettra d'aborder le sujet de l'évaluation de politiques éducatives dans le contexte saint-lucien, caribéen, à savoir leurs effets sur le système scolaire de ce pays.

Dans un article sur les politiques éducatives et leur efficacité, Jacky Beillerot apporte un certain éclairage sur la mise en œuvre de celles-ci et surtout sur les limites qu'il observe, tout comme d'autres analystes. Qu'observe-t-il ? Selon lui, « certaines mesures prises par les pouvoirs publics sont réactives. »[80] C'est-à-dire que ces mesures sont pour la plupart du temps des réponses pour juguler des problèmes synchroniques auxquels est confrontée l'institution scolaire. Cependant, le chercheur doute de leur efficience pour plusieurs raisons parmi lesquelles : la standardisation internationale des systèmes scolaires ; la décentralisation qui réduit l'intervention d'un gouvernement central au profit de l'autorité locale ; ainsi que le contexte sociopolitique qui les voit naître. En outre, se développe une culture de l'évaluation qui ne serait pas si efficiente que l'on eût pu croire, car en dépit de son objectivité, elle n'apporte pas les solutions attendues. En définitive, ces politiques éducatives, prolongements des politiques publiques posent plus de problèmes qu'elles n'en résolvent. La préconisation du chercheur dans la finale de son entretien est de continuer à progresser par ce qu'il appelle les « essais-erreurs », et surtout en comparant son propre système au système international.

Les politiques éducatives ont-elles donc un réel effet sur l'évolution des systèmes scolaires ? Comment les met-on en œuvre, afin de les rendre plus efficientes ? Autrement dit, que signifie décider une politique éducative nationale et l'appliquer ? Va-t-elle forcément répondre aux exigences supra-nationales ? Par ailleurs, les chercheurs évoquent (pour l'Occident) une

[79] La Banque Mondiale, *Objectifs de développement pour le millénaire*. URL : <donnees.banquemondiale.org/a-propos/objectifs-de-developpement-pour-le-millenaire>. Consulté le 17 mai 2012.

[80] Jc. Beillerot, « Des politiques d'éducation efficaces : est-ce possible ? » *in Sciences humaines*, n° 142. 2003. p. 41.

mutation faisant de l'État-Providence, un État évaluateur du système éducatif décentralisé et néo-libérale ? Quelle appréciation de ce changement ? Que dire des politiques éducatives initiées dans la plupart des pays africains, après les indépendances ? Qu'en serait-il des micro-états et départements de l'OECO ?
Ce questionnement trouvera des éléments de réponses dans le développement qui suit. Il s'agira dans un premier temps de délimiter le cadre théorique dans lequel se développe cette modalité de l'action publique qu'est une politique éducative. Pour ce faire, nous nous appuierons sur la réflexion menée par la chercheure belge A. Van Haecht. Puis il sera question d'appréhender en quoi la comparaison est utile pour les politiques au pouvoir. Enfin, nous prendrons la mesure d'une politique éducative postcoloniale, pour signifier un aspect des difficultés que rencontrent les gouvernants des pays récemment décolonisés tels que l'Afrique. Notre conclusion fera la part à la situation des pays de l'OECO qui nous mobilise(ra) lors de la rédaction de cette recherche doctorale.

C. Comparer des politiques éducatives

La démarche de la comparaison, elle-même, est considérée comme une politique, disent S. Rayna et E. Plaisance[81]. Comparer c'est s'engager dans des démarches visant à mieux comprendre les systèmes et ses politiques afin de les améliorer. « Aujourd'hui, la comparaison est surtout une manière de gouverner ; c'est pourquoi elle doit être envisagée non pas comme une méthode mais plutôt comme une politique ».[82] Les politiques éducatives sont spécifiques à chaque système. Celles-ci reflètent les besoins, les projets, et la projection dans l'avenir d'un système. Comparer des politiques est loin d'une démarche de copier-coller sans objectifs spécifiques. Il ne s'agit non plus de faire d'un système la réplique d'un autre. Il s'agit de se nourrir de tout qui est un moyen possible de guider un système vers la réussite. « Les comparaisons internationales renouvellent l'analyse des politiques éducatives en en permettant une meilleure compréhension descriptive et une évaluation de leurs effets sur les apprentissage des élèves ».[83] Que cela soit au niveau national, régional ou international, les politiques éducatives jouent un rôle indispensable dans le fonctionnement des systèmes éducatifs. Le but tend vers la réussite des élèves, à une intégration plus souple de tous les acteurs et de rendre le système utile dans la société dans laquelle elle s'inscrit. Quand l'intérêt est au niveau national, c'est afin de mieux gérer le système local. Au niveau régional et international, c'est de mieux se représenter ces deux niveaux, mais aussi mieux comprendre les dynamiques dans lesquelles le système local fonctionne au niveau global.

> « Les comparaisons internationales permettent tout d'abord une meilleure analyse descriptive des politiques publiques dans le champ de l'éducation. L'objectif n'est pas alors l'importance des schémas institutionnels élevés au rang de "bonnes pratiques", mais une décentralisation, un regard depuis l'étranger qui conduit à une mise en relief des spécificités des politiques nationales, trop souvent considérées par les praticiens d'un seul point de vue local ».[84]

[81] *Ibid.*
[82] A. Nóvoa, *op. cit*., p. 41.
[83] N. Mons, « Évaluation des politiques éducatives et comparaison internationales » *in Revue française de pédagogie*, nº 164, 2008.
URL: <www://rfp.revues.org/1985>. Consulté le 19 janvier 2015.
[84] *Id*.

1.3 L'évaluation

A. Définition de l'évaluation

L'évaluation est devenue une préoccupation dans les systèmes et les organisations à tous les niveaux. Dans son sens global, Windham et Chapman 1990[85] et Owen 2007[86]ont décrit l'évaluation comme un jugement de valeur. Elle est la production de la connaissance fondée sur la recherche systématique qui servira comme un outil dans le processus où il s'agit de prendre des décisions. Dans cette optique, Owen, en citant Fournier, écrit que l'évaluation comprend plusieurs dimensions : « *Product evaluation, program evaluation, policy evaluation and personnel evaluation* ».[87] Bien qu'elles s'articulent autour d'une démarche globale, chacune a ses spécificités. Quant à C. Thélot, dans le contexte éducatif, il préfère diviser l'évaluation en quatre niveaux allant du plus complexe au plus spécifique. Il s'agit de :

- l'évaluation « macro-éducative » qui est une réflexion globale sur l'état de l'école dans un système particulier ;
- l'évaluation « micro-éducative » qui se fait au niveau des établissements et des classes ;
- l'évaluation des personnels ;
- l'évaluation des expérimentations, des innovations ou des politiques.

Quel que soit le niveau concerné, l'évaluation est, comme décrit par Owen comme : « *A systematic activity undertaken to assist an audience to judge and improve the worth of a program or activity*. »[88]
Une définition ou la simple connaissance de ce qu'est évaluer ne suffit pas pour la rendre efficace si les motifs de cette démarche ne sont pas clairs.

B. Pourquoi évaluer : les finalités ?

Plusieurs raisons contribuent à l'importance de l'acte d'évaluer. Chaque structure ou système a ses motivations particulières. Cependant, tous se retrouvent sur des points communs. Si l'évaluation demeure nécessaire, c'est parce qu'elle sert à des buts particuliers. J. Leca, dans son *petit guide* du Conseil Scientifique de l'Évaluation identifie quatre finalités principales de l'évaluation :

- « une finalité *déontologique* qui cherche à rendre des comptes aux responsables politiques et aux citoyens, sur la manière dont une politique a été mise en œuvre et sur les résultats qu'elle a obtenus ;

[85] D. Windham et D. Chapman, « The evaluation of educational efficiency: constraints, issues and policy » in *Educational Productivity*, Greenwich, Connecticut, Vol. 1. 1990. p. 4.
[86] J. Owen, *Program Évaluation: Forms and Approaches*, New York, The Guilford Press, 2007. p. 18.
[87] *Ibid*. p. 10. Notre Traduction : « Évaluation de produit, évaluation de programme, évaluation de politique et évaluation de personnel. »
[88] *Id*.
Notre Traduction : « Une activité systématique entreprise pour aider un public à juger et à améliorer la valeur d'un programme ou d'une activité. »

> – une finalité *gestionnaire* qui vise à répartir plus rationnellement les ressources humaines et financières entre différentes actions, améliorer la gestion des services chargés et de les mettre en œuvre ;
>
> – une finalité *décisionnelle* qui permet à préparer les décisions concernant la poursuite, l'arrêt ou la refonte d'une politique ;
>
> – une finalité d'*apprentissage* et de *mobilisation* qui contribue à la formation et à la motivation des agents publics et de leurs partenaires en les aidants à comprendre les processus auxquels ils participent et à s'en approprier les objectifs ».[89]

Dans plusieurs structures ou systèmes, les acteurs doivent rendre compte de leur intendance, c'est-à-dire, de la valeur tirée des programmes, des projets ou des politiques mis en place. Rendre compte, fait appel à la transparence aux niveaux politique, économique et social, afin d'assurer la lisibilité et la qualité de vie que nous avons envisagée dès le départ. Nous évaluons afin de renforcer l'actuelle situation, s'il apporte les résultats attendus mais aussi pour améliorer ce dernier s'ils ne répondent pas aux exigences du système. Cette démarche est importante pour permettre de rendre l'organisation ou le système rentable à ceux qui bénéficient de son service.
Dans le contexte des systèmes éducatifs, l'évaluation sert à de multiples fonctions. Elle donne au pouvoir politique des pistes de réflexion sur l'évolution du système : le passé, le présent et une projection dans l'avenir. Dans ce cas, elle aide à mesurer la valeur des politiques éducatives mises en place et leur pertinence. Parce que si la démarche de l'évaluation est de répondre aux besoins variés d'un système, elle permet également de répondre aux besoins des acteurs du système, d'avoir un éclairage sur la compétence des personnels éducatifs, afin d'améliorer la performance des individus. Cl. Thélot présente ceci comme une fonction fondamentale de l'évaluation. Elle sert « non seulement à donner à notre société les éléments objectifs d'un débat sur l'école, qui devrait ainsi devenir plus rationnel et plus fécond, mais aussi servir d'aliment à la réflexion des acteurs sur leurs propres actions et pratiques dans le système ».[90] Elle est une forme de motivation pour les acteurs, et essaie de réduire ou d'éliminer la médiocrité ainsi que les égalités à l'intérieur du système.

L'évaluation a aussi une visée économique. Le système éducatif, à tous les niveaux coûte cher. Il est nécessaire d'avoir des indicateurs qui aident à déterminer un budget nécessaire et atténuable pour satisfaire aux besoins du système.

Un objectif fondamental qui peut être considéré comme le but final de l'évaluation est de projeter l'organisme vers la réussite à tous les niveaux. Quant au système éducatif, elle est au service des hauts conseils : des enseignants ; des parents ; le secteur privé ainsi qu'aux élèves. L'évaluation « nourri[t] aussi les prises de positions des décideurs politiques et des institutions nationales et internationales, à propos de comment fonction l'école et, surtout, comment celle-ci devrait fonctionner ou ce qu'il conviendrait de faire pour qu'elle fonctionne mieux ».[91] Elle permet d'examiner, de manière critique, certaines prises de positions officielles, en interrogeant les

[89] J. Leca, *Petit Guide*, Conseil Scientifique de l'Évaluation.
URL: <www.evaluation.gouv.fr/cgp/fr/interministere/doc/petit_guide_cse.pdf>. Consulté le 12 janvier 2015. p. 6.
[90] C. Thélot, *op. cit.*, p. 18.
[91] M. Demeuse, « Les Évaluations Internationales et l'éducation comparée », in *Revue de recherche internationale et comparative en éducation*, Belgique, Université de Mons, 2012. p. 1.

données empiriques mobilisées pour justifier des prises de positions politiques réputées élaborées sur la base de preuves (*evidence based policy*)[92] ou de les réfuter.

Apparaissant sous sa forme quantitative dans une approche comparative, elle s'impose « aujourd'hui comme un lien entre la recherche et l'élaboration des politiques éducatives. »[93] Est également importante son approche quantitative qui, par son apparence descriptive et explicative sert d'outil qui donne une valeur à l'aspect quantitatif.
Quelle que soit la motivation d'une évaluation, sa valeur dans un contexte particulier dépend de la démarche employée.

C. La démarche de l'évaluation

L'évaluation n'est pas faite dans le vide. Elle devient efficace seulement si elle est étroitement liée aux objectifs spécifiques des programmes, des projets, des organisations ou des systèmes. Nous constatons, par exemple, qu' « on n'évalue pas un établissement scolaire, un système global sur des résultats sans savoir à quels objectifs rattacher ces résultats ».[94]

Cl. Thélot propose six principes méthodologiques [95] sur lesquels l'évaluation du système éducatif doit reposer. Une telle évaluation doit :

- comporter une visée descriptive qui prend en compte des indicateurs d'environnement du système, son coût, son fonctionnement, ses résultats tout en restant centrée sur les objectifs du système. En s'appuyant sur des théories spécifiques, les indicateurs seront clairement identifiés ;

- comporter une visée globale qui considère le système éducatif dans son ensemble c'est-à-dire, reconnaître l'importance à intégrer tous les acteurs qui jouent un rôle soit directement ou indirectement dans les différents aspects du système. Retenir les caractéristiques du système reposant sur des indicateurs et des mesures portant sur les aspects pérennes et durables. Ce sont ces indicateurs qui enrichiront la politique ;

- raisonner de façon relative et comparative en permettant une double comparaison temporelle et spatiale par établissement, pays, région. Pour cela, l'évaluation favorise la comparaison du système avec lui-même puis avec les autres systèmes même si ces systèmes sont très variés. Dans ce cas, l'évaluation s'appuie sur des comparaisons approximatives qui :

  - comportent la moyenne et dispersion, afin d'observer les évolutions dans le temps ;
  - privilégient la simplicité en pratiquant la discrétion dans le nombre d'indicateurs utilisés.

D. L'évaluation des Politiques éducatives dans un contexte comparatif

Jean Leca présente des perspectives variées des auteurs sur la définition de l'évaluation. Il qualifie Le Décret de 22 janvier 1990 comme la seule définition officielle de l'évaluation. D'après lui, l'évaluation d'une politique peut être décrite dans ces termes :

---

[92] *Ibid.* p. 2.
[93] N. Mons, « L'Évaluation des politiques éducatives. Apports, limites et nécessaires renouvellement des enquêtes internationales sur les acquis des élèves », *in Revue Internationale de Politique Comparée*, Vol. 13, nº 3. 1997. p. 410.
[94] C. Thélot, *op. cit*., p. 8.
[95] *Ibid.*, p. 21.

> « Évaluer une politique, c'est rechercher si les moyens juridiques, administratifs ou financiers mis en œuvre permettent de produire les effets attendus de cette politique et d'atteindre les objectifs qui lui sont fixés ».[96]

De son côté, Deleau, dans le Rapport du Plan de 1985, explique qu'évaluer une politique, c'est « reconnaître et mesurer ses effets propres ».[97] Par contre, le rapport de 1989 de Viveret accentue l'aspect normatif de l'évaluation d'une politique en précisant qu'« évaluer une politique, c'est former un jugement sur sa valeur ».[98] Quelles que soient les variations attachées à cette démarche, l'évaluation des politiques devient de plus en plus une affaire valorisée.

D'après A. Van Haecht, les politiques éducatives sont une déclinaison des politiques publiques. Elle situe celles-ci dans le cadre de ces évaluations qui font des États, des États évaluateurs. Se pose le problème de l'évaluation : chez elle comme chez Jc. Beillerot et dans un article où Cl. Thélot, membre du Haut Conseil de l'Évaluation, pose la problématique de ce qu'est évaluer le système éducatif. Ce dernier considère l'évaluation en tant qu'une démarche qui permet de rendre compte de la réalité d'un système afin de l'améliorer. Vouloir évaluer l'école est une préoccupation où « l'on essaie de réfléchir au système éducatif dans son ensemble […] C'est l'état d'un système que l'on va chercher à apprécier et non la politique qui y est conduite. ».[99] Autrement dit, il s'agit de faire une distinction entre évaluer une politique et évaluer l'état d'un système. L'évaluation d'une politique a deux fonctions principales : « L'évaluation au service de la décision dans le système *et* l'évaluation comme processus de régulation du système ».[100]

Ce qui signifie que l'évaluation a un rôle de subordonnée ainsi qu'un rôle d'animatrice. Elle est au service de l'État, mais doit également répondre aux exigences d'un État évaluateur. De plus, avec la logique du marché, faisant de l'école une entreprise, « dans les systèmes décentralisés, l'État évaluateur se manifesterait à travers la recherche d'un plus grand contrôle centralisé et dans les systèmes plus centralisés, il se manifesterait par l'apparition d'une plus grande flexibilité et d'une plus grande décentralisation. »[101] Cela sous-tend un désengagement qui induirait une baisse de la dotation financière de l'État qui, paradoxalement (pour le cas français) continuerait à conserver un certain contrôle central. Cela passe par une logique de relation avec les collectivités locales et territoriales.

Tout comme Jc. Beillerot l'avance, comparer permet d'ajuster son propre système. Cependant, la comparaison pose des problèmes épistémologiques et méthodologiques. Que comparer ? Peut-on mettre en balance des systèmes qui se basent sur des idiosyncrasies différentes ? De nombreuses théories viennent fonder l'acte de comparaison. Plusieurs postures cohabitent :

- comparer des monographies nationales ;

[96] J. Leca, « Conseil Scientifique de l'évaluation », *in*
URL: <www.evaluation.gouv.fr/cgp/fr/interministère/doc/petit_guide_cse.pdf >. Consulté le 12 janvier 2015.
[97] *Id*.
[98] *Ibid*. p. 5.
[99] C. Thélot. *op. cit.*, p. 6.
[100] *Ibid*., p. 8
[101] A. Van Haecht, *op. cit.*, p. 38.

– se tourner vers l'empirisme ou le déductivisme ;

– une dernière voie dite de « l'école buissonnière » conteste tout « terrorisme méthodologique ».[102]

Toutefois, même des systèmes aussi proches que ceux de l'Europe de l'Ouest ne sont pas aisément comparables. Ainsi Van Haecht observe :

> « Que même si l'objet d'un projet comparatif ne constitue qu'un dispositif particulier à l'intérieur d'un système plus vaste, par exemple l'apprentissage ou l'ensemble des dispositifs d'insertion professionnelle des jeunes, la recherche en cause ne pourra pas faire l'économie de comparaisons concernant la structure, l'organisation et les modalités de fonctionnement des systèmes éducatifs envisagés, ainsi que des comparaisons plus vastes encore des caractéristiques politiques, économiques et sociales des pays retenus ».[103]

Ce qui montre bien la portée, mais aussi la difficulté de comparer les systèmes entre eux, sans prendre la mesure des politiques économiques, sociales et anthropologiques qui sont adossées à telle ou telle politique éducative. Il est évident : « Que traditions, histoires et cultures propres aux différents pays ont conduit à des orientations diverses ».[104] Cependant, il existe toujours des points communs dans l'éducation des jeunes. À l'évidence, l'analyse de la chercheuse A. Van Haecht montre que les mêmes problèmes peuvent se présenter à tous les pays (industriels), pour autant, « les particularismes » subsistent.

A. Van Haecht va comparer dans un des paragraphes de son article les différents pays européens, et observer ces deux tendances que nous énoncions à savoir la décentralisation et la fin de l'intervention tout azimut de l'État, ainsi que le tournant néo-libéral faisant de la gestion de l'école une gestion de type entrepreneurial. Elle évoque la logique marchande pour l'école dans ces pays. En France, il y a une certaine résistance du fait, « de l'attachement [de ce pays] à ses programmes nationaux. » Ce qui aurait peut-être « l'allure d'une vertu républicaine, mais ceux-ci recouvrent dans la réalité des inégalités importantes qu'il faudrait mieux connaître pour mieux les maîtriser. »[105] Qu'en est-il des anciennes colonies ?

Le cas de l'Afrique

Dans son article sur *L'éducation africaine post-coloniale*, David C. Woolman pose les problèmes inhérents à ces politiques mises en place au lendemain des indépendances. En effet, la réalité lui apparaît complexe. Pourquoi ? Tout simplement parce qu'il observe plusieurs politiques éducatives qui ne sont pas en adéquation avec les réalités socio-anthropologiques de ce continent : les cultures locales ont été (dans certains cas) méprisées au profit de la culture exogène occidentale. Le chercheur australien va exemplifier sa thèse en

---

[102] A. Van Haecht, *op. cit.,* p. 26.

[103] A. Van Haecht, *op. Cit.*, p. 27.

[104] S. Rayna, E. Plaisance, « L'éducation préélémentaire aujourd'hui : réalités, questions et perspectives », *in Revue française de pédagogie*. Volume 119, 1997, p. 107-139.

URL: <www.persee.fr/web/revues/home/prescript/article/rfp_05567807_1997_num_119_1_1171>. Consulté le 4 juin 2013.

– Chaque société à sa façon de prendre en charge ses enfants : « Dans la société *allemande* […] Malgré une demande forte, l'accueil des enfants de moins de trois ans en Allemagne n'est pas une priorité politique, et une grande disponibilité de la mère reste nécessaire en ce qui concerne les enfants de plus de trois ans….

[105] A. Van Haecht, *op. cit.* p. 34.

prenant les cas de quatre pays africains : francophone (Mali), lusophone (Mozambique) et anglophone (Kenya, Nigeria), et termine son article sur les fondements de la reconstruction de l'éducation africaine. Toutefois, il n'est pas le seul à s'intéresser au berceau de l'humanité. Le continent noir est l'objet d'attention de la part de spécialistes de l'éducation autochtones et étrangers. Ces derniers observent, tout comme le chercheur australien :

- une trop grande dépendance psychologique vis-à-vis de l'étranger (*a peculiar type of psychological dependency*)[106] ;

- que les politiques n'ont pas pensé l'éducation, mais se sont contenté de réaménager les « héritages afin de servir les intérêts d'une minorité : l'élite : (*The inherited colonial system were expanded and modified to serve new economic and social needs*) »[107] ;

- que les politiques éducatives qui ont été élaborées ont contribué le plus souvent à déstabiliser les sociétés africaines dans leur économie éducative traditionnelle (*Many critics, however, think the system has failed to improve life for most africans and continues to destabilise society :* p. 29)[108] ; à créer des inégalités sociales au sein de la population. Un fossé sépare : les éduqués de ceux qui le sont à moitié et de ceux qui sont ignares ; à créer des inégalités territoriales (*urban-rural*).

D'autres constats sont faits et découlent de ceux que nous venons de relever. Ils n'en sont que des corollaires. Le chercheur objective les caractéristiques de l'éducation traditionnelle, variée, informelle qui a été complètement déstructurée et sur laquelle se penchent d'autres spécialistes de l'éducation.

L'éducation traditionnelle

Selon David C. Woolman celle-ci correspondait à une vision spécifique de la vie africaine : vie collective et non-individualiste comme celle qui résulte de l'éducation euro-centrique ; vie plus écologique, car davantage soucieuse de la nature ; plus respectueuse de la personne humaine. Elle intervient dans le contexte de la famille, de la communauté, du clan et des groupes de culturels (*culture group)*. De plus, C. Woolman dit de cette éducation qu'elle est un long processus de vie (*life-long process*) qui implique une progression à travers les classes d'âge qui sont liées à l'acquisition de l'expérience, de la maturité et de la sagesse. L'auteur passe en revue différentes pensées qui blâment l'école moderne pour ces effets parmi lesquels : inculquer une culture matérialiste et égocentrique, ce qui cause un déclin de la responsabilité collective et contribue directement au chômage. En revanche, l'éducation traditionnelle contribue à la socialisation de nombreux jeunes qui n'ont jamais été scolarisés. Toute une dialectique que développent différents spécialistes africains qui fustigent les conséquences d'une aliénation culturelle et éducative. À ce titre, l'observation suivante du chercheur australien est éclairante :

> « *Traditional education was an organic process with a high level of consistency between activities and desired outcomes. For example, the ideal of communal participation was reinforced by immersion in traditions through dance, song and story, involvement with learning groups, exposure to cooperative work, and ancestor spirit worship that*

[106] D.-C. Woolman. *op. cit.*, p. 28.
[107] *Id.*
[108] *Ibid.*, p. 29.

cemented kinship ties and obligations. Because custom prescribed rigid role expectations for males and females, indigenous education was gender specific and segregated. »[109]

Certes, chaque pays correspond à une idiosyncrasie qui résulte de ses propres dynamiques historique et coloniale. Ce que le lecteur découvre en relisant les différentes études de cas. Donc, différents cas de politiques éducatives africaines :

– L'Afrique francophone

Comme exemple, nous évoquons le cas du Mali, un des pays les plus pauvres du continent. Quelle politique éducative après la colonisation française ? L'éducation mise en place visait à décoloniser les esprits qui furent aliénés de leur propre culture, à cause de la domination européenne. Ce souci fut la préoccupation majeure des autorités politiques, c'est-à-dire restaurer les consciences qui ont été endommagées (*psychological fall-out*) par la colonisation (*by colonialism*). La politique mise en place entendait promouvoir les valeurs maliennes, africaines et universelles.

– L'Afrique lusophone

C'est la Mozambique qui est le centre d'intérêt du chercheur. Il eut pu s'intéresser à d'autres anciennes colonies portugaises : l'Angola, le Cap-Vert. Cependant, la singularité du pays étudié tient à son histoire politique et sociale. Il fait débuter sa réflexion sur ce pays avec la déclaration de 1974 de Samora Maciel. Pour ce dernier, il s'agissait d'affranchir les mentalités des effets du capitalisme, mais aussi de façon paradoxale d'éliminer les aspects négatifs de la culture africaine. Pour ce faire, il s'est agi d'enrôler les masses populaires à travers un programme éducatif et de restructurer les écoles pour en faire des centres d'apprentissages basés sur la confiance entre enseignants et enseignés. Différents plans ont été par la suite énoncés (loi de 1992 par exemple) visant à procurer une éducation pour tous, à éliminer les inégalités, etc.

– L'Afrique anglophone

Les politiques éducatives de deux pays sont analysées par le chercheur australien. Les pays concernés : le Kenya, le Nigeria. Ces deux pays d'Afrique se distinguent par leur taille et par les politiques mises en œuvre. David C. Woolman rappelle qu'à l'indépendance, « la politique éducative consistait surtout à utiliser les écoles pour développer la capacité humaine dans le but du développement économique et de l'africanisation du service publique » (p. 33). Cependant, les deux pays divergent. Avant 1994, la politique éducative du Kenya épouse l'éducation universelle (*espouses universal education*), avec l'égale opportunité pour tous. Les objectifs majeurs reflètent les valeurs traditionnelles de justice sociale, moralité et de responsabilité, en phase avec l'acquisition des aptitudes nécessaires à une adaptation locale. Quant au Nigeria, à la date de publication de l'article 2001, son système posait problème. Certes, les objectifs demeuraient une évolution et amélioration du système qu'empêchait une

[109] *Ibid.,* p. 30
Notre traduction :
– « L'éducation traditionnelle est un processus organique avec un haut degré de consistance entre les activités et les perspectives envisagées. Par exemple, l'idéal de la participation commune était renforcé par l'immersion dans les traditions à travers la danse, le chant, les contes, la participation dans des groupes d'apprentissage, des expositions de coopératives, et de la vénération de l'esprit des ancêtres qui cimentent les liens ancestraux et les devoirs des uns envers les autres. Parce que la coutume prescrit des attentes rigides pour les hommes et les femmes, l'éducation indigène était liée au genre et séparée. »

crise politique et sociale du pays. « *Nigeria continues to face many serious educational problems. Financial crises, political instability, the brain-drain, disintegration of civil order, and military dictatorship have obstructed progress in educational innovation and excellence*. »[110] Sur quelle base donc reconstruire un système obsolète ?

La reconstruction du système éducatif

La démocratie et la croyance dans les capacités intrinsèques et équivalentes de tous les hommes sont les fondements de la philosophie de la reconstruction. Ces buts assignés à la société permettent de penser l'éducation (*used to reconstruct education*). Car l'objectif demeure : l'adaptation à la vie moderne sans pour autant rompre avec la vie culturelle traditionnelle et avec la communauté. Le chercheur interpelle en disant que tout projet éducatif ne doit pas faire l'économie de la réflexion sur le type de société que l'on entend mettre en place (*What kind of future is emerging*). Qui plus est, le système éducatif se trouve arrimé au système occidental. Une telle conception empêche de prendre en compte les problèmes spécifiques à l'Afrique. Ainsi le développement de l'équité des genres est un des cas du renouveau de la politique éducative. Mais il en est de même de la prise en compte de la maîtrise des langues autochtones. Ce qui favorise une estime de soi, préserve la culture, facilite la production littéraire et permet l'émergence de l'identité africaine.

Autant d'exemples et perspectives des politiques éducatives dans le monde.

Où se situent les pays anglo et franco-caribéens dans ces perspectives ? Comment se construisent les politiques éducatives dans ces pays ? Répondent-t-elles aux exigences des politiques éducatives internationales ? Sont-elles des émanations idiosyncrasiques ?

Les lectures réalisées dans le cadre de ce travail ont été éclairantes pour notre réflexion sur les politiques éducatives des îles anglophones depuis le départ des Anglais, et sur celles de l'actuel département français. D'une part, les analyses faites sur la réalité africaine nous aident à mieux comprendre ce que signifie reconstruire après une période de colonisation. Les élites des pays dits du Sud doivent reconstruire « sans jeter le bébé avec l'eau du bain. » Autrement dit, repenser en fonction des visions spécifiques aux territoires considérés, sans pour autant perdre de vue l'universalité de l'acte éducatif ainsi que des points de convergences dans les cultures.

Jc. Beillerot pose de façon lapidaire dans le cadre de la revue *Sciences Humaines* les principes de ce qu'est la politique éducative, les difficultés à les mettre en œuvre et leurs évaluations. Selon lui, « on a une meilleure photographie » grâce aux méthodes quantitatives d'évaluation. Néanmoins, cela reste insuffisant. Pour la seule et simple raison « que l'on ne sait toujours pas comment la situation [en question] s'est créée. » Dès lors comment faire pour bien faire ?
À cette question, A. Van Haecht est remarquable par sa densité et son analyse de ces politiques éducatives. Selon elle, la décentralisation et la néo-libéralisation sont des réponses, tout au moins dans le cadre occidental. Des réponses qui participent à la justice sociale telle que l'énonce le philosophe Rawls. Ce qui signifie une réduction des inégalités territoriales et

[110] *Ibid*., p. 34.
Notre traduction :
– « Le Nigeria continue de faire face à de sérieux problèmes d'éducation. La crise financière, l'instabilité politique, la fuite des cerveaux, le désordre civil, et la dictature militaire ont empêché le progrès dans l'innovation et l'excellence de l'éducation. »

entre citoyens. Un projet qui peut se révéler utopique dans le cas des pays d'Afrique, même s'ils ambitionnent d'atteindre cet équilibre : « (*Reduction of rural-urban school inequality and improvment of gender equity in access to education. »*[111] Le chercheur australien conclut par ces considérations majeures :

> – « *a fully-indigenous reorganisation of education is essential; new nations should develop programs and institutions that work for their particular cultural and national needs*. »[112];
> – « *dependency on textbooks, curriculum design, teachers and priorities from external sources that cannot be translated into locally-relevant forms of education should be abandoned*. ».[113]

Dire que les schémas caribéens anglophone et francophone diffèrent, ce serait oublier le passé colonial de ces îles de cette région de la méso-Amérique (comme la qualifie É. Glissant[114]). Elles connurent les mêmes schémas coloniaux que les régions africaines avec des politiques éducatives qui ont cherché à s'émanciper de celles des pays colonisateurs : Angleterre, France, Pays-Bas, etc.
Ce qui montre la difficulté à objectiver cette politique publique qu'est la politique éducative. Toutefois, il faut en trouver une qui respecte les traits culturels et historiques du pays qui la met en œuvre. Elle s'avère nécessaire pour le bien-être socio-économique de chaque « nation », pour la compétitivité celle-ci. Ce qui revient à penser l'importance de l'économique dans la détermination des politiques éducatives. Repenser le rapport aux petites îles des Antilles signifie poser l'articulation de l'économique dans l'éducation et de ce fait envisager les perspectives sous cet angle. Mais en tout premier lieu, il s'agit de restituer le système éducatif dans un contexte historique, car « toute évaluation d'une politique présentant une certaine ancienneté doit commencer par une étude historique. Le but de cette étude et de connaître le contexte dans lequel les décisions concernant la politique ont été prises, afin de mieux comprendre la nature des objectifs poursuivis ».[115]

E. L'évaluation des systèmes éducatifs

De plus en plus, les gouvernements s'intéressent à l'évaluation de leur système éducatif. Le but étant de rendre l'éducation plus accessible, plus adaptée aux besoins des pays et du monde, ou généralement, plus efficace. L'efficacité du système dépend de la politique qui y est conduite. Cependant, ce n'est pas ces politiques en elles-mêmes qui font l'objet d'une évaluation du système. Elle est basée sur des indicateurs centrés sur l'aspect durable de l'école[116] qui est partie prenante du système éducatif. « Les données collectées à l'aide des

---

[111] Notre traduction :
– La réduction de l'inégalité dans les zones rurales-urbaines et l'amélioration de l'égalité des sexes en éducation.
[112] *Ibid.*, p. 43.
Notre traduction :
– « Une réorganisation intégralement indigène est essentielle ; les nouvelles nations devraient développer des programmes et des institutions qui travaillent pour leur culture particulière et leurs besoins ;
– La dépendance sur des manuels, des curriculums, des enseignants et des priorités venant de l'extérieur qui ne peuvent pas être adaptés dans l'éducation locale devrait être abandonnée ».
[113] *Ibid.*, p. 43.
[114] É. Glissant, « La latinité des Amériques », *Cahiers des Amériques latines*, vol. 66, n° 42, 2002. p. 10.
[115] J. Leca, « Conseil Scientifique de l'évaluation », *in*
URL: <www.evaluation.gouv.fr/cgp/fr/interministère/doc/petit_guide_cse.pdf >. Consulté le 12 janvier 2015.
[116] Cl. Thélot, *Ibid*., p. 25.

indicateurs ou les enquêtes qualitatives réalisées apportent des informations utiles pour influer sur les politiques éducatives ».[117] J.-J. Jarousse accentue cette déclaration en disant :

> « L'évaluation des systèmes éducatifs s'inscrit pleinement dans un cadre scientifique dans lequel la connaissance procède généralement de l'accumulation et de la sélection de résultats au sein d'un milieu concurrentiel. »[118]

La France a déjà mis en place un processus d'évaluation et un organisme de l'évaluation éducative structuré et organisé ; chargé aussi d'évaluer les départements tels que la Martinique. Pour les pays anglophones en voie de développement, membres de l'OECO, l'évaluation tient aussi une place importante même si elle n'est pas aussi élaborée que les pays développés. Cependant, ce qui manque c'est une approche comparative qui pourra servir à tous les systèmes concernés. Mais comment définir l'évaluation d'un système éducatif ?

> « L'évaluation des systèmes éducatifs ne se confond pas avec ses pratiques ; même si en se référant, également aux productions, aux comportements, et aux parcours scolaires des élèves, elle en paraît proche. Elle est avant tout un outil d'aide à la gestion et à la planification, une procédure de justification du choix des modes d'organisation, essentielle à l'évolution des systèmes de formations et notamment des systèmes publics. Les questions posées dépassent le cadre de la classe et de l'établissement : à quel niveau est-il nécessaire de recruter les enseignants ? Quels sont les effets de la taille de la classe sur les acquisitions des élèves ? Les mesures de soutien aux élèves en difficulté sont-elles efficaces ? Quels sont les éléments de l'organisation scolaire qui affectent le plus la qualité des apprentissages des élèves ? Plus largement, comment faire le meilleur usage des ressources consacrées au système éducatif pour que celui-ci atteigne les objectifs qui lui ont été assignés par la Nation ? »[119]

Afin d'utiliser les ressources de façon efficace, les objectifs du système doivent être clairs, articulés et compréhensibles par tous les acteurs. « L'objet de l'évaluation des systèmes éducatifs est de permettre un arbitrage entre différents modes d'organisation alternatifs en se référant à leurs effets [aussi bien] pédagogiques et économiques. »[120] Le système éducatif « doit, dans un premier temps, définir précisément ce qu'il souhaite produire (en quantité et en qualité), puis, dans un second temps, sélectionner la manière la plus efficace d'organiser sa production. En matière d'éducation, le premier niveau d'objectif correspond aux orientations générales qui sont assignées aux systèmes éducatifs (transmission des savoirs, insertion sociale et économique des citoyens, traitement équitable des différents groupes d'individus...). Le second niveau plus technique, renvoie à la très grande variété des éléments qui participent au fonctionnement des systèmes éducatifs (niveau de qualification des formateurs, mode d'enseignements, groupement des élèves, supports pédagogiques...).[121]

1.4 L'Organisation des États de la Caraïbe Orientale (OECO)

A. Un panorama historique de l'ascension des départements français dans les organisations caribéennes

La définition des systèmes d'éducation donnée par Michel Sadler au début du vingtième siècle constitue « un tout, dont tous les éléments sont solidaires, et ils dépendent du contexte

[117] D. Groux, *op. cit.*, p. 117.
[118] Jean-Jacques Jarousse, « Évaluer les systèmes éducatifs : de quoi parle-t-on? », *in CNRS, Administrer, gérer, évaluer les systèmes éducatifs : une encyclopédie pour aujourd'hui*, Paris, Université de Bourgogne, ESF éditeur, 1999. p. 180.
[119] Jean-Pierre Jarousse, *op. cit.*, p. 159.
[120] *Ibid.*, p. 160.
[121] *Ibid.*, p. 161.

social global ».[122] Par cela, il suggère qu'un système éducatif n'est pas fermé sur lui-même mais il est un « lieu » ouvert qui favorise le partage.

Depuis sa création le 8 juin 1981, et pendant les premières années de sa création, l'Organisation des États de la Caraïbe Orientale comprend des pays anglophones indépendants ainsi que des « territoires »[123] anglais. Les pays sont soit complètement intégrés dans l'Organisation (Antigua et Barbuda, la Dominique, la Grenade, Montserrat, Saint-Kitts-Nevis, Sainte-Lucie, Saint Vincent et les Grenadines) ou bien fonctionnent en tant que membres associés (Anguilla, et les Îles Vierges britanniques).

Établie selon le *Traité de Basse-terre,*[124] cette organisation a comme fonction, la promotion de la coopération entre les membres ; le maintien de l'unité et de la solidarité de ces membres et la défense de leur souveraineté ; de donner le soutien à ses membres afin qu'ils soient conscients de leurs obligations envers la communauté internationale ; d'harmoniser les politiques étrangères, de trouver un socle commun pour gérer des débats internationaux et pour représenter ces membres au niveau international ; d'établir un marché économique commun aux États ; d'être un forum institutionnel qui peut faciliter des changements constitutionnel, politique et économique ; de poursuivre ces objectifs au travers de ses institutions et organisations. Cette Organisation régionale vise aussi à établir des politiques communes sur de nombreux sujets, très variés : la défense et la sécurité ; l'aspect judiciaire ; les relations internationales ; les échanges commerciaux et financiers ; la communication et le transport ; l'administration publique ; la gestion ; l'administration de taxes ; la régulation de la compétition ; l'Éducation particulièrement l'éducation supérieure ; la coopération scientifique et technique ; les droits de la propriété intellectuelle ; les ressources maritimes ; télécommunication ; l'intégration économique des membres au travers du *Protocole de l'Union Économique* ; la monnaie et la banque centrale ; les statistiques ; des accords institutionnels au niveau des consultations économiques et la dissémination des informations ; des mécanismes pour la protection sociale ; un cadre pour établir des politiques sociales ; le développement des arts et de la culture et d'autres activités qui peuvent devenir utiles au fil du temps.[125]

Les fonctions de l'OECO ne sont pas imposées aux États-membres, car chacun a la liberté de les intégrer selon les législations et selon ses intérêts particuliers ; ce qui rend plus facile l'ascension d'autres pays au sein de l'OECO. Dans la version révisée du *Traité de Basse-terre* fait en 2010, l'organisation définit clairement le statut des pays-membres indépendants et dépendants :

> *« (a) a full Member State which is independent undertakes to enact the legislation necessary to:*
>
> *(i) Delegate to the Organisation the said Member state's authority to legislate in the areas of competence of the Organisation outlined in Article 14; or*
>
> *(ii) Receive Acts of the Organisation made by the OECO Authority, and regulations and Orders made by the Council of Ministers, from the Organisation in the areas of competence of the Organisation outlined in Article 14 ;*[126]

[122] D. Groux, *op. cit.* p. 112.
[123] Des îles qui sont encore territoires anglais.
[124] OECO, *Revised Treaty of Basse-terre: Establishing the Organisation of Eastern Caribbean States Economic Union Act 2013,* N° 6, Article 4.1, Montserrat, *United Nations Development Project*, 2013. p. 11.
[125] *Ibid*. p. 12.
[126] Notre traduction :
– « (a) Un état membre qui est indépendant cherche à promulguer les lois pour :

(b) a Member state which is not an independent State undertakes to enact legislation to provide for the reception into its law of the legislation made under the Article. The legislation –

(i) Shall enable reception of Acts of the Organisation made by the OECO Authority, and need for enactment by the Member State's legislature either generally or on a case by case basis.

(ii) May make the reception of Acts, Regulations and Orders subject to the discretion of a competent authority in the Member State.[127]

"Nothing in this Treaty requires a Member State to undertake amendments to its Constitution, and its obligations as to implementation are circumscribed accordingly. Nothing in this Treaty requires a Member State to act prejudicially to the requirements of public participation and discussion which flow from good governance in a democratic society."»[128]

Dans ce contexte, les États, peuvent être intégrés dans l'Organisation soit en tant que Membres ou Membres Associés. Le premier statut signifie qu'ils ont la volonté de s'intégrer pleinement dans toutes les activités de l'Organisation. Le deuxième, leur donne l'autorisation de participer partiellement, en gardant une certaine distance dans l'intérêt de leur propre pays ; ils peuvent s'exprimer à tous les niveaux qu'ils soient politique, économique ou culturel. Cette liberté ouvre les portes aux autres États exprimant un désir de s'intégrer. C'est le cas des Départements français de la Caraïbe tels que la Martinique dont il est question dans ce travail de recherche.

Quel que soit leur statut, les États sont guidés par des Hautes Commissions (L'autorité de l'OECO (des Chefs d'États) ; Le Conseil des affaires économiques ; Le Conseil des Ministres ; L'Assemblé de OECO ; La Commission de OECO. Ils sont également sous la direction des Institutions : Un tribunal juridique commun de la Caraïbe Orientale ; La Banque Centrale de la Caraïbe Orientale ; L'Autorité de l'Aviation Civile de la Caraïbe Orientale.

Suite à une première demande d'intégration de la Martinique[129] dans l'OECO en 1999, les Chefs d'État de l'Organisation déclarent officiellement leur accord pour la candidature de la

---

(i.) Déléguer à l'Organisation le pouvoir de cet état membre afin de légiférer selon les compétences de l'Organisation notées dans l'Article 14 ;

(ii.) Recevoir les Actes de l'Organisation promulgués par l'autorité de l'OECO, ainsi que les règles et les ordres stipulés par le Conseil des Ministres, issus de l'Organisation selon les compétences de l'Organisation telles qu'elles sont écrites dans l'Article 14 ;

(b) Un état membre qui n'est pas indépendant peut promulguer des lois afin de rendre celles-ci accessibles dans leurs propres lois selon l'article concerné. La loi :

i. facilitera la réception des Actes de lois faits par l'autorité de l'OECO et le besoin de les mettre en pratique par les lois de l'état membre soit dans une façon générale ou selon des cas particuliers.

–5.4 Il n'y a rien dans ce Traité qui oblige les États membres à modifier leurs Constitutions, et les oblige à les mettre en vigueur dépendamment des cas.

[127] Notre traduction :

– « (ii.) Permettre que la réception des Actes de lois et des Ordres soit soumise à la discrétion de l'autorité de l'état membre.

[128] *Ibid.* p. 14.

Notre traduction :

– « 5.5 Il n'y a rien dans ce Traité qui oblige les états membres à agir avec préjudice dans les affaires publiques qui peut être le résultat d'une juridiction efficace dans une société démocratique.

[129] Un document de la Région Martinique daté de 2003 retrace le parcours pour cette intégration : URL:<www.//fr.slideshare.net/letchimy/martinique-carrefour-de-la-caraibes>. Consulté en 2004.

Martinique en tant que membre associé à l'occasion la cinquante-cinquième réunion de la haute autorité des Chefs d'État de l'OECO en juin 2012. Mais, ce n'est qu'au 14 octobre 2014, après avoir signé des Accords à Mexico pour solidifier son intégration parmi les États de la Caraïbe, soit le 11 avril 2014 à Mexico, que le Conseil Général a entériné l'intégration de la Martinique comme membre associé à l'OECO en présence du directeur général, Didacus Jules au Carbet (Martinique). L'essor de cette union prend effet le 21 novembre 2014, lorsque l'adhésion officielle de la Martinique à l'OECO eut lieu à la Dominique le 20 et 21 novembre 2014, en pleine rédaction de cette thèse. Bien que le statut de *pays non-indépendants* ne soit pas nouveau au sein de l'Organisation,[130] et bien qu'ils partagent la même zone géographique, les systèmes politique et économique des territoires français sont très différents de ceux des pays anglophones, même s'il y a toujours des départements de la Grande-Bretagne. Prenons en compte les différences dont nous parlons, qu'entendons-nous par cette intégration de ces pays ?

B. Les Accords de 2014

Selon de nombreux discours, des entretiens et des documents officiels, aucun parti ne voit cette intégration comme une simple démarche. Il s'agit des systèmes qui ne se connaissent pas suffisamment. Il s'agit des structures qui fonctionnent différemment. Il s'agit d'alliances qui n'ont pas forcément les mêmes intérêts. Muriel Lesales, « Officier » de la Corporation, représentant le Conseil Régional de la Martinique fait une analyse de la situation :

> « *The French departments will be associate members under the OECO. They won't become full members of the organization, because on an administrative point of view, they cannot become full members of the OECO. So they cannot take part in all the areas*

Union régionale des Antilles et de la Guyane. L'Union Régionale des Antilles Guyane a été créée le 17 juin 2010, dans le but d'une collaboration et d'une coopération la plus concertée entre nos trois pays, Guadeloupe Guyane, Martinique. Ces 3 régions d'outre-mer ont souligné leurs engagements d'agir de concert pour une meilleure intégration dans leur environnent géographique respectif.

14 novembre 2010

Visite de solidarité des présidents Letchimy et Lurel à Sainte-Lucie. Il s'agit dans le cadre de l'Union Régionale des Antilles Guyane de la mise en commun des efforts et moyens en vue de venir en aide à nos amis et voisins de la Caraïbe, suite aux dégâts provoqués par le cyclone Thomas.

27 octobre 2011

Le Président du Conseil Régional, Serge Letchimy a rencontré, Stephenson King, 1er ministre de Sainte-Lucie et Président en exercice de l'OECS. Au cours de cette rencontre, le Président de la Région lui a officiellement demandé de soutenir l'adhésion de la Martinique en tant que membre associé.

19 janvier 2012

Visite officielle du Président Serge Letchimy dans l'État du Para au Brésil.

12 juin 2012

Déclaration officielle des Chef d'États de l'OECO en faveur de la candidature de la Martinique en tant que membre associé de l'OECS lors de la 55e Réunion de la Haute Autorité des Chefs d'État de l'OECS.

11 juillet 2012

Lettre du Ministre des Affaires Étrangères, Mr Laurent Fabius confirmant l'accord et le soutien de l'État à l'intention de la Région Martinique d'adhérer à la CARICOM et à la Commission Économique pour l'Amérique Latine et les Caraïbes *(CEPALC)*, organisme de l'ONU.

10 août 2012

Serge Letchimy, invité d'honneur de l'OECS pour participer à la session inaugurale de l'Assemblée Parlementaire de l'OECS. Pour la Martinique, sa candidature en tant que membre associé de l'OECS représente un pas décisif dans son insertion régionale caribéenne.

Au cours de cette session, S. Letchimy a rencontré les Premiers Ministres des six États Membres de l'OECS *(Iles Vierges Britanniques, Antigue et Barbuda, St Kitts et Nevis, Ste-Lucie, Dominique).*

[130] Des « Départements » anglais (Les îles Vierges, Montserrat et Aguilla) font partie de l'OECO mais ne sont pas indépendants.

of the OECO because they are part of France and they are part of the European Union, which means they cannot integrate fully. It would be an associate membership status. »[131]

Pour mieux comprendre la complexité que décrit Lesales, il est nécessaire d'expliquer, dès l'introduction de cette thèse, le contexte socio-politique, économique et culturel des départements français. En outre, il s'agit de mesurer les enjeux de cette intégration. Selon le Eric Nabajoth, spécialiste des sciences politiques de la Caraïbe :

> « L'espace caraïbe devient un espace en pleine déconstruction/reconstruction, ayant à prendre en compte les nouveaux paramètres de la scène internationale et hémisphérique. Ceci conduit également au renouvellement de la démarche des DFA envers leur environnement, dans un contexte marqué par l'évolution institutionnelle et l'évolution des compétences des collectivités. Le nouvel intérêt pour l'environnement pose cependant quelques problèmes : le mouvement d'intégration régionale se doit de déterminer une stratégie claire, à travers le foisonnement de dispositifs qui existent dorénavant. »[132]

Une île franco-caribéenne

La Martinique fait partie des Départements ultramarins français. Située dans la zone Caribéenne, elle assume plusieurs statuts. Géographiquement, elle est caribéenne ; politiquement parlant, elle est européenne ; culturellement, elle est franco-caribéenne. Ces statuts, assez ambigus, font de la Martinique, un pays *entre-deux*. Comment réconcilier ces deux mondes à la fois européen et caribéen ? Comment ambitionner un idéal d'homme commun à l'espace caribéen au regard de l'appartenance plénière de la Martinique (et de la Guadeloupe) à l'Europe ? Comment appliquer l'idéal de l'école préélémentaire commun à l'organisation : « *The early childhood education programme must therefore begin the process of the formation of the child as a Caribbean person through the awareness of his identity as a national of a specific country within the wider Caribbean*? »[133]

La situation socio-politique de la Martinique renvoie à l'époque coloniale. Au même titre que les autres îles franco-caribéennes, la Martinique a été colonisée par la France pendant plusieurs siècles. Cette période est marquée par une industrialisation économique au profit de la puissance métropolitaine. En 1635, la Martinique devient française et est gérée par la Compagnie des îles d'Amériques créée par Richelieu. Cette époque marque le fondement de la société d'habitation. Le premier statut est donc celui d'une terre française administrée et exploitée pour une compagnie à vocation commerciale. Dès 1674, le Roi retrouve ses prérogatives et met en place un gouvernement militaire unique, pour les colonies de la Caraïbe qui réside en Martinique. L'administration de la Martinique est assurée à partir de

---

[131] Entretien avec Muriel Lesales le 25 mars 2014 à l'Ambassade de France à Castries (Sainte-Lucie).
Notre traduction :
– « Les départements français seront des membres associés d'OECO. Ils ne deviendront pas membres à part entière de l'Organisation pour des raisons administratives. Ils ne peuvent pas participer à ce niveau, car ils ont des appartenances particulières à la France et à l'Union Européenne. Donc, leur statut sera celui de membres associés ».

[132] É. Nabajoth « Les relations entre les départements français d'Amérique et les Caraïbes : une histoire en construction », *Revue française d'administration publique* 1/2002 (n°101), p. 137-148. URL:<www.cairn.info/revue-francaise-d-administration-publique-2002-1-page-137.htm.
DOI : 10.3917/rfap.101.0137.> Consulté en janvier 2015.

[133] *Educational Reform Strategy for the OECS* ; *Strategies for Reforming Early Childhood Education*
Notre traduction : « Le programme d'éducation préélémentaire doit initier le processus de construction de l'enfant en tant que Caribéen, à travers une prise de conscience de son identité de ressortissant d'un pays au sein de la grande Caraïbe. »

1679 par un Conseil souverain dont deux membres émanent directement de l'autorité du Roi : le lieutenant général et l'intendant. En 1794 à 1802, l'île est sous occupation anglaise après que la France ait repris le pouvoir.

La période du second Empire (1852-1870) est marquée par un retour au centralisme annihilant toute trace du pouvoir local, sinon celui du Conseil Général aux pouvoirs élargis mais entièrement soumis à l'autorité du gouvernement. Le retour progressif des institutions républicaines entre 1870 et 1885 apporte le bouleversement que constitue la mise en œuvre du suffrage universel. Les citoyens choisissent librement leurs députés, leurs conseillers généraux et leurs conseillers municipaux. En 1938, le Conseil Général de la Martinique se prononce à l'unanimité en faveur d'une assimilation intégrale au statut départemental qui prend effet en 1946.

Une politique de cohésion qui a été promulguée en Europe en 1975 par le traité de Rome fut validée en 1986. La politique de cohésion transfère des ressources des régions prospères vers les régions les plus pauvres. Ce traité a comme objectif de réduire les écarts économiques entre les différentes régions. Par conséquent, la Martinique devient un bénéficiant. Le fonds européen de développement régional (FEDER), le fonds social européen (FSE) et le fonds de cohésion sont des dispositifs mis en place pour faciliter la distribution des ressources. La Martinique est, donc, non seulement une communauté d'assimilation mais une communauté de dépendance entière à la métropole.

En 1983, la Martinique est devenue une région à part entière avec la création d'une nouvelle collectivité : le Conseil Régional ; Aimé Césaire en a été le Président. Ce nouveau statut ne change pas pour autant le statut d'assimilation et de dépendance. Mais la Martinique se reconnaît-elle vraiment comme française ? Est-elle à l'aise avec ce statut assimilationniste ? Lorsque l'ancien Président de la République, Valéry Giscard d'Estaing posait la question à une foule rassemblée à Saint Pierre en Martinique : « Car enfin, si vous n'êtes pas Français en vérité, je vous le demande : alors, qui êtes-vous ? »,[134] donnait-il une piste de réflexion à ces Français de l'*Europe tropicale* ? Cette *Europe tropicale* peut-elle rejoindre les pays de la zone tropicale de la Caraïbe ? Si l'évaluation devient nécessaire pour comprendre les enjeux des systèmes éducatifs de la région, dans quelle mesure, ces pays, peuvent-ils travailler ensemble ?

« L'un des rôles manifestes de l'évaluation [n'est-il pas] de favoriser les convergences de vue et la coopération entre des acteurs politiques ou administratifs autonomes engagés conjointement dans la conduite d'une action ? »[135]

Où se situe l'éducation dans ces enjeux ?

Les membres de l'Organisation des États de la Caraïbe Orientale (OECO) fonctionnent selon une vision éducative commune. Leur philosophie vise à rendre l'éducation accessible à tous : « *Every Learner Succeeds* »[136] ; ce qui signifie que tout citoyen, à tous les niveaux de son

[134] M. Giraud, « Insertion et gestion socio-politique de l'identité culturelle : le cas des Antilles en France » in Revue européenne des migrations internationales, vol. 3, nº 3, 1987. p. 32.
URL: <www.persee.fr/web/revues/home/prescript/article/remi_0765-0752_1987_num_3_3_1143>. Consulté le 12 janvier 2015.
[135] J. Bourdin, *Rapport d'information fait au nom de la délégation du Sénat pour la planification (1) sur l'évaluation des politiques publiques en France*, N° 392, Paris, Sénat, 2004. p. 13.
[136] Organisation of Eastern Caribbean States, *OECO Education Sector Strategy*, Castries, OECO Secretariat, 2012. p. vi.

développement doit avoir les outils nécessaires pour l'aider à développer tous ses potentiels. Cette philosophie n'est pas un but en soi, mais elle a été inspirée par le cadre proposé par des autres organisations tels que l'*UNESCO's Pillars of Education*[137] (1996) et la *CARICOM's Ideal Caribbean Person*.[138] Elle est aussi une reflexion de la *Montego Bay Declaration on TVET*[139] ; *du CARICOM – Education for All*[140] ; *de la Regional Framework for Action on Children*[141] ; et *du Regional Framework on Gender Equality*.[142] Cependant, l'objectif principal pour l'éducation s'articule autour du développement socio-économique par le biais d'un système éducatif de qualité, qui permet aux apprenants de réaliser leurs capacités.[143]

Une des sous-divisions de l'OECO est représentée par l'OESS (*OECS Education Sector Strategy*).[144] Cette division cherche à mettre en pratique la vision, les objectifs, les principes et toutes les démarches de l'OECO pour l'éducation. La figure suivante est représentative de la structure de l'OESS :

Notre traduction :
– « Le succès de tous ».
[137] *Id.*
Notre traduction :
– « Les Piliers de l'éducation d'UNESCO ».
[138] *Id.*
Notre traduction :
– « L'homme Caribéen idéal de la CARICOM »
[139] *Id.*
Notre traduction :
– « La Déclaration de Montego Bay (Jamaïque) pour l'éducation technique »
[140] *Id.*
Notre traduction :
– « éducation pour tous »
[141] *Id.*
Notre traduction :
– « Le cadre régional de l'action pour protéger les enfants »
[142] *Id.*
Notre traduction :
– « Le cadre régional pour l'égalité de genres »
[143] *Id.*
[144] Notre traduction :
– « Les stratégies du secteur éducatif de l'OECO ».

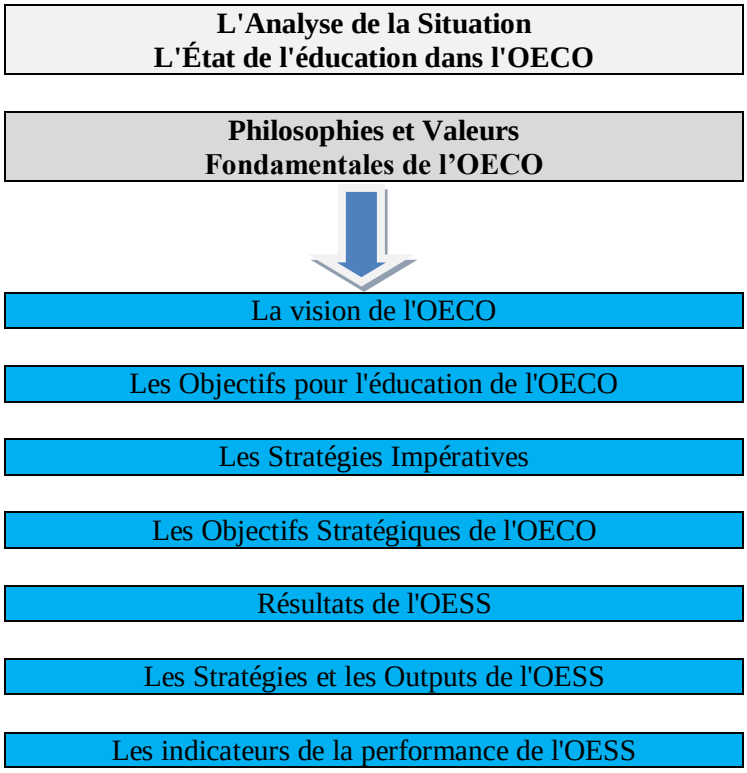


Figure 1: La structure de développement de l'OESS
(Adapté selon le document de l'OESS)[145]

Tout ce dispositif est conçu selon des principes mis en place pour assurer le développement de l'Organisation à savoir :

- l'utilité des stratégies et des plans ;
- la bonne utilisation des ressources ;
- l'efficacité des stratégies et des plans pour atteindre les résultats attendus ;
- l'impact : est-ce que les objectifs sont réalistes ?
- la durabilité des projets et leur capacité pour avoir un effet positif sur l'Organisation.

L'utilité de ces principes est jugée par l'état actuel de l'éducation dans les pays. Le document *OECS Education Sector Strategy*[146] constate que les contextes local et régional de l'éducation et la formation ont changé *significativement* pendant les deux dernières décennies. D'un côté, il y a des progrès qui sont plus remarquables dans les domaines de l'éducation préélémentaire qui devient de plus en plus accessible dans les pays ; l'éducation primaire et secondaire dont une grande majorité de jeunes citoyens peuvent bénéficier ; l'amélioration dans les services sociaux pour les enfants les plus vulnérables et dans des situations de risque ; des progrès au niveau de l'harmonisation des systèmes éducatifs au sein de l'Organisation ; une plus grande prise en charge de l'éducation ; l'harmonisation dans le curriculum à certain niveau. Tous ces points forts sont à souligner mais ne minimisent pas pour autant l'existence des lacunes.

[145] *Id.*
[146] Les stratégies pour le secteur de l'éducation.

En effet, l'accessibilité de l'éducation préélémentaire et l'éducation supérieure est inadéquate. D'après l'OESS, environ soixante-six pour cent profitent d'une éducation à leur niveau et quinze pour cent des étudiants qui ont terminé l'école secondaire continuent au niveau supérieur. Dans l'OECO, dix pour cent des adultes ont poursuivi une éducation supérieure, et beaucoup d'entre eux n'ont pas acquis les outils nécessaires pour avoir une pensée critique utile pour le marché d'emploi contribuant ainsi au développement de la future économie. Par ailleurs, on observe également que les inégalités sont de plus en plus évidentes et quelquefois, ce sont les plus démunis au niveau économique et social qui ne bénéficient pas du système éducatif. La disparité de genres, surtout dans la performance des jeunes hommes dans le système éducatif mérite l'attention. De plus, il est difficile d'attirer des enseignants qualifiés et de les maintenir dans le système, particulièrement pour les matières telles que la mathématique, les sciences, l'anglais et l'informatique. Le taux de chômage parmi les jeunes est élevé. De plus, l'OECO a mis au jour une diminution extrême de son secteur économique.[147]

Afin d'améliorer la situation du système éducatif vers dans les prochaines années soit, en 2021, l'OESS a décrit sept stratégies impératives dans la réalisation de sa vision et de ses objectifs qui sont les suivantes :

- améliorer la qualité et rendre compte de son leadership et de sa gestion ;
- favoriser le développement professionnel des enseignants ;
- améliorer la qualité de l'enseignement et de l'apprentissage ;
- établir un curriculum fiable et des stratégies pour l'évaluer ;
- augmenter et améliorer la qualité d'accès des services de la petite enfance avant 2021 ;
- répandre le champ d'opportunité pour tous les apprenants de TVET ;
- rendre plus accessible l'éducation supérieure.

L'OESS et l'éducation préélémentaire

L'OESS définit la petite enfance comme la période allant de la naissance jusqu'à l'âge de huit ans. Sont concernés, les enfants de l'âge préélémentaire (trois à cinq ans). Afin d'assurer la prise en charge de tous les petits enfants dès la naissance jusqu'à l'âge de huit ans,[148] l'OECO ainsi que l'OESS favorisent l'expression *early childhod development* (le développement de la petite enfance) au lieu d'early *childhood education* (l'éducation de la petite enfance).

Au même titre que des systèmes éducatifs notamment celui de la Finlande qui a eu un grand succès, l'éducation et le développement de la petite enfance dans les États de l'OECO visent deux objectifs principaux : le premier consiste à satisfaire les besoins de ces enfants et le second est d'offrir une éducation préélémentaire.

Une des stratégies impératives de l'OESS consiste à augmenter l'accès aux services de qualité pour le développement de la petite enfance. Avant l'année 2021, l'OECO envisage d'étendre les services de l'éducation préélémentaire à tous les enfants de trois à cinq ans ; d'assurer que les services de la petite enfance satisfassent les standards minima ; d'assurer des stratégies durables pour obtenir des fonds dans les secteurs public et privé et de renforcer les relations entre les parents et les communes dans les États-membres. Le secteur de la petite enfance a pour fonction d'assurer le bien-être des enfants et de mettre en place des programmes pour faciliter une bonne transition au niveau primaire.

[147] *Organisation of Eastern Caribbean States, op. cit.*, p. 10.
[148] Tranche d'âge généralement considérée comme la petite enfance dans l'OECO.

1.5 L'éducation postcoloniale

Le discours sur le post-colonialisme est la préoccupation des sociologues, ethnologues, anthropologues, historiens, écrivains et plusieurs chercheurs de toutes les origines. Leurs intérêts sont généralement fondés sur une réalité et un objectif décrit par Robert Young[149] comme le droit de tous citoyens du monde au bien-être matériel et culturel. D'après ce chercheur, le post-colonialisme vise à transformer la façon de penser du monde, pour favoriser une relation plus égale et plus équitable. Cependant, il existe des perspectives diverses au sujet de cette transformation dont nous parlons. Ces différentes façons de voir la réalité et les différentes approches vers l'avenir font de cette idéologie, un *lieu* de lutte et de controverse, car cette période de reconstruction et de réforme évoque de nombreuses problématiques notamment dans l'éducation. Pour certains, c'est une période d'une prise de conscience d'un passé intolérable qui doit être dénoncé à tous égards, particulièrement dans les contextes des inégalités, de pauvreté et de domination qui continueent à exister dans le monde contemporain. C'est le cas des écrivains engagés tels que Patrick Chamoiseau[150] et Joseph Zobel[151] dans les pays francophones qui sont fidèles à leur devoir de dévoiler les injustices d'un passé éducatif douloureux. C'est aussi le cas des historiens de l'éducation de la Caraïbe anglophone qui défendent une éducation valorisant une identité et une culture locale au lieu d'un système imposé.

Par ailleurs, des chercheurs plus conservateurs ne pensent pas que cette approche soit constructive car elle vise plus à se défendre plutôt qu'à se valoriser. L'Occident a besoin d'être valorisé, se construire et progresser. Le relativisme qui domine cette lutte ne rend pas la situation plus facile car, plutôt que de sauvegarder l'Occident, ils deviennent ses ennemis. C'est la thèse de Ferguson[152] qui pense que ce relativisme abandonne le projet de la vérité, de la raison et du progrès qui est celui de l'Occident. Il y a des préjugés et des intérêts politiques qui favorisent un néo-colonialisme. Quel que soit le point de vue partagé, le post-colonialisme reste très impliqué dans les systèmes éducatifs des pays autrefois, et dans certains cas, toujours colonisés.

Mark Bray[153] remarque que des enquêtes ont témoigné l'intérêt de parler du colonialisme de l'éducation comparée, aujourd'hui, dans un contexte postcolonial. L'éducation postcoloniale n'est pas un concept né dans le vide, car les pays autrefois colonisés ont tous fait l'expérience d'avoir à construire leur système éducatif selon des idéologies imposées par les colonisateurs. Comprendre le système éducatif dans les pays francophones et anglophones demande une compréhension de la colonisation française et anglaise. Elle est inspirée par une volonté pour trouver un sens plus profond pour des peuples autochtones.

La Caraïbe, qu'elle soit anglophone, francophone, hispanophone, ou néerlandophone est très impliquée dans cette volonté. Les Caribéens veulent avoir un système éducatif adapté aux enfants du pays. Au même titre que les pays francophones et anglophones du basin caribéen, les pays hispanophones et néerlandophones cherchent à créer des systèmes éducatifs plus adapté au pays, donnant ainsi une place centrale à la petite enfance. Dans la Déclaration de *Cochabama* sur l'éducation dans la région de l'Amérique Latine et les Caraïbes, adoptée par

[149] F. Rizvi, « Post-colonialism and education: negotiating a contested terrain ». *In Pedagogy Culture and Society*, vol. 13, nº 3, 2006.
[150] P. Chamoiseau, *Une enfance créole*, Paris, Gallimard, 1996.
[151] J. Zobel, *La rue cases nègres*, Paris, Présence Africaine, 1950.
[152] Rizvi, *ibid.*
[153] M. Bray, *ibid*.

les ministres de l'Éducation, la nécessité d'améliorer l'efficacité et la qualité des systèmes éducatifs est prioritaire. Ils accentuent l'amélioration dans la qualité des pratiques pédagogiques et création de cadres éducatifs adaptés aux élèves et une plus grande priorité à l'éducation et la protection de petite enfance.[154] Ces efforts témoignent une prise de conscience nationale et régionale des pays caribéens vers le développement de ce qui leur est propre. L'éducation devient donc le moyen de se valoriser, de se libérer et d'avancer.

A. La problématique de la langue et de la culture

Penser une société, c'est prendre en compte son expérience linguistique et culturelle. Parler de rencontre des sociétés, c'est s'interroger sur des enjeux qui deviennent évidents dans l'interaction *intrasociétale* et *intersociétale*. Autrement dit, la langue ou les langues parlée(s) dans une société se rencontrent à l'intérieur de cette société, mais aussi avec les langues parlées dans d'autres sociétés. Les mêmes dynamiques se passent au niveau culturel.

La zone caribéenne, et plus spécifiquement la région de l'OECO, connaît une richesse linguistique et culturelle. Des langues issues du processus d'assimilation ainsi que des langues créolisées rendent cet environnement plus riche et plus dynamique. Cependant, tout cela ne se fait pas sans difficultés. Dans un premier temps, ce sont des difficultés linguistiques et dans un deuxième temps, les difficultés culturelles. À cela s'ajoutent les différences de perspectives selon les sphères d'influences : anglophone ou francophone qui sont :

> – « la fraternité culturelle et utopique consacrée au moment de la décolonisation sous la notion de " Francophonie " est donc directement liée à la conception des qualités universelles des valeurs et des idéaux politiques de la République française, véhiculés par sa langue » ;
>
> – « le Commonwealth anglophone, en tant qu'assemblée politique, ne fait que peu de cas de la langue elle-même. En revanche, la colonisation britannique était, en général, fondée plus sur l'exploitation des structures de pouvoir local que sur l'uniformisation politique, sur le principe paternaliste de « *l'indirect rule* », par opposition aux visées assimilationnistes de la politique coloniale française » ;
>
> – « le Commonwealth britannique était avant tout politique et économique ; la Francophonie fut avant tout linguistique et culturelle : l'axe de mise en commun et la dynamique de liaison des espaces étaient donc fondamentalement divergents dès la décolonisation. ».[155]

Le défi linguistique

Pour autant, les Caraïbes anglophone et francophone se trouvent au sein de la même dynamique linguistique : un environnement diglossique. La diglossie s'articule autour de la dominance d'une langue dite supérieure sur une autre langue connue comme inférieure. L'histoire de la colonisation joue un rôle indispensable dans les langues parlées dans ces pays, ce qui explique l'influence du dernier pays métropolitain (la France) dans sa colonie. Pour les colonies britanniques, la langue parlée est l'anglais, et c'est le français pour les « colonies »

[154] UNESCO, *Amérique Latine et les Caraïbes : rapport régional*, Nîmes, Société Édition Provence, 2001. p. 13.
[155] E. Baneth-Nouailhetas « Anglophonie – francophonie : un rapport postcolonial ? », *Langue française*, 3/2010 (n° 167), p. 73-94.
URL:<www.cairn.info/revue-langue-francaise-2010-3-page-73.htm.
DOI : 10.3917/lf.167.0073.> Consulté le 6/01/2014.

francophones. Ceci explique le processus de la créolisation des langues dans chaque pays. Pour les pays qui ont été dominés par la colonisation britannique, c'est un créole basé sur la langue anglaise qui est parlé. Pour les pays qui ont été dominés par la colonisation française, c'est un créole basé sur la langue française qui est parlé. C'est une situation linguistique complexe où l'enfant se trouve en face de deux langues : une langue parlée au quotidien et une langue apprise à l'école. Ce phénomène est qualifié par certains linguistes comme une sorte de bilinguisme.

> « C'est l'acquisition par l'enfant de deux langues auxquelles il est exposé dès son plus jeune âge. Ce type de bilinguisme découle de situations familiales du type couple mixte, constitué d'un parent parlant la langue du pays où est élevé l'enfant et de l'autre parent parlant une langue étrangère. Ce bilinguisme peut également concerner un enfant dont les deux parents parlent une autre langue que celle du pays de vie de l'enfant. Il existe aussi des bilinguismes précoces simultanés occasionnés par la présence auprès de l'enfant d'une baby-sitter ou d'un membre de la famille qui parle une langue étrangère. Pour certains auteurs, on peut même parler de bilinguisme comme langue de naissance (Abdelilah-Bauer, 2006). Il s'agit de situations où le bilinguisme simultané précoce permet l'acquisition de deux langues ».[156]

Dans quelle mesure, l'enfant peut-il progresser dans sa maîtrise des deux langues ? Les parents ont-ils tous la capacité d'aider l'enfant à acquérir une compétence satisfaisante des deux langues concernées ?

> « Le bilinguisme a été décrit de type additif ou soustractif par Lambert en 1974 (Siguan, Mackey, 1986). Il est additif quand le sujet bénéficie de sa situation de bilingue et que l'acquisition de plusieurs langues le fait progresser non seulement dans chaque langue, mais aussi dans le domaine métalinguistique, avec une augmentation de la flexibilité cognitive et des facultés d'apprentissage ».[157]

Dans certains cas, la situation de bilinguisme de l'enfant est moins équilibrée parce qu'une langue est utilisée plus souvent que l'autre. Ce type de phénomène rend une langue dominante au détriment de l'autre.

> « À l'inverse, le bilinguisme est dit soustractif lorsque la deuxième langue se développe au détriment des acquis dans la première langue. Les difficultés de langage sont globales et il est question alors de semi-linguisme. L'effet de ce type de bilinguisme serait négatif sur l'acquisition des deux langues et sur les connaissances métalinguistiques (Hamers, Blanc, 1983). Ce bilinguisme soustractif a été mis en relation avec la valeur attribuée aux langues. En effet, le bilinguisme additif serait associé à une haute valeur des langues parlées par les parents et transmises aux enfants : langues internationales, dominantes. Quant à lui, le bilinguisme soustractif serait en lien avec des langues minoritaires, dévalorisées, mésestimées non seulement par le groupe dominant, mais aussi par leurs locuteurs qui ont intégré la valeur négative de leur propre langue ».[158]

Dans ce cas, qu'est-ce qui peut influencer le choix linguistique des parents de la langue créolisée ou la langue scolarisée ? Quel avantage pour les enfants ? Le choix de langue parlée par les parents est fortement lié à leurs expériences.

---

[156] F. Couëtoux-Jungman *et al.*, « Bilingualisme, plurilingualisme et petite enfance : Intérêt de la prise en compte du contexte linguistique de l'enfant dans l'évaluation et le soin des difficultés de développement précoce », *Devenir*, nº 4, Vol. 22, 2010.
URL: <www.cairn.info/revue-devenir-2010-4-page-293.htm>. Consulté le 24 janvier 2015.
[157] *Id.*
[158] *Id.*

> « Les choix linguistiques des adultes sont influencés par leur histoire personnelle et familiale et ils sont en partie inconscients (Hamad, 2004). La langue première peut être refoulée et une seconde personnalité s'exprimerait avec la nouvelle langue. La première langue resterait dépositaire des émotions œdipiennes, conflictuelles. La première langue, langue des affects, s'oppose ainsi à la deuxième langue, plus scolaire, plus secondarisée, acquise à un niveau plus tardif et mieux maitrisé du développement ».[159]

Une réflexion plus profonde émerge de cette expérience de déséquilibre dans l'usage des langues présentes dans une société, sur la place des langues créolisées. C'est une situation que Charles Ferguson[160] appelle la diglossie. Elle fait allusion aux sociétés qui utilisent soit deux variétés de langues ou emploient des langues différentes qui sont souvent en contact, mais qui selon Gibson[161] ont différentes fonctions. Quelle que soit la définition, la diglossie renvoie à une situation où chaque langue joue un rôle différent et a une valeur différente. Elle se distingue toutefois de bilinguisme, car l'importance de la diglossie est la domination au niveau du langage.

Le concept de la diglossie est manifeste dans plusieurs pays de la Caraïbe, et les membres de l'OECO ne sont pas exclus. Il n'existe pas des cas isolés, mais dans tous les aspects de la société y compris le système éducatif. Cela a des conséquences pour ce dernier. La motivation pour trouver une solution pour le problème de la diglossie est centrée sur la volonté de développer des sociétés bilingues, mais il y a toujours des défis dans la région. Cependant, des travaux de recherche montrent que cette problématique n'est pas insurmontable si des bonnes politiques, des stratégies et méthodes sont mises en place et si les systèmes éducatifs peuvent conduire, d'une façon plus radicale, vers une autochtonisation de l'éducation.

B. L'autochtonisation de l'enseignement

Lorsque le 22 février 1979, le peuple saint-lucien proclame en unisson : « *Sons and daughters of St. Lucia, love the land that gave us birth* »,[162] et les kittitiens et Néviciens ont à leur tour le 19 septembre 1983 avec « *O land of beauty! Our country where peace abounds, thy children stand free on the strength of peace and love*»,[163] pour proclamer un patriotisme, une culture autochtone, un savoir local qui va infiltrer les sociétés respectives. C'est ce patriotisme qui emmène une des régions britanniques, les Îles Vierges à composer une chanson nationale en 2011 intitulé : *Oh Beautiful Virgin Islands.* « *Out of the huts of history's pain our ancestors bled and died, but with strength and will power we overcame to restore Virgin Island's pride* ».[164] Bien que leur chanson

---

[159] *Id*.

[160] C.-A. Ferguson, «Diglossia», *Word*, Vol. 15. 1959. p. 324-340.

[161] L. Gibson, « Resistance to reform of creole as a medium of instruction in schools: Rebuilding Haiti's educational system », *International Journal of Educational Policies*, Vol. 5, nº 2. p. 15-32.

[162] Extrait de la chanson nationale de Sainte-Lucie (Annexe 2)
URL: <www://en.wikipedia.org/wiki/Sons_and_Daughters_of_Saint_Lucia>. Consulté le 29 janvier 2015.
Notre traduction :
– « Les fils et les filles de Sainte-Lucie, aimons le pays où nous sommes nés ».

[163] Extrait de la chanson nationale de Saint-Kitts-Névis (Annexe 2)
URL: <www.metrolyrics.com/saint-kitts-nevis-anthem-text-lyrics-national-anthem.html>. Consulté le 29 janvier 2015.
Notre traduction :
– « Pays des merveilles ! Notre pays où règne la paix, tes enfants sont libres, grâce au courage et à l'amour.

[164] Extrait de la chanson nationale des Îles Vierges (Annexes 2)
URL: Consulté le 28 janvier 2015.
Notre traduction :

nationale soit « *God save the Queen/Dieu sauve la reine* », ce peuple témoigne son appartenance à une terre qu'elle considère son pays. Ces îles, qu'elles soient indépendantes ou alliées à un pays métropolitain ont le désir de valoriser leur spécificité. La Martinique, malgré elle, ne peut pas parler d'un hymne national ; elle valorise son patrimoine à travers des danses, des chansons et des pratiques culturelles au même titre que les autres pays. Mais, s'il faut répandre ce champ culturel, quel est le meilleur moyen sinon par l'éducation ?

L'école a toujours été considérée comme un moyen de transmission formelle. Durant l'époque coloniale, il s'agissait d'une transmission par assimilation ; un contexte auquel la Martinique continue de fonctionner. Pour les autres îles de l'OECO, il s'agit d'une indigénisation de leur système éducatif. La transition de l'enseignement de *London bridge is falling down,* à *Dominica ! Ile of nature,*[165] ou *I love St. Vincent* n'est pas un simple geste de respect, mais une forme de l'éducation patrimoniale qui anime ces îles. Comment traduire ce patriotisme dans une *philosophie de l'éducation* ? Pendant les années soixante-dix à quatre-vingt, l'époque qui marque l'indépendance de plusieurs pays de l'OECO : « La culture démocratique a trouvé la philosophie pédagogique qui lui correspond. Cette victoire théorique s'accompagne de trois évolutions significatives. Elle n'est pas séparable, en premier lieu, d'une individualisation radicale, qui ne se réduit pas à l'inspiration des démarches pédagogiques, mais qui concerne les horizons existentiels de l'éducation ».[166] Cette culture démocratique est une révolution culturelle qui marque cette époque. C'est une « révolution silencieuse qui a fait émerger des valeurs dites "post-matérialistes" (bonheur, famille, authenticité, épanouissement, qualité de vie) qui manifestent un remaniement global des références collectives. Il s'agirait là de véritables fractures qui atteignent en profondeur les identités, le rapport au monde et les capacités de communication des individus ».[167]

Ces horizons embrassent une pédagogie locale et une culture propre, mais tout cela reste enfermé dans un monde qui donne peu de sens si le but final de l'éducation n'est pas réalisé à savoir : « Aider les enfants et les jeunes à devenir eux-mêmes ».[168] C'est dans cette optique qu'ils trouveront un sens plus profond d'eux-mêmes, de leur culture, de leur pays et de leur région, ce qui est l'idéal d'éducation de l'OECO[169]. Ce qui revient à considérer la façon dont le rapport de cette reconnaissance mutuelle s'établit dans le temps et entre les générations,[170] dans une nation et dans une région qui qualifie la qualité de la transmission éducative qui est effectuée. Il s'agit d'une méthode qui fera dans un premier temps, l'état de lieux de cette éducation transmissible, avant d'établir un modèle qui favorise une éducation autochtone, commune pour l'OECO au niveau préélémentaire.

– « De la case de la douleur de notre histoire, nos ancêtres sont morts, mais nous avons surmonté tout cela par la force et la volonté afin de restaurer l'honneur des Îles Vierges ».

[165] Une chanson anglaise apprise par les enfants de plusieurs colonies britanniques et une chanson nationale de la Dominique.

[166] M. Gauchet, M. Blais, *Transmettre, Apprendre*, Paris, Éditions Stock, 2014. p. 25.

[167] *Ibid.* p. 81.

[168] *Ibid.* p. 25.

[169] *Strategies for Reforming Early Childhood Education*,
« The early childhood education programme must therefore begin the process of the formation of the child as a Caribbean person through the awareness of his identity as a national of a specific country within the wider Caribbean », *in Educational reform strategy for the oecs educational reform strategy for the oecs strategies for reforming early childhood education*, URL:<www.unicef.org/easterncaribbean/spmapping/.../ECD_OECS.doc>. Consulté en 2014.

[170] *Ibid.* p. 85.

CHAPITRE II : MÉTHODOLOGIE

2.0 Généralités

A. Une mise en perspective

La méthodologie est un aspect important dans la recherche mais quelquefois, la question posée est celle de savoir quelle méthode est plus adaptée à un travail de recherche en particulier. Les sciences sociales ont connu pas mal de débat sur ce sujet. Une étude comparée ne facilite pas la tâche. Un grand nombre de chercheurs dans le domaine de l'éducation comparée propose des méthodes ou des idées pour guider ce type de recherche. Dès sa naissance jusqu'à aujourd'hui, le débat sur la façon de faire une étude comparée ne s'est pas arrêté. Des perspectives très incompatibles, telles celle de Edmund King formé dans les sciences sociales et Brian Holmes physicien témoignent du débat sur lequel cette idée est fondée.

Selon Holmes[171], la méthode d'éducation comparée doit être limitée et l'analyse structurée. Il faut rester centré sur une discipline spécifique pour que la recherche soit mieux fondée, et établir des lois qui permettent de faire des prédictions. Il convient que des études des systèmes éducatifs doivent être fondées sur des lois sociologiques qu'il appelle des hypothèses qui constituent la base de la recherche.

> « *Holmes...argued that studies of educational systems should be based on sociological laws in the form, " If we do this then that will follow ". Of course... I do not intend the term "sociological law" to be imbued with that kind of certainty which one might have attached to the laws of physics. 'Sociological law' is no more than a hypothesis which enables a study to be conducted. However, sociological laws are important because they provide the social policy maker with the framework for linking means with ends. They provide a hypothesis that the mechanisms of educational institutions function in particular ways. They specify the kinds of actions which will produce the results which the policy maker desire*. »[172]

Des chercheurs s'opposent à sa perspective et partagent le point de vue qu'une comparaison doit être ouverte à toutes les méthodes et approches, et peut être transdisciplinaire, car c'est là qu'elle trouve sa vraie valeur. C'est la prise de position d'E. King qui critique la loi sociologique de Holmes, en disant qu'une loi sociologique est une description, et non pas une ordonnance.

---

[171] B. Holmes cité par D. Phillips, "Comparative Education: Method", Oxford. *In Research in comparative and International Education*, University of Oxford, vol. 1, nº 4, 2006. p. 304.

[172] B. Holmes cité par D. Phillips, *op. cit*., p. 305.

Notre traduction : « Holmes argumente que des études des systèmes éducatifs doivent reposer sur des lois sociales dans la forme : "Si nous faisons ceci, cela sera la suite". Certes, par "loi sociale", je n'entends pas d'être pénétré par la même assurance qu'une loi de physique. Une loi sociale n'est qu'une hypothèse qui déclenche une thèse. Cependant, les lois sociales sont importantes, car elles donnent une structure aux décideurs afin d'associer les moyens aux fins. Elles soutiennent l'hypothèse que les mécanismes des institutions éducatives fonctionnent dans des façons spécifiques. Elles décrivent les actions qui produiront les résultats que les décideurs désirent. »

> « [Holmes] *writings show a marked tendency to talk of so-called sociological laws not only as if they were physical laws, but also as though they carried the compulsive powers of positive law produced by legislation*. »[173]

Dans son approche pragmatique, E. King pense que les chercheurs qui s'engagent dans une recherche comparative doivent utiliser les « outils nécessaires » pour faire leur travail. Une étude comparée permet d'utiliser une variété de méthodes selon ses objectifs.[174] Watson parle de la pluralité de méthodes dans une étude comparative :

> « *Because comparative education is the product of many disciplines, it cannot lay claim to any single conceptual or methodological tool that sets it apart from other areas of education or from the applied social sciences. It must be stressed, therefore, that there is no single scientific comparative research method in spite of the efforts of some scholars to argue that there is*. »[175]

Ceci révèle la pluridisciplinarité de l'éducation comparée. Elle s'appuie sur toutes les composantes des Sciences de l'Éducation et des Sciences Humaines telles que la sociologie, la psychologie, l'économie, les sciences politiques, l'anthropologie. Le chercheur en éducation est invité à convoquer d'autres disciplines des sciences humaines, s'il veut déchiffrer le réel éducatif et accéder à une véritable explication.

> « La chance du chercheur en sciences de l'éducation, qu'il soit sociologue, psychologue ou philosophe, c'est de pouvoir s'appuyer quasi naturellement sur l'expertise de collègues maniant une autre épistémologie et recourant à une autre méthodologie que la sienne propre. Il gagne ainsi en prudence d'interprétation et il prend un peu plus garde aux préconisations qu'on ne manquera pas d'attendre de lui. »[176]

Ces chercheurs ne sont pas les seuls à partager ces idées, car d'autres décrient cette pluralité dans une façon plus détaillée au niveau de la méthode. D'après Crossley et Watson, une étude comparée peut être plutôt qualitative or plutôt quantitative et peut s'appuyer sur des questionnaires, des entretiens, des documents d'analyse et sur une grande variété de formes. Watson parle des types de recherches fondés sur des approches analytiques, descriptives, évaluatives et exploratrices.

Pour sa part, George Bereday[177] propose quatre étapes nécessaires pour une étude comparative : Description, Interprétation, Juxtaposition et Comparaison. Le modèle

---

[173] B. Holmes cité par D. Philips, *op. cit.*, p. 305.
Notre traduction : « Les écrits de Holmes montrent une tendance bien prononcée à parler des lois sociologiques comme si elles étaient des lois physiques, mais aussi comme si elles transporatient les pouvoirs compulsifs des lois positives produites par la législation »

[174] D. Phillips, "Comparative Education: Method", Oxford. *In Research in comparative and International Education*, University of Oxford, vol. 1, nº 4, 2006. p. 304.

[175] Watson, cité par Bray M., « Methodology and focus in comparative education », *in Education and society in Hong Kong and Macao: Comparative Perspectives on Continuity and Change*, Hong Kong, CERC and Comparative education Research Centre, *University of Hong Kong*, Springer, 2005.
Notre traduction : « Parce que l'éducation comparée est le résultat de plusieurs disciplines, elle ne peut pas s'appuyer sur un concept ou une approche méthodologique spécifique qui peut l'isoler des autres aspects de l'éducation ou des sciences appliquées. Il faut noter qu'il n'y a pas une méthode de recherche scientifique particulière, bien que des intellectuels se disputent son existence. »

[176] Y. Dutercq, « Sociologie, sociologie de l'éducation et Sciences de l' Éducation », *in 40 ans des sciences de l'éducation*, A. Vergnioux (dir.), Caen, PUC, 2009, p. 101.
URL: <www.unicaen.fr/puc/images/0940ans_education.pdf>. Consulté en 2014.

[177] G.-F.-Z. Bereday, *Comparative Method in Education*, New York, Holt, Rhinehand and Winston, 1964.

commence par une description des données pour chaque pays, puis, une évaluation dans un contexte historique, politique, économique et social. Il continue par une juxtaposition selon des critères de comparaison et des hypothèses pour une analyse comparative. La dernière étape traite des comparaisons simultanées selon des hypothèses afin d'arriver à une conclusion.

Toutes ces méthodes ont peu de valeur si elles ne peuvent pas aboutir aux objectifs particuliers d'un travail spécifique et si elles ne tiennent pas compte les réels enjeux qui nous sont édictés ci-après par trois comparatistes en éducation :

a) « chaque société a intériorisé les modalités traditionnelles de ses "habitus" éducatifs et ceux-ci sont en effet des habitus, inscrits en nous sans nous, – grammaire générative de nos comportements (Bourdieu) – ;

« orchestration sans chef d'orchestre » (*idem*) qui nous a fait en partie ce que nous sommes, et auquel nous ne sommes pas spontanément disposés à renoncer. Les systèmes éducatifs font partie de nos cultures nationales, et donc de nos cultures personnelles, et l'on voit mal comment et pourquoi nous nous en séparerions » ;

– « un principe fondateur s'impose en effet, et, le moins qu'on puisse dire est qu'il n'est pas toujours respecté : *on ne peut utilement comparer que ce qui est comparable et c'est de cela seulement qu'on peut tirer enseignement*[178]. »[179]

b) « La démarche première consiste à identifier les éléments du système : acteurs, pratiques, fonctionnements, outils, choix offerts et résultats. La seconde démarche consiste à établir des analogies entre ces objets étudiés dans des contextes différents. »[180]

c) – « L'éducation comparée voit s'opposer deux principales écoles, le mouvement particulariste et l'école universaliste. Pour les deux écoles, la comparaison a des sens et des objectifs différents » ;

– « Le particularisme en se focalisant sur l'étude des traits originaux de chacun des systèmes éducatifs, utilise la comparaison pour saisir le caractère national et unique des organisations scolaires. Dans l'étude descriptive de chacun des systèmes scolaires, l'accent est mis sur les contextes philosophiques, historiques, sociaux et économiques dans lesquels ils sont ancrés ainsi que sur les traditions (pédagogiques, administratives…) qui sont propres à l'organisation scolaire. Autant que l'analyse de l'école elle-même, le mouvement privilégie donc l'étude de l'environnement dans lequel se développent les politiques éducatives » ;

– « Les analyses qualitatives s'appuient sur un large spectre de matériaux (entretiens, archives…) et replacent le phénomène étudié dans son contexte socio-historique afin de mettre en évidence la complexité des facteurs, les relations causales qui sous-tendent les processus en jeu ainsi que la singularité des cas nationaux » ;

– « Les grandes enquêtes internationales quantitatives s'inscrivent dans cette seconde approche universaliste de l'éducation comparée. »[181]

---

178 Souligné par nous.

179 L. Porcher, *Revue Française de Pédagogie*, nº 121, octobre-novembre-décembre 1997, p. 5-7.

180 D. Groux, « L'éducation comparée : approches actuelles et perspectives de développement »/*Revue française de pédagogie*, Année 1997 Volume 121, nº 1 p. 111-139.

En ce qui concerne notre recherche, nous allons utiliser une pluralité d'approches et méthodes, mais selon le cheminement décrit ci-dessous :

(a) *une micro-étude de cas* :
– une étude avec un échantillon très limité menée dans un des trois pays ;

(b) *une macro-étude de cas* :
– une étude avec un échantillon très large menée dans un des trois pays ;

(c) *une étude cross-nationale* :
– une comparaison des pays dans une région particulière ou au sein d'un système ou d'une organisation particulière ;

(d) *une étude transnationale* :
– une comparaison des pays dans des systèmes ou régions différents.

Prenant en compte les étapes d'une comparaison proposées par G. Bereday, cette recherche adopte des nouvelles étapes qui conduisent d'une micro-étude à une étude transnationale. La micro-étude concerne un échantillon réduit d'un système éducatif (Sainte-Lucie). L'objet de cette étude est de préparer le terrain pour une recherche plus élaborée (une macro-recherche) dans le même système éducatif. Ensuite, après avoir étudié en profondeur un système éducatif, la recherche continue dans un autre système – Saint Kitts-Nevis – qui prend en compte les trois territoires au sein de la même région et qui partage une grande quantité d'éléments communs. Une comparaison s'effectue entre la macro-étude de cas et l'étude cross-nationale. Celle-ci permet d'analyser le fonctionnement de deux ou plusieurs systèmes éducatifs qui partagent des points communs tels que des lieux géographiques, des politiques éducatives, des histoires ou des systèmes politiques et économiques. L'étude d'une région, maintenant mieux fondée, est comparée avec d'autres régions ou d'autres systèmes éducatifs – français – où existent des variations dans leur fonctionnement, dans les lieux géographiques, les politiques éducatives, les histoires ou les systèmes politiques et économiques.

Il s'agit d'une description qualitative des différents systèmes éducatifs, d'une analyse quantitative des données, d'une présentation et d'une interprétation de la recherche qualitative et quantitative ; et finalement, il s'agit effectuer une étude comparative des systèmes. Ces étapes sont représentées par le schéma ci-dessous :

[181] N. Mons, « L'évaluation des politiques éducatives. Apports, limites et nécessaire renouvellement des enquêtes internationales sur les acquis des élèves », *in Revue internationale de politique comparée* / 2007/3 (Vol. 14) / Pages 409-423.

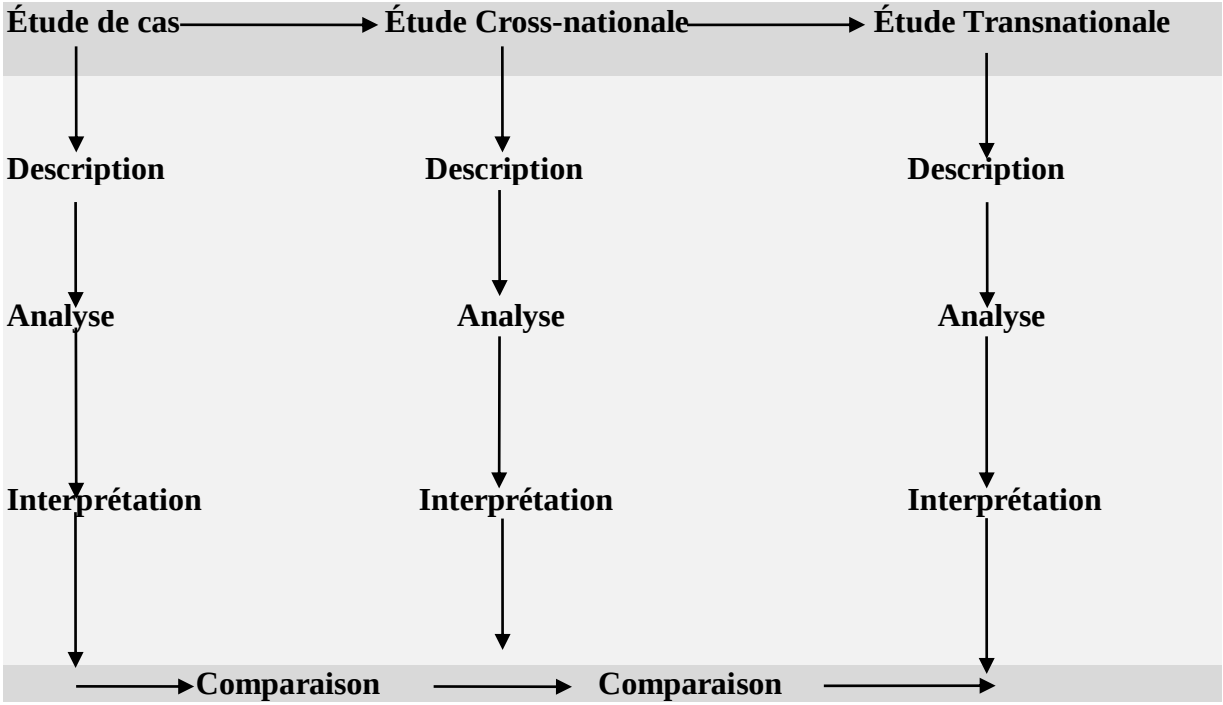


Figure 2: Les étapes de comparaison

Utilisant l'exemple de cette recherche de G. Bereday, cette démarche comparative peut être illustrée par le schéma ci-après. Nous remarquons que toutes les études à tous ces niveaux renvoient à une seule finalité qui est l'objet de la recherche à savoir : comment ces systèmes fonctionnent-ils ou peuvent-ils fonctionner au sein d'une institution particulière ? Quels sont les enjeux marquants qui peuvent solidifier ou freiner leur fonctionnement et quelle est la meilleure voie à suivre pour l'avenir de l'organisation ou des régions, des pays ou des systèmes en question ?

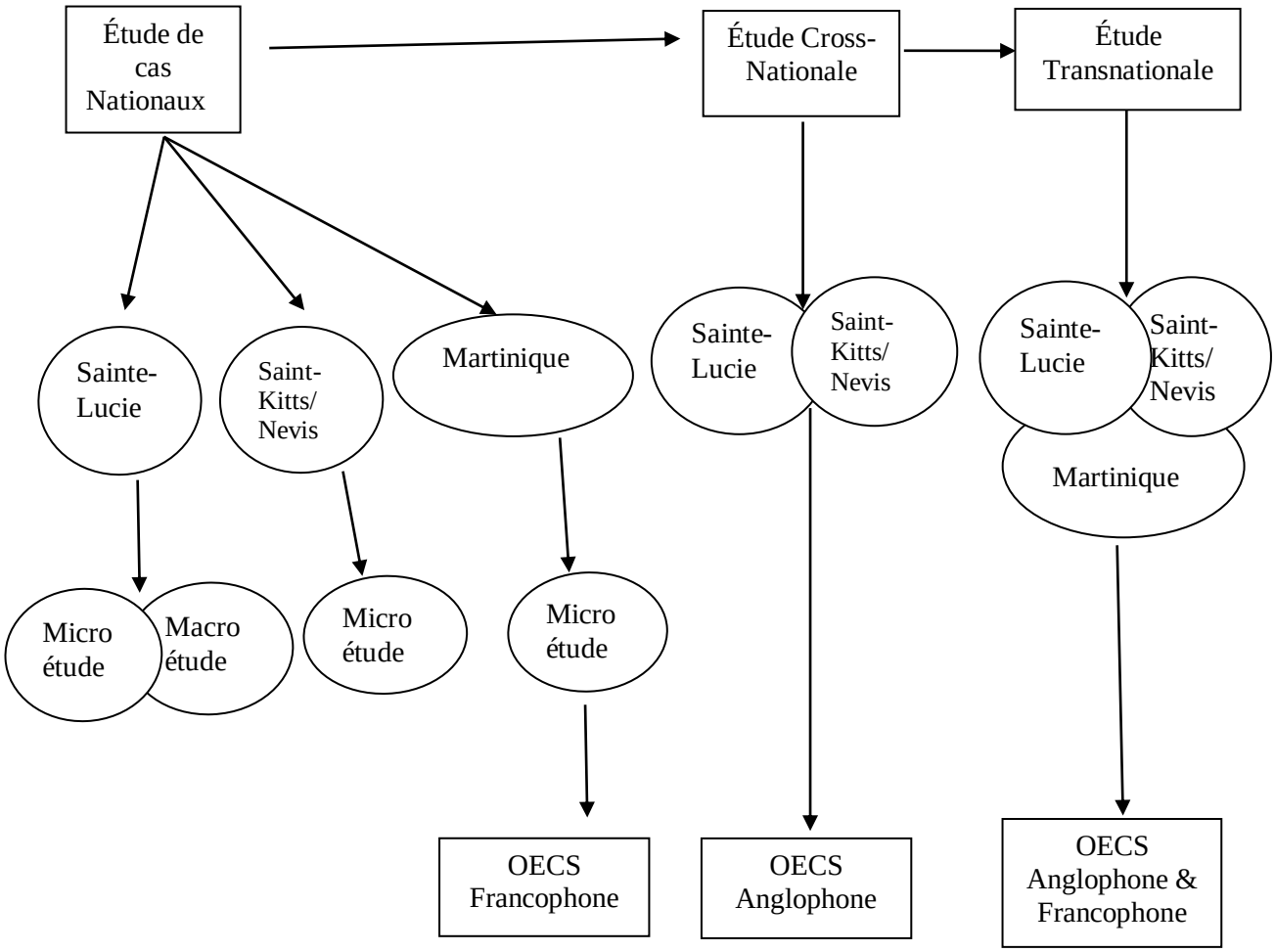


Figure 3: L'approche détaillée de cette recherche

Pour accompagner ces étapes, nous allons adopter la proposition de *few country comparaison*[182] de P.-J. Lor dans le sens où les pays seront sélectionnés pour des raisons spécifiques. Autrement dit, ces pays présentent des éléments comparables ainsi que des éléments non-comparables ce qui permettra d'établir un meilleur équilibre dans la comparaison comme le témoigne P.-J. Lor qui avance :

> « *It is intuitively obvious that there is little point in comparing entities that are so different that hardly any commonality can be found [...] neither would it be useful to compare entities that are so similar that little difference of interest can be found. When countries are selected for comparison, they should be comparable in respect of the phenomenon or theory that is primary interest n the study (Sartori 1991: 246) has stated that entities to be compared should have both shared and non-shared attributes. They should be at the same time similar and incomparable.* »[183]

Les trois pays concernés par ce travail satisfont les exigences de cette définition. L'éducation préélémentaire dans les pays anglophones et les pays francophones au sein de l'OECO ont des éléments comparables par rapport au niveau concerné – préélémentaire – ; au contexte géographique pour citer ces aspects communs ; mais aussi des éléments non-comparables tels que la situation politique et économique : pays indépendants *vs* pays non indépendant (Martinique).

B. Méthodologie de la recherche

Afin de réaliser ce travail, nous nous sommes centrées sur un des niveaux du système éducatif, l'éducation préélémentaire. Nous chercherons à savoir sur quelles politiques ce niveau est fondé. Qu'est-ce qui est plus favorable pour un système éducatif préélémentaire : d'être sous l'autorité des promoteurs privés ou sous la juridiction de l'État ? Dans quelle mesure, les systèmes répondent-ils aux besoins locaux ?

Pour répondre à ces questions, il est important d'évaluer chaque système éducatif concerné afin de comprendre les enjeux qui les guident. Cet exercice exige d'être sur place dans les pays afin *d'étudier leurs documents*, d'effectuer des *entretiens* et par ailleurs, pour la passation des *questionnaires*. Il est question aussi d'immersion dans les écoles pour avoir une expérience plus claire de leur fonctionnement.

Afin de satisfaire aux exigences de ce travail de recherche, nous avons fait appel à la méthode *hypothético-déductive* de Bran Holmes fondée sur la philosophie de Karl Popper et du pragmatisme de Joseph Dewey. « En sciences humaines, les chercheurs recourent à la démarche hypothético-déductive dans différentes disciplines et en usant de diverses méthodes de collecte et d'analyse de données (observation, entrevue, récit de voyage, analyse

[182] P.-J. Lor, *International and comparative librarianship*, Chapter 4 draft, 2011. p. 16.

[183] Lor, *op. cit.*, p. 15.

Notre traduction : « Il est intuitivement évident qu'il est inutile de comparer les entités qui sont si différentes qu'il est presque impossible de trouver des points de convergences […] au même titre qu'il n'est pas nécessaire de comparer des entités autant semblables qu'il n'existe pas vraiment une différence. Des pays choisis pour une étude comparative doivent être comparables selon le phénomène ou la théorie intéressée par l'étude. Sartori (1991 : 246) raconte que les entités qui font l'objet d'une comparaison doivent avoir des attributs similaires et différents. Ils doivent être similaires mais incomparables. »

statistiques, etc.).»[184] Cette méthode permet au chercheur de recueillir des données selon les hypothèses posées. Cette méthodologie vise aussi à utiliser une approche comparative utilisant des données tant quantitatives que qualitatives. Cependant, pour Holmes, ces méthodes doivent s'orienter vers un but particulier.

De manière pratique, en vue de recueillir les informations nécessaires sur la situation des écoles préélémentaires à Sainte-Lucie, Saint-Kitts et Martinique, nous avons enquêté auprès des différents acteurs de ces systèmes : les parents ; les enseignants et les promoteurs/administrateurs (des écoles publiques et privées : confessionnelles et laïques) ; les professionnels de tous ordre de ce type d'éducation dans ces pays. En Martinique, des enquêtes ont été aussi menées auprès des fédérations des parents d'élèves. Des questionnaires ont été distribués à ces acteurs. Ces enquêtes permettront non seulement d'évaluer, et *auxiliairement* de « fournir aux différents acteurs du système l'habitude, les moyens de réfléchir à leurs actions et, par là, de les infléchir en vue d'améliorer la réussite de l'École. »[185]

2.1 Étude des cas nationaux

A. Sainte-Lucie

Une micro-étude de cas

Ce travail de terrain à Sainte-Lucie a débuté lors de notre recherche en vue de l'élaboration des mémoires de Masters (en Sciences de l'Éducation 1 et 2) au cours des années 2012 et 2013. Il était effectué en deux étapes. Une enquête préalable auprès de six écoles préélémentaires qui ont permis de tester le terrain. Décrite comme une étude de cas, selon John Gerring, cette micro-enquête « *is the intensive study of a single case for the purpose of understanding a larger class of cases* (*a population*). »[186] Cette enquête a fourni un éclairage pour la deuxième enquête qui est plus détaillée et plus élaborée.

Cinquante acteurs (50) ont été interrogés au commencement de l'enquête en 2012 : quatre promoteurs (4) ; deux administrateurs (2) ; vingt enseignants (20) et vingt-quatre parents (24). Pour compléter cette enquête, des questionnaires ont été distribués auprès de six écoles préélémentaires à savoir : trois écoles situées dans des zones rurales (3) et trois écoles localisées en zones urbaines (3) regroupant des écoles privées et publiques ;

En fait, deux écoles d'État présentent des statuts ambigus à savoir une crèche et préélémentaire[187] (1 rurale + 1 urbaine) et quatre écoles privées (2 rurales : 1 laïque + 1 confessionnelle et 2 urbaines). Cependant, l'enquête montrera que ces écoles accueillent en fait des enfants de 1 et 2 ans, c'est-à-dire des enfants qui, selon la loi, ne devraient pas être accueillis. En effet, la loi stipule que l'éducation préélémentaire commence dès l'âge de 3 ans.

[184] F. Dépelteau, *La démarche d'une recherche en sciences humaines* : *de la question de départ à la communication des résultats*, Montréal, Les Presses de l'Université de Laval, 2003. p. 62.
[185] C. Thélot, *L'Évaluation du système éducatif*, Paris, Éditions Nathan, 1993, p. 19.
[186] J. Gerring, "The case study: what it is and what it does", *In Peter Lor, International and comparative librarianship*, chapter 4, draft: methodology in comparative studies, 2001.
Notre traduction : « Est l'étude intensive d'un cas singulier en vue de la compréhencsion d'un grand nombre de cas ».
[187] Dans le reste du travail nous les appellerons : « Crèches-préélémentaires ».

Écoles Privées		Écoles Publiques	
Rurales	**Urbaines**	**Rurales**	**Urbaines**
Laïques : 1 (Dennery 3)	Laïques : 2 (Vieux-Fort et Castries)	1 (Dennery 1)	1 Castries (*Capitale*)
Confes : 1 (Dennery 2)			

Tableau 1 : Implantations des écoles enquêtées pendant la première enquête à Sainte-Lucie

La carte (*Cf*. annexe 3) montre la répartition des écoles préélémentaires dans les zones rurales et urbaines à Sainte-Lucie durant la première enquête en 2012.

Une macro-étude de cas

Pour la poursuite de l'enquête en 2013, toutes les autres écoles centrées sur l'île ont été interrogées. Cet échantillon comprend cent trente deux écoles. Ce chiffre comprend deux écoles enquêtées durant la première enquête, ce qui donne un total de cent trente nouvelles écoles et crèches. Des questionnaires ont été distribués aux acteurs de tous les centres. Un pourcentage assez important de ces questionnaires a été reçueilli. Le schéma suivant montre le nombre de questionnaires reçus par rapport à ceux qui ont été distribués :

	Questionnaires Distribués	**Questionnaires Reçus**	**Pourcentage**
Promoteurs/Administrateurs	140	126	90
Enseignants	399	325	81
Parents	1340	817	61
Total	1879	1267	67

Tableau 2 : Nombre d'acteurs dans les écoles enquêtées pendant la deuxième enquête à Sainte-Lucie

Les tableaux suivants montrent la répartition des écoles enquêtées pendant la deuxième enquête selon la liste proposée par le département de Statistique du ministère de l'Éducation de Sainte-Lucie. Parmi le deuxième groupe, les deux écoles, *Wee First* et *ABC Funhouse* ont été enquêtées une deuxième fois, afin de noter la possibilité des changements dans les réponses entre les deux enquêtes.

Écoles Privées		Écoles Publiques	
Rurales	**Urbaines**	**Rurales**	**Urbaines**
Laïques 6 (Dennery 3)	Laïques 11 (Sur le pays)	16 (Sur le pays)	3 Castries(*Capitales*) et Vieux-Fort
	Confes : 3		

Tableau 3 : Les trente-neuf crèches enquêtées durant la deuxième enquête à Sainte-Lucie

Écoles Privées		Écoles Publiques	
Rurales	Urbaines	Rurales	Urbaines
Laïques 31 (Dennery 3)	Laïques 56 (Sur le pays)	0 (Sur le pays)	0 [Castries (*Capitales*) et Vieux-Fort]
Confessionelle 1	Confes : 5		

Tableau 4 : Les quatre-vingt treize écoles préélémentaires enquêtées durant la deuxième enquête à Sainte-Lucie

La carte suivante montre la répartition des crèches et des écoles préélémentaires lors de la deuxième enquête sur l'île selon les districts représentés par le département de statistiques du ministère de l'Éducation. Ce groupe comprend deux (2) écoles préélémentaires privées découvertes à Castries pendant les enquêtes et qui ne sont pas sur la liste du Ministère, ce qui donne un total de 134 crèches et écoles préélémentaires dont 132 ont fait partie de cette enquête.

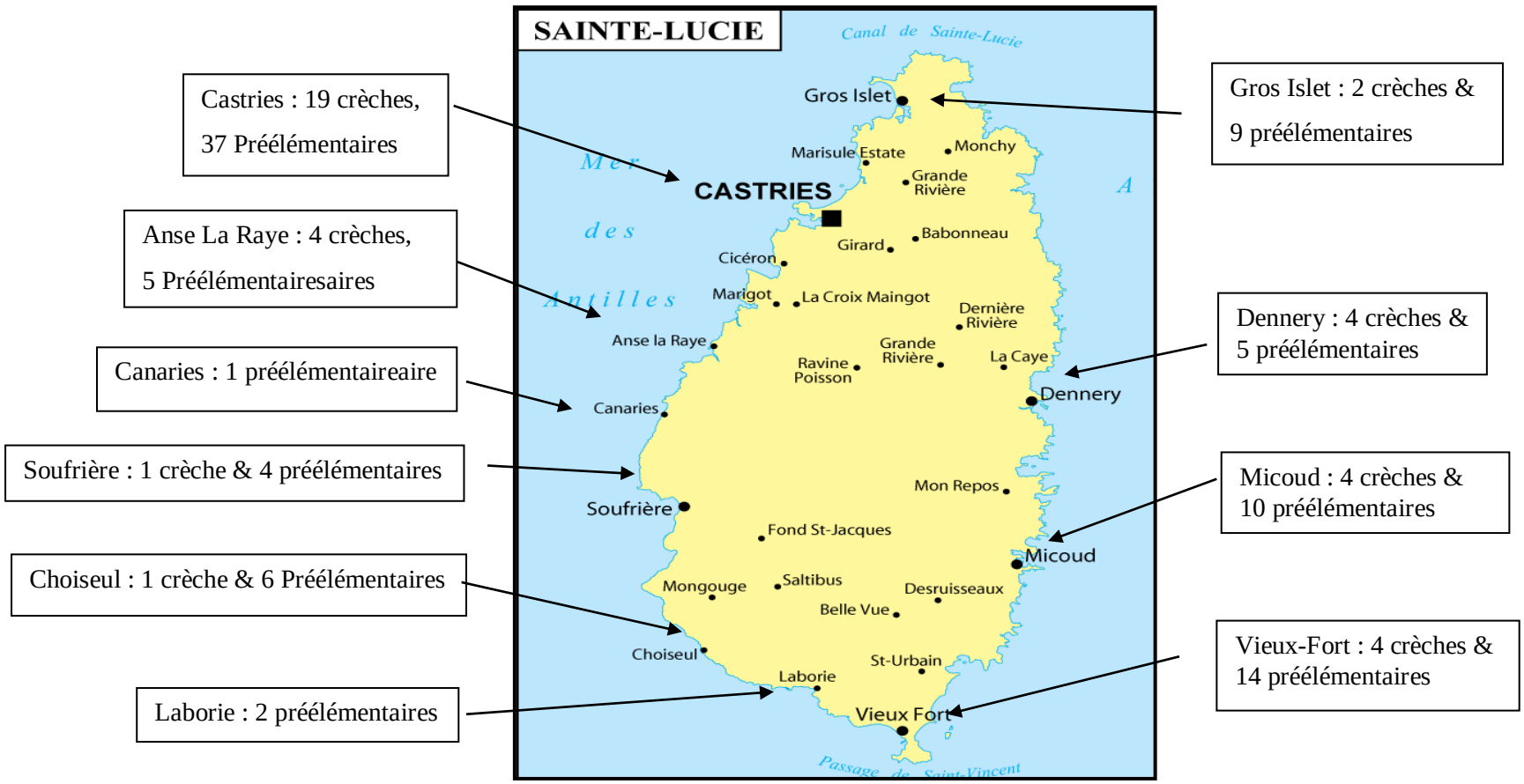


Figure 4 : La répartition des écoles enquêtées sur l'île pendant la deuxième enquête

L'objectif d'un tel échantillonnage est d'établir une comparaison entre ces deux milieux géographiques : urbain *vs* rural. Il vise aussi à montrer la difficulté pour comparer ces écoles entre elles, sans prendre la mesure des politiques économiques, sociales et anthropologiques qui sont adossées à telle ou telle politique éducative.

Pour la première enquête :

– le questionnaire (*Cf*. annexe 4.a) destiné aux promoteurs ou administrateurs des écoles préélémentaires comprend vingt-deux questions (22) : quatre questions fermées (4), et dix-huit questions ouvertes (18) ;

– le questionnaire (*Cf*. annexe 4.b) destiné aux enseignants comprend treize questions (13) : six questions fermées (6) et sept questions ouvertes (7) ;

– le questionnaire (*Cf*. annexe 4.c) destiné aux parents comprend sept questions (7) : deux questions fermées (2) et cinq questions ouvertes (5).

Pour la deuxième enquête :

– le questionnaire (*Cf*. annexe 5.a) adressé aux promoteurs ou administrateurs des écoles préélémentaires comprend vingt-sept questions (27) : vingt-quatre questions fermées (24) et trois questions ouvertes (3) ;

– le questionnaire (*Cf*. annexe 5.b) destiné aux enseignants comprend seize questions (16) : quatorze questions fermées (14) et deux questions ouvertes (2) ;

– le questionnaire (*Cf*. annexe 5.c) destiné aux parents comprend dix questions (10) : sept questions fermées (7) et trois questions ouvertes (3). « Les questions fermées ont pour objet de constituer une information quantitative, les questions ouvertes donne une information plus qualitative mais pouvant cependant être exploitée. »[188]

– les tableaux suivants montrent le nombre d'acteurs enquêtés dans les différentes écoles selon les deux zones géographiques : rurale et urbaine.

[188] J. Leca, Conseil Scientifique de l'évaluation.
URL: <www.evaluation.gouv.fr/cgp/fr/interministere/doc/petit_guide_cse.pdf>. Consulté le 8 mai 2012.

Types d'Écoles / Acteurs	Privées		Publiques	
	Rurales	**Urbaines**	**Rurales**	**Urbaines**
Les Écoles	Laïques : 1	Laïques : 2	1	1
	Confes : 1			
Parents	Laïques : 5	Laïques : 9	4	3
	Confes : 3			
Enseignants	Laïques : 5	Laïques : 8	3	2
	Confes : 2			
Administrateurs[189]	Confes : 1		1	1
Promoteurs[190]	Laïques : 1	Laïques. : 2		

Tableau 5 : Schéma récapitulatif du nombre de questionnaires distribués pendant la première enquête à Sainte Lucie

Types d'écoles / Acteurs	Privées		Publiques	
	Rurales	**Urbaines**	**Rurales**	**Urbaines**
Les Écoles	Laïques : 37	Laïques : 67	16	3
	Confes : 1	Confes : 8		
Parents	Laïques : 370	Laïques : 690	160	30
	Confes : 10	Confes : 80		
Enseignants	Laïques : 114	Laïques : 205	50	9

[189] Celui-ci n'est pas à l'origine de l'école, mais il gère les activités quotidiennes de l'école.
[190] Nous entendons par là qu'il est le fondateur de l'école et qu'il gère les activités quotidiennes de celle-ci.

	Confes : 2	Confes : 19		
Administrateurs	Laïques : 37 Confes : 1	Laïques : 67 Confes : 8	18	3

Tableau 6 : Schéma récapitulatif du nombre de questionnaires distribués pendant la deuxième enquête à Sainte Lucie

Le travail de terrain qui comprend la distribution des questionnaires était effectué à titre observateur/participant[191]. Toutes les écoles, publiques et privées ont été visitées par l'enquêteur afin de restituer une expérience personnelle des écoles et de mieux comprendre les dynamiques de ce niveau. Cette expérience de terrain a permis des longues discussions avec des administrateurs et des enseignants. Ce sont également des occasions de pouvoir échanger avec les élèves et par ailleurs, elles constituent une source d'information pour appréhender le fonctionnement de ces institutions à différents niveaux et dans différents contextes éducatifs.

Dans le cas des écoles préélémentaires privées, le titre d'administrateur est utilisé pour l'ensemble des Administrateurs et de Promoteurs.

Afin de trouver des informations fiables, des entretiens ont été menés auprès des acteurs occupant des positions importantes au sein du système éducatif de Saint-Lucie comme :

- le *Chef Officier* de l'Éducation du pays ;
- l'Officier Responsable de l'Éducation préélémentaire ;
- l'Officier Adjoint de l'éducation préélémentaire : *Roving CaregiversProgramme* ;
- le Responsable du programme pédagogique scolaire ;
- deux « Officiers » responsables du développement du programme de l'enseignement préélémentaire à *Sir Arthur Lewis Community College* : Département pour la formation des professeurs.

Noms	Interviewés	Date	Horaire	Durée	Lieu
Antonius Thomas	Responsable du programme pédagogique préélémentaire	6 Mars 2013	8h20	15 minutes	Bureau de l'Éducation Préélémentaire
Ruth Felix Février	Coordinatrice du programme *Roving Care Givers*	13 Mars 2013	10h05	30 minutes	Bureau de l'Éducation Préélémentaire

[191] Nous gardons le masculin.

Martina Augustin Sarah Severin	Officiers de Sir Arthur Lewis Community Collège	19 Mars 2013	10h10	45 minutes	Bureau des Officiers
Margaret Gustave	Officier Responsable de l'Éducation Préélémentaire	20 Mars 2013	10h50	40 minutes	Bureau de L'Officier Responsable
Marcus Edward	Chef Officier de l'Éducation	22 Mars 2013	15h30	1 heure	Bureau du Chef Officier de l'Éducation

Tableau 7 : Le planning des entretiens

B. Saint-Kitts-Nevis

Saint-Kitts a été choisi parmi les autres pays de l'OECS pour des raisons spécifiques décrit aussi par P.-J. Lor :

> « *Countries may also be chosen because particular characteristics are present in them to an extreme degree, because the case appears to lend itself to the study of causal mechanismes, or because a policy of interest has been implemented there. On the one hand, a country may be chosen because it is thought to be representative of a group or categories of countries.* »[192]

Pendant la recherche à Sainte-Lucie, il a été noté qu'à ce moment là, Saint-Kitts-Névis était considéré comme le modèle pour l'éducation préélémentaire dans l'OECO. Ce pays est connu pour une évolution stable dans le département préélémentaire depuis plusieurs années. Parlant des projets qui ont fait avancer la prise en charge et l'éducation de la petite enfance dans cette île, J. Brown met en perspective les modalités qui ont facilitées cette réussite :

> « *That initial three-year project set a course for Saint Kitts-Nevis early care and education that has distinguished it in a number of ways from early childhood developments of the rest of the English-speaking Caribbean*».[193]

L'enquête à Saint-Kitts a permis de s'engager dans une comparaison entre deux pays anglophones : Sainte-Lucie n'étant que représentante d'une façon générale de l'éducation préélémentaire dans l'OECO et Saint-Kitts comme le modèle. Ces deux perspectives nous permettront de faire une comparaison qui pourrait nous éclairer sur les facteurs qui contribuent à la réussite de cette île de Saint-Christophe – ancien nom de la fédération d'îles que forment Saint-Kitts et Nevis.
En effet, Saint-Kitts est une fédération de deux nations avec un fonctionnement assez ambigü. Bien que techniquement Nevis soit sur l'autorité de Saint-Kitts, cette petite île de 270 km²

[192] *Ibid*., Lor, p. 12.
Notre traduction : « Le choix des pays doit dépendre aussi de caractéristiques particulières assez extrêmes, car le cas étudié permet une étude des mécanismes causaux, ou parce qu'une politique intéressante a été implémentée dans le pays. D'un côté, un pays peut être choisi parce qu'on se dit qu'il peut représenter un groupe de pays, une catégorie particulière de pays. »

[193] J. Brown, "Early Childhood Investment in St. Kitts and Nevis: A Model for the Caribbean", Mona, *Caribbean Child development Centre/School of Continuing Studies,* 2000.
Notre traduction : « Ce projet initial de trois ans a tracé la route pour l'éducation préélémentaire à Saint-Kitts-Nevis, ce qui a permis de la différencier de l'éducation préélémentaire dans le reste de la Caraïbe anglophone. »

revendique un statut autonome, ce qui a posé des problèmes au début de l'enquête du fait que les autorisations données par les autorités de Saint-Kitts ne suffisaient pas pour mener des enquêtes à Nevis. Dans cette optique, nous traitons les enquêtes quantitatives comme étant issues de deux pays différents.

Dans les deux pays, des enquêtes ont été menées dans des écoles préélémentaires et des écoles primaires. L'échantillon comprend vingt écoles préélémentaires et vingt-deux écoles primaires implantées à Saint-Kitts et huit écoles préélémentaires et onze écoles primaires situées à Nevis. Ces enquêtes sont menées sur quatre zones géographiques à Saint-Kitts et cinq zones géographiques à Nevis – *Cf. carte géographique* en Annexe 6. Les tableaux suivants situent les écoles investiguées selon les zones géographiques :

SAINT-KITTS Écoles Préélémentaires
Zones
Basse-terre West (Urbaine)
Baptist Academy Preschool
Darkie's Nursery
Mc Knight Day Care Centre
Montessori Children's School
Pilgrim Preschool
St. Johnston Preparatory
Total
Basse-terre East (Urbaine)
Dawn's Nursery
Newtown Nursery
Kings & Queens Nursery
Royal Palm Preschool
Salvation Army Preschool
Victoria Road Preschool
Total
Rural West
Challengers Day Care
Half Way Tree Preschool
Newtown Ground Day Care
Sandy Point Nursery
Total
Rural East

SAINT-KITTS Écoles Primaires
Zones
Basse-terre West (Urbaine)
Dean Glasford
Dr William Cornor
Irishtown
Total
Basseterre East (Urbaine)
Beach Allen
George Moody
Immaculate Conception
Maurice Hilier Memorial Junior
Seventh Day Adventist
St. Christopher Prep
Tucker Clarke
Violet Petty
Total
Rural West
Newton Ground Primary
St. Paul's
Sandy Point
Tyrell Williams
Bronte Welsh
Total
Rural East

Holy Spirit Catholic Preschool
Love Centre Preschool
Tabernacle Day Care
St. Peter's Day Care

Cayon
Dieppe Bay
Edgar T. Morris
Estridge Primary
Joshua Obadiah
Saddlers

NEVIS : Préélémentaires
Zones
St. John (Urbaine)
Maude Smith Preschool
Total
St. Paul (Urbaine)
Charlestown Preschool
Total
St. George (Urbaine)
Maude Crosse Preparatory
Steppin' Stone Nursery
Vern N' Llew Preschool
Total
St. Thomas (Rurale)
Inez France Preschool
Marilyn Nursery
Naomi's Day Care

NEVIS : Écoles Primaires
Zones
St. John (Urbaine)
Bellevue International
Ivor Walters Primary
Elizabeth Pemberton Primary
Total
St. Paul (Urbaine)
Joycelyn Liburd
Total
St. George (Urbaine)
Charlestown Primary
Lyn Jeffers
Maude Crosse Preparatory
Total
St. Thomas (Rurale)
St. Thomas Lowlands
Total
St. James (Rurale)
St. James Primary
Violet O Jeffers-Nicholls

Tableau 8 : Les écoles dans les différentes zones éducatives à Saint-Kitts et Nevis

Pour les écoles préélémentaires, ce sont des écoles publiques et des écoles privées qui ont été choisies afin de mieux comprendre les enjeux entre ces deux types d'écoles. En ce qui

concerne les écoles primaires, toutes les écoles ont été enquêtées. Les tableaux ci-contre montrent le nombre d'écoles enquêtées à Saint-Kitts et Nevis.

Écoles Privées		**Écoles Publiques**	
Rurales	**Urbaines**	**Rurales**	**Urbaines**
Laïques : 1	Laïques : 6	6	4
Confes : 1	Confes : 2		
2	8	6	4

Tableau 9 : Les écoles préélémentaires enquêtées à Saint-Kitts

Écoles Privées		**Écoles Publiques**	
Rurales	Urbaines	Rurales	Urbaines
Laïques : 1	Laïques : 4	1	2

Tableau 10 : Les écoles préélémentaires enquêtées à Nevis

Écoles Privées		**Écoles Publiques**	
Rurales	Urbaines	Rurales	Urbaines
	Laïques : 2	12	5
	Confes : 3		
	5	12	5

Tableau 11 : Écoles primaires enquêtées à Saint-Kitts

Écoles Privées		**Écoles Publiques**	
Rurales	Urbaines	Rurales	Urbaines
Laïques : 0	Laïques : 2	3	5

Tableau 12 : Écoles primaires enquêtées à Nevis

Des questionnaires ont été distribués en vue de recueillir des informations plutôt quantitatives sur l'état actuel de l'éducation préélémentaire dans les deux îles.
Pour cette enquête, le questionnaire (*Cf*. annexe 7a) diffusé auprès des promoteurs ou administrateurs des écoles préélémentaires comprend trente-cinq questions (35) : dix questions fermées (10) et questions ouvertes (25).
Le questionnaire (*Cf*. annexe 7b) diffusé auprès des enseignants comprend vingt-trois questions (23) : questions fermées (7) et questions ouvertes (16).

Le questionnaire (*Cf*. annexe 7c) diffusé auprès des enseignants du premier et deuxième cycle du primaire comporte dix-sept questions (17) : questions fermées (2) et questions ouvertes (15).
Le questionnaire (*Cf*. annexe 7d) diffusé auprès des parents comprend quatorze questions (14) : questions fermées (2) et questions ouvertes (12).

Notre choix pour cette méthodologie nous semble pertinent du fait « Que les questions fermées ont pour objet de constituer une information quantitative [;] les questions ouvertes une information plus qualitative mais pouvant cependant être exploitée. »[194]
Le tableau ci-après montre le nombre total de questionnaires distribués et recueillis à Saint-Kitts et à Nevis :

	Questionnaires Distribués	Questionnaires Reçus	Pourcentage
Promoteurs/Administrateurs	20	5	25 %
Enseignants	109	33	30 %
Parents	194	89	46 %
Écoles Primaires	74	50	68 %
Total	397	177	46 %

Tableau 13 : Nombre d'acteurs dans les écoles enquêtés à Saint-Kitts

	Questionnaires Distribués	Questionnaires Reçus	Pourcentage
Promoteurs/Administrateurs	8	6	75 %
Enseignants	34	19	56 %
Parents	80	55	69 %
Écoles Primaires	40	38	95 %
Total	162	118	73 %

Tableau 14 : Nombre d'acteurs dans les écoles enquêtés à Nevis

Les tableaux suivant montrent le nombre d'acteurs enquêtés dans les différentes écoles selon le statut des écoles (privées et publiques) et selon les deux zones géographiques investiguées (rurale, urbaine).

[194] J. Leca, *Conseil Scientifique de l'évaluation*. *Op. cit*.
URL: <www.evaluation.gouv.fr/cgp/fr/interministere/doc/petit_guide_cse.pdf>. Consulté le 8 mai 2012.

Écoles / Acteurs	Privées		Publiques	
Les Écoles	Rurales	Urbaines	Rurales	Urbaines
	Laïques : 1	Laïques : 6	6	4
	Confes : 1	Confes : 2		
Parents	Laïques : 10	Laïques : 54	60	40
	Confes :10	Confes : 20		
Enseignants	Laïques : 3	Laïques : 18	54	26
	Confes : 2	Confes : 6		
Administrateurs			6	4
Promoteurs	Laïques : 1	Laïques. : 6		
	Confes : 1	Confes : 2		

Tableau 15 : La distribution des questionnaires aux écoles préélémentaires à Saint-Kitts

Écoles / Acteurs	Privées		Publiques	
Les Écoles	**Rurales**	**Urbains**	**Rurales**	**Urbains**
	Laïques : 1	Laïques : 4	1	2
	Confes. : 0			
Parents	Laïques : 10	Laïques : 40	10	20
	Confes. : 0			
Enseignants	Laïques : 6	Laïques : 13	5	10
	Confes. : 0			
Administrateurs	Confes. : 0		1	2
Promoteurs	Laïques : 1	Laïques : 4		

Tableau 16 : La distribution des questionnaires aux écoles préélémentaires à Nevis

Écoles / Acteurs	Privées				Publiques			
Écoles	Rurales		Urbaines		Rurales		Urbaines	
	Laïques : 0		Laïques : 2		12		5	
	Confes. : 0		Confes. : 3					
Enseignants	Laïques : 0		Laïques : 0					
			K	G1	K	G1	K	G1
			4	2	17	16	14	13
	Confes. :		Confes. :					
	0		4	4				

Tableau 17 : La distribution des questionnaires aux écoles primaires à Saint-Kitts

Écoles / Acteurs	Privées				Publiques			
Écoles	Rurales		Urbaines		Rurales		Urbaines	
	Laïques : 1		Laïques : 4		1		12	
	Confes. : 0		Confes. : 0					
Enseignants	Laïques : 1		Laïques : 0		K	G1	K	G1
	K	G1	K	G1				
	1	1	4	4	1	1	14	14
	Confes. : 0		Confes. : 0					

Tableau 18 : La distribution des questionnaires aux écoles primaires à Nevis

Par ailleurs, nous poursuivons ces enquêtes à Sainte-Kitts où nous avons mené des entretiens auprès des spécialistes que sont :

- le *Chef Officier* de l'Éducation du pays ;
- l'Officier Responsable de l'Éducation Préélémentaire ;
- L'Officier Adjoint de l'éducation préélémentaire.

Noms	Interviewés	Date	Horaire	Durée	Lieu
Jacqueline Morris	Officier chargé de l'éducation préélémentaire	4 Nov. 2013	13h30	1 heure 15 min	Bureau du Chef Officier
June Wallace	Officier chargé enseignements préélémentaire	5 Nov. 2013	9h00	55 min	Département de l'éducation préélémentaire: Saint-kitts
Clarice Cotton	Chef Officier de l'Éducation	14 Nov 2013	14h30	30 min	Bureau du Chef Officier de l'Éducation

Tableau 19 : Le planning des entretiens à Sainte Kitts

C. Martinique

Il était nécessaire de mener des enquêtes en Martinique afin de recueillir des données factuelles pertinentes en vue de croiser les analyses et de mieux appréhender notre objet d'étude. En effet, les écoles publiques sont divisées en circonscription et les écoles privées qui, normalement ne font pas partie du groupement de circonscription sont néanmoins, incluses au sein de ce groupement. Les écoles enquêtées sont situées dans les circonscriptions suivantes :

Écoles préélémentaires Martinique	Écoles élémentaires Martinique	Écoles primaires (Maternelles et primaires) Martinique
Circonscription du Morne Rouge	**Circonscription du Morne Rouge**	**Circonscription de Fort-de-France**
École Maternelle Publique M	École élémentaire Publique V	Éole primaire Publique R
Circonscription de Fort-de-France	École élémentaire Publique W	École primaire privée S
École maternelle Publique N	**Circonscription du Marin**	École primaire privée T
Circonscription du Saint Esprit	École élémentaire publique X	**Circonscription du Saint Esprit**
École Maternelle Publique O	École élémentaire publique Y	École primaire publique U
Circonscription du Marin		
École maternelle publique P École maternelle Publique Q		

Tableau 20 : Les écoles enquêtées en Martinique selon les circonscriptions

Ces écoles sont subdivisées selon leurs zones géographiques et leurs statuts.

Écoles Privées		Écoles Publiques	
Rurales	Urbaines	Rurales	Urbaines
Laïques : 0	Laïques : 0	3	4
Confes. : 0	Confes. : 2		

Tableau 21 : Les écoles de niveau préélémentaire enquêtées à la Martinique

Écoles Privées		Écoles Publiques	
Rurales	Urbaines	Rurales	Urbaines
Laïques : 0	Laïques : 0	1	5
Confes. : 0	Confes. : 2		

Tableau 22 : Les écoles de niveau primaires enquêtées à la Martinique

Pour cette enquête, le questionnaire – *Cf.* Annexe 9(a) – réalisé auprès des promoteurs ou administrateurs des écoles préélémentaires comprend vingt-huit questions (28) : vingt-trois questions fermées (23) et cinq questions ouvertes (5). Le questionnaire (Annexe 9(b)) diffusé aux enseignants des écoles préélémentaires comprend dix-huit questions (18) : quinze questions fermées (15) et trois questions ouvertes (3). Le questionnaire – *Cf.* Annexe 9(c) – réalisé auprès des enseignants du premier et deuxième cycle du primaire comprend dix-sept questions (18) : questions fermées (2) et quinze questions ouvertes (15). Le questionnaire (Annexe 9(d)) menés auprès des parents comprend douze questions (12) : six questions fermées (6) et six questions ouvertes (6).

Ce tableau montre le nombre total de questionnaires distribues et recueillis en Martinique :

Acteurs	Questionnaires Distribués	Questionnaires Reçus	Pourcentage
Promoteurs/Administrateurs Maternelle	9	8	89 %
Enseignants Maternelle	47	29	62 %
Parents Maternelle	94	76	81 %
Enseignants du primaire	34	16	47 %
Total	184	129	70 %

Tableau 23 : Nombre total de questionnaires distribués et recueillis à la Martinique

Les tableaux suivants montrent la distributon des questionnaires menés dans les différentes écoles selon leur statut (privé et public) et selon les deux zones géographiques à savoir rurale et urbaine.

Écoles / Acteurs	Privées		Publiques	
Écoles	Rurales	Urbaines	Rurales	Urbaines
	Laïques : 0	Laïques : 0	3	4
		Confes. : 2		
Parents	Laïques : 0	Laïques : 0	20	41
		Confes. : 33		
Enseignants	Laïques : 0	Laïques : 0	16	26
	Confes. : 0	Confes. : 5		
Administrateurs/ Promoteurs	Confes. : 0	Confes. : 2	3	3
Écoles	Laïques : 0	Laïques : 0		

Tableau 24 : La distribution des questionnaires dans les écoles préélémentaires à la Martinique

Écoles / Acteurs	Privées		Publiques	
Écoles	Rurales	Urbaines	Rurales	Urbaines
	Laïques : 0	Laïques : 0	3	4
	Confes. : 0	Confes : 2		
Enseignants	Laïques : 0	Laïques : 0	9	18
		Confes. : 7		

Tableau 25 : La distribution des questionnaires dans les écoles primaires à la Martinique

L'organisation des écoles en Martinique est différente de celle des îles anglophones. En l'occurrence, il existe des écoles uniquement préélémentaires qui sont des maternelles et des écoles uniquement primaires. Néanmoins, il y a aussi des écoles qui comprennent les deux niveaux d'enseignement, c'est-à-dire maternel et primaire. Dans ce cas, les spécificités en question se situent au niveau des effectifs pour le nombre d'écoles primaires qui comprennent les écoles uniquement primaires, mais également les écoles primaires qui se trouvent intégrées dans des écoles mixtes qui comportent aussi bien le niveau d'enseignement de la maternelle ainsi que le niveau d'enseignement du primaire.

Cette partie de l'enquête comprend aussi des entretiens réalisés auprès des spécialistes du système éducatif :

Noms	Profession	Date	Horaire	Durée	Lieu
G.-L.	Président de l'UPEM	12 mars 2015	10h00	1 heure 20 min	Bureau de l'UPEM Fort-de-France
M.-N.	Maire du Prêcheur	27 mai 2015	10h45	1 heure 30 min	Bureau du Maire
A.-A.	Président, caisse des écoles, Fort-de-France	29 mai 2015	10h45	1 heure 15 min	Bureau du Président
C-J. J.	Présidente l'ARONPEI St. Pierre/Prêcheur Enseignant Psychologue	10 juin 2015	9h20	1 heure	Maison personnelle de la présidente
B.	Responsable du programme périscolaire/caisse des écoles, Fort-de-France	10 juin 2015	11h40	45 min	Bureau Caisse des écoles
M.-P.	Directrice, école maternelle, Marin	15 juin 2015	9h20	1 heure	Bureau de la directrice

Tableau 26 : Le planning des entretiens à la Martinique

Tous les entretiens ont été enregistrés et retranscrits immédiatement afin de faciliter leur dépouillement ultérieurement.

2.2 Une étude cross-nationale : La comparaison de Sainte-Lucie et de Saint-Kitts-Névis

Après les enquêtes menées dans les îles anglophones, une étude comparative entre ces îles a été effectuée. Celle-ci a pour finalité de vérifier l'existence d'une compatibilité entre les systèmes éducatifs de ces îles étudiées ce qui pourrait constituer déjà une base plus représentative des îles anglophones de l'OECO.

2.3 Une étude transnationale : La comparaison de Sainte-Lucie, Saint-Kitts-Névis et la Martinique

Une étude des questions essentielles des enquêtes est effectuée afin de comparer les résultats des îles anglophones de Sainte-Lucie et Saint-Kitts-Nevis par rapport au département francophone en l'occurrence, la Martinique. Cette étude transnationale est représentative des autres îles anglophones de l'OECO mais aussi des autres départements français de la Caraïbe.
Les îles anglophones intégrées au sein de l'OECO, y compris les territoires britanniques ont des structures éducatives généralement communes. Toutefois, le système francophone est différent car bien que ces îles issues du bassin caribéen partagent une même réalité anthropo-géographique, il n'en demeure pas moins que le système éducatif de la Martinique se fonde sur un modèle français et européen. Par conséquent, comparer le système éducatif de la

Caraïbe anglophone et celui de la Caraïbe francophone exige l'adoption d'une certaine posture qui est de l'ordre d'une optique plus large et d'une étude de type transnational.

2.4 L'Organisation des États de la Caraïbe Orientale

C'est un travail préparatoire mené sur l'intégration de la Martinique dans l'OECO. Nous sommes au stade initial de cette intégration qui mérite une réflexion quant à l'avenir de l'éducation au sein de cette Organisation. Or, cela exige un certain effort pour mieux appréhender le fonctionnement des deux systèmes éducatifs que nous souhaitons comparer pour notre travail de recherche et qui sont : celui de la Caraïbe anglophone et celui de la Caraïbe francophone. Des entretiens ont été menés auprès des spécialistes dans ce domaine. Nous cherchons à identifier les motivations qui animent la Martinique ainsi que celles tendues par l'OECO à cette fin d'intégration et, comment se situe l'éducation, voire l'éducation préélémentaire dans cette nouvelle dynamique. Le tableau suivant est un résumé des entretiens menés auprès des différents acteurs de l'éducation :

Interviewés	Profession	Lieu	Date	Durée de l'Entretien
S.-S.	Spécialiste de l'Éducation au Secrétariat de l'OECO Sainte-Lucie	Secrétariat de l'OECO, Castries, Sainte-Lucie	10-02-2014	1 heure 9 min
M.-L[195].	Responsable de la Corporation du Conseil Régional de la Martinique ; Représentant de la *Région Martinique* pour l'éducation à l'OECO	L'Ambassade de France, Castries, Sainte-Lucie	25-03-2014	1 heure
M.-A.	Responsable du département de l'éducation au Secrétariat de OECO	Sainte-Lucie Hôtel Coco Palm (Conférence régionale des coordinateurs de l'éducation préélémentaire, Gros Islet, Sainte-Lucie)	27-03-2014	1 heure

Tableau 27 : Le planning des entretiens auprès de l'OECO

Ces entretiens témoignent de l'intérêt des différents partenaires concernés par cette intégration. Cependant, nous remarquons que ce stade préliminaire reste déterminant pour évaluer la faisabilité du projet d'intégration et amorcer par ailleurs sa finalisation.

[195] *Cf.* annexe 10.

Par ailleurs, afin de bien cerner notre objet d'étude, nous avons consulté des documents dans les archives nationales de ces pays, précisément celles des ministères de l'Éducation des îles, et du Rectorat de la Martinique, ainsi que les rapports annuels du département de statistique de ce Ministère. Les documents scientifiques fournissant des informations précieuses sur le contexte historique, social et politique de ces pays nous ont été indispensables pour mener à bien ce travail de recherche. En effet, M. Bray souligne l'importance de travailler non seulement avec les documents se référant aux textes de lois mais aussi les documents historiques qui peuvent éclairer sur l'origine des politiques du passé et l'évolution des faits et événements qui malgré leur caractère ancien, peuvent être d'actualité.

> « *There is an understandable tendency of writers on comparative education to concentrate on product documents such as White Papers, commission reports and digests of statistics rather than the type of process documents that illuminate past decision-making and fascinate historians. This leads, at times, to a failure to distinguish between the officially designated agents of policy-making and the actual ones.* » [196]

[196] M. Bray, *Methodology and focus in comparative education*, *op. cit*., p. 242.
Notre traduction : « Il y a une tendance compréhensible de la part des auteurs sur l'éducation comparée de baser leur réflexion sur des documents tels que des Livres Blancs, des rapports des commissions, et des statiques plutôt les types de documents qui donnent un éclairage sur les décisions du passé et qui peuvent intéresser des historiens. Cela contribue, quelquefois, à la difficulté de distinguer entre les agents décisionnaires nommés de ces politiques et les agents actuels. »

CHAPITRE III : LE CONTEXTE HISTORIQUE : L'ÉDUCATION DANS LA CARAÏBE POSTCOLONIALE

3.1 L'éducation Préélémentaire dans l'OECO

A. Un panorama historique de l'éducation préélémentaire dans l'OECO

L'histoire de l'éducation dans les îles anglophones de l'OECO remonte à l'époque postcoloniale pour toutes ces îles sauf Saint-Kitts-Nevis où l'éducation des jeunes enfants précède l'abolition de l'esclavage.

> « *The earliest record of early childhood care and education programming in the region is found in St. Kitts-Nevis where the history of education of young children predates the abolition of slavery. Programming developed unevenly across the region in the years that followed* ».[197]

Dans tous ces pays, la préoccupation majeure était de mettre en place des garderies d'enfants afin de favoriser l'émergence des nouvelles sociétés qui étaient en train de se construire dans cette partie du monde. Les États manifestaient très peu d'engagement pour cette initiative sauf pour ce qui touchait principalement à l'état civil des personnes telles que les naissances et par ailleurs, le domaine sanitaire en l'occurrence, les vaccinations afin d'assurer à la population une protection contres les maladies. Les autres aspects telle que la nutrition par exemple, n'étaient pas pris en charge. Par conséquent, ce sont des individus qui ont assuré la gestion des enfants en créant des garderies que les organisations ont subventionnées. Ce phénomène explique la réalité qui existe encore de nos jours où le soin et l'éducation liés à la petite enfance dans les îles anglophones, restent l'apanage des promoteurs privés dans toutes ces îles. À ce titre, Charles et Williams rapellent que :

> « *Across the region, the history of the evolution of services and supports to young children reflects the same theme. With the exception of the health issues related to birth and immunisation, that have been the traditional responsibility of governments, the initiation of programming in all of the other areas identified has been reliant upon the initiative of concerned citizens and/or organisations – UNICEF, Bernard Van Leer (BvLF), religious denominations. With the exception of (3) three countries, this predominance of private/charitable initiative is still a defining feature of early childhood programming today*».[198]

---

[197] L.-D. Charles et S. Williams, *Early Childhood Care and Education in the Caribbean (CARICOM states): Paper commission, for the Education for All Global Monitoring Report 2007, Strong Foundations: early childhood care and education,* United Nations Educational Scientific and Cultural Organisation, 2006. p. 6.
Notre traduction :
– « Les plus anciens enregistrements concernent le soin et l'éducation de la petite enfance dans la région, c'est à Saint-Kitts-Nevis, où l'histoire de l'éducation des petits enfants est antérieure à l'abolition de l'esclavage. Les programmes sont développés au fur et à mesure dans la région dans les années qui suivent. »

[198] *Ibid.*, p. 5.
Notre traduction :
– Partout dans la région, l'histoire de l'évolution des soins et du soutien des petits enfants reflète le même thème. À l'exception des problèmes de santé liés à la naissance et la vaccination des enfants, qui ont toujours été la responsabilité du gouvernement, l'initiation des programmes dans tous les autres niveaux est l'initiative des citoyens ou des organisations – UNICEF, Bernard Van Leer (BvLF) et les communautés religieuses. À l'exception de (3) trois pays, cette prédominance des institutions privées charitables est toujours un facteur dans l'éducation préélémentaire aujourd'hui. »

Au demeurant, au même titre que la Grenade, le gouvernement de Saint-Kitts-Nevis s'est engagé dans son pays dès le début de ces initiatives, ce qui explique le succès que connaît ce dispositif en faveur de l'éducation et des soins en direction de la petite enfance. En revanche, le manque d'engagement significatif de la part des autres îles contribue à générer des inégalités et cela se manifeste par une différence très marquée en termes de qualité des soins reçus par les enfants. La résultante est donc, l'absence de standards nationaux pour gérer les centres de la petite enfance, et un manque de formation de ceux qui sont en charge les jeunes enfants, de les soigner et de les assister. L'éducation de la petite enfance n'émerge donc que difficilement du fait de l'absence de politiques publiques cohérentes et ambitieuses et, elle a continué dans cette logique pendant plusieurs décennies malgré les efforts qui furent menés dans ce sens et dans des contextes politique et sociétal pas toujours faciles.

Nous relevons trois grandes époques distinctes qui ont marqué l'histoire de l'évolution de l'éducation de la petite enfance :

- la période après les deux guerres mondiales jusqu'à 1969 ;
- les années soixante-dix ;
- les années quatre-vingt à quatre-vingt-dix-sept.

En l'occurrence, ces trois périodes sont déterminantes dans l'évolution du soin et de l'éducation de la petite enfance dans l'OECO puisque dès la garderie, cette initiative et cette responsabilité sont laissées directement aux mains des particuliers et des entreprises privées puis cet engagement est relayé par des organisations internationales et par les États d'où cette déclaration :

> « *Three distinct phases in the evolution of ECCE programming: The post war period to 1969 where rapid industrialisation created new employment opportunities for both men and women and led to the gradual erosion of the traditional extended family structures and an increased demand for child care services outside of the home. These tended to be primarily custodial in nature; the decade of the seventies during which programming responded to the outcomes of a 1967 UNICEF Regional Conference on "the needs of the young child in the Caribbean". This Conferences highlighted the deteriorating social and economic conditions of individual countries which jeopardised the normal healthy development of young children »; 1980-1997 which saw a rapid expansion in ECCE and other child-related services triggered by the designation of 1980 as the International Year of the Child […] Many governments recognised the need for legislations regarding the care and welfare of the preschool child*».[199]

[199] *Ibid.*, p. 6.
Notre traduction :
– Trois phases distinctes dans l'évolution des programmes de l'éducation préélémentaire sont : la période après la guerre à 1969, où l'industrialisation accélérée a créée des emplois pour les hommes et les femmes, ce qui conduit à la disparition de la structure traditionnelle de la famille étendue et le besoin des institutions de garderie pour les enfants. Ce fut des institutions de garde ; La décennie des années soixante-dix où les programmes répondaient aux résultats de la Conférence de UNIEF de 1967 parlant des besoins des petits enfants de la Caraïbe. Cette conférence a souligné la détérioration de la condition sociale et économique des pays qui a freiné le développement sain et normal des enfants ; 1980–1997 qui a vu un développement rapide dans le soin et l'éducation des enfants et dans les services chargés de les soigner, ce qui a été influencé par la désignation de 1980 comme l'Année Internationale de l'Enfant […] Les gouvernements ont reconnu leurs besoins pour promulguer des lois destinées aux soins et au bien-être de l'enfant préélémentaire.

Les services de l'éducation préélémentaire dans la région ont trois caractéristiques principales que sont : peu investissement dans les services de la santé ; très peu de stimulation précoce ; l'intérêt principal est d'avoir des gardiens d'enfants durant l'absence des parents.

De quoi est-il question à propos d'éducation et de soin de l'enfant dans la région ? C'est un programme qui vise à assurer une bonne nutrition des enfants. Cependant, il est à noter que les enfants de la région sont généralement bien nourris mai ils souffrent des déficiences variées notamment dans des domaines nutritionnels. Il s'agit aussi d'une stimulation précoce à la maison, dans les centres ou les écoles.

Pendant la dernière décennie, les membres de l'OECO ont partagé la même expérience en ce qui concerne le soin et l'éducation des jeunes enfants. L'enquête de Charles et Williams de 2005 révèle un nombre total de 4 097 institutions de la petite enfance dans la région, dont 17% qui accueillent des enfants dès la naissance jusqu'à trois ans et, 83% de trois à cinq ans. Le vaste écart entre les tranches d'âge montre manifestement un plus grand intérêt de l'État en matière d'investissements immédiats en faveur de l'éducation primaire. Cette éducation est généralement présentée comme un modèle pour tous mais elle ne prend pas en charge les besoins spécifiques des enfants vulnérables, des orphelins et d'autres enfants défavorisés. Les résultats de cette recherche ont aussi relevé d'autres points communs entre les îles et ces derniersd rejoignent ainsi les réalités qui existent à Sainte-Lucie et à Saint-Kitts-Nevis. A l'évidence, ce sont : le manque de matériels pédagogiques, des espaces limités et l'absence de programmes structurés qui ont un effet négatif sur la qualité de l'enseignement reçu par les enfants. Les enseignants sont très peu qualifiés donc, la rémunération est minimale. Généralement, la formation dont ils disposent ne leur permet pas d'être diplômés suffisamment dans le domaine malgré quelques exceptions dans quelques îles où les programmes de formation se font en lien avec l'Université de West Indies permettant de ce fait, d'obtenir un certificat et une licence dans l'éducation préélémentaire. Ce qui fait défait et qui semble plus urgent, c'est la présence de guide pédagogique standardisé dans la région et cela explique pourquoi il devient urgent d'équiper les enfants d'outils pédagogiques nécessaires pour l'éducation primaire afin que les objectifs soient atteints. De plus, il n'y a aucune relation entre le niveau préélémentaire et le niveau primaire. Or, comment généraliser la situation de l'Organisation alors que les statuts des îles qui en font partie sont variés ? Les Les politiques éducatives étant différentes, quels intérêts pour les territoires britanniques qui sont des îles non-indépendantes d'adhérer à un tel dispositif ?

Les territoires britanniques

Dès le début de leur intégration dans les organisations régionales de la Caraïbe, les territoires britanniques, Anguilla, Iles Vierges Britanniques, Montserrat, ont plaidé en faveur d'une représentation autonome, indépendante de l'intervention du Royaume Uni en ce qui concerne l'éducation. Cette autonomie est problématique car le modèle d'éducation dans toutes les îles de l'OECO est fondé sur celui de la Grande Bretagne à l'exception d'un examen régional à la fin du cycle secondaire. Quant à l'éducation préélémentaire dans les territoires britanniques, le modèle est le même que les autres îles anglophones.

Par conséquent, où se situe la Martinique dans ce dispositif et pour quels enjeux ?

B. Visions des penseurs antillais

Si aujourd'hui la Martinique fait partie des Organisations de la Caraïbe, ce n'est pas le fruit d'un hasard mais plutôt la volonté tenace d'un projet d'avenir en construction pendant plusieurs années. À l'évidence, de grands penseurs issus de la zone caribéenne, grâce à leur

vision plus large de leur époque et de leur contexte caribéen, furent en fait, les précurseurs d'une idéologie commune, bien avant l'événement du 4 février 2015 en Martinique. Parmi ces illustres figures, nous pouvons citer :

Clovis Beauregard (1907-2005)

Né le 4 mai 1907 dans la commune du Vauclin à la Martinique, Clovis F. Beauregard était un fils de son pays mais aussi de la Caraïbe entière. Avant son décès de 2005, il a eu une longue carrière où il a pu être en service de son pays et de la région caribéenne dans plusieurs domaines. En 1929, il intégrait en Guadeloupe, l'administration des finances, après avoir acquis une formation en droit. Dans sa capacité en tant que Directeur des Affaires économiques en Guadeloupe de 1936 à 1944, il a pu utiliser cette expérience pour former plusieurs générations à l'idée d'une nécessaire coopération régionale au lendemain de la seconde guerre mondiale. En 1946, il était Conseiller technique auprès du Préfet de Guadeloupe. L'engagement de Beauregard s'étend du contexte français pour aller vers la Caraïbe. Il est devenu Secrétaire Général-adjoint de la Commission des Caraïbes en 1949 et en 1956, lorsque le siège de cette Organisation est retiré de Trinidad pour Porto Rico. En 1961, la Commission des Caraïbes devient Organisation des Caraïbes. Beauregard conserve son poste. Il retourne dans le milieu français en tant que directeur général de la Chambre de commerce et d'industrie de la Martinique en 1967. Cependant, dans les années quatre-vingt-dix, son parcours continue car il exerce le rôle de Vice-président sans portefeuille (*vice president at large*) de la CAIC (*Caribbean Association of Industry and Commerce*), une institution fédératrice du secteur privé de la zone Caraïbe. Ce poste lui permettait d'intervenir sur toutes les questions touchant la Caraïbe, ce qui a rendu Beauregard un expert dans cette région.

Le parcours de ce fils de la Caraïbe provoque beaucoup de réflexion chez lui et sur l'unité de cette région. « Rien n'aurait su faire plus plaisir à Clovis Beauregard que d'être considéré comme "Le Caribéen" par excellence. Presque solitaire, sa voix s'est élevée des départements d'Outre-mer pour réclamer à hauts cris un espace caribéen intégrant toutes ses composantes – anglaise, française, hollandaise, espagnole et américaine ».[200] Ces îles sont trop petites pour être isolées. Leur force est dans leur capacité pour réunir autour des intérêts communs afin de mieux se représenter à l'échelle mondiale. Son regard allait vers un petit monde dans la zone caribéenne où les plus puissants peuvent soutenir les plus faibles, une idée qui n'a pas forcément attiré ces premiers qui voulaient protéger leurs propres ressources.

> « Selon les propres termes de Clovis Beauregard, à l'occasion d'une interview donnée dans l'édition spéciale 3e millénaire de Caricom perspective : "Lors de la première rencontre de la *West Indian Conference,* qui se déroula à la Jamaïque en 1946, tous mes amis caribéens étaient présents. Immédiatement, j'ai pris la pleine mesure de ce que j'avais toujours ressenti : que nous formions un petit monde ; que nous partagions la même identité caribéenne" ».[201]

Il continue à poursuivre sa quête vers l'unification de toutes les régions de la zone par le travail mené au sein de l'Organisation des Caraïbes. Il n'a jamais perdu sa vision et, pour lui, sa réalisation était sûrement dans l'avenir. Les défis seront grands, les obstacles nombreux mais tout cela servira comme des outils de construction de ce rêve, car la Caraïbe comprend,

[200] E.-W. Carrington, « Clovis F. Beauregard : un homme hommage », *Une Méditerranée Caraïbe ? Clovis Beauregard : 60 ans de Coopération Régionale (1946-2005*), Fort-de-France, Les Archives Départementales de la Martinique, 2007. p. 33.
[201] *Loc. cit.*

dans ses frontières, ses bâtons de guerres. C'est une affaire urgente, car il faut être au-delà des mouvements mondiaux. Nous ne sommes pas seuls dans le monde. Nous luttons contre des développements rapides. C'est pourquoi il faut apprendre à vivre ensemble pour pouvoir combattre ensemble. Il remarque :

> « Je suis un optimiste. Je crois que la Caraïbe a beaucoup à faire, beaucoup de combats à mener, et qu'elle a les moyens d'y parvenir. Mais tout d'abord, nous devons nous déterminer, définir notre réalité et être en mesure de l'affronter. Dans le cas de la Caraïbe, la réalité c'est l'isolement auquel certaines de ses petites îles sont confrontées, leur acharnement à s'agripper au passé, alors que le monde devient un vaste village ».[202]

Ce fut un pionnier de différentes associations assez élaborées comme par exemple : la banque de développement ; l'organisation d'une zone de libre-échange ; l'appréciation de la stratégie d'industrialisation, qui découlaient de l'étude menée par Arthur Lewis, à la demande de la Commission des Caraïbes.

Pour autant, ce projet d'intégration de la Martinique au sein de l'OECO ne tombe pas en oubli et cela lui fut opportun que quand l'organisation changea son orientation dans les pays anglophones pour tendre vers une expérience linguistique, culturelle, économique et politique plus large en accueillant un pays francophone. Aussi, cette adhésion de la Martinique se déroula sans heurt dans la mesure où elle garde sa double dimension ultrapériphérique et de ce fait, elle respecte d'une part, son lien avec la France et l'Europe et d'autre part, elle s'intègre paradoxallement dans l'environnement régional de la Caraïbe.

Éric Williams (1911-1981)

Né le 25 septembre1911 à Trinidad, Éric Williams est écrivain, historien et homme politique bien connu dans la zone caribéenne. Dans son œuvre, *Education in the British West Indies*, il montre son intérêt pour les besoins économiques et sociales de cette région, mais surtout pour le domaine éducatif. La construction d'une Université pour le *West Indies* était sa vision ultime en éducation pour répondre à ces besoins spécifiques en matière économique et sociale des îles. Il convient alors de développer la confiance et le potentiel des citoyens pour pouvoir avancer. Cependant, la fédération qu'il propose ne comprend pas les îles francophones, pour autant sa vision reste très large. Malheureusement, cette voix puissante dans la création d'une fédération des îles n'a pu aboutir faute de compromis pour assurer la réussite d'une telle ambition. C'est pourquoi, il fut parfois considéré par certains comme celui qui contribua à la destruction de cette union qu'il a vu naître en 1958. Il n'en demeure pas moins que cet intellectuel contribua à l'éveil d'une prise de conscience d'une union de la Caraïbe comme le témoigne la déclaration qui suit :

> « *The Anglophone Caribbean has produced several significant political leaders, particularly in the second half of the twentieth century. They included Alexander Bustamante, Norman and Michael Manley of Jamaica, Grantley Adams of Barbados, Eric Williams of Trinidad and Tobago and Cheddi Jagan and Forbes Burnham of Guyana. With the exception of Michael Manley, all of these men played important roles in their country's transition from colony to nation but none of them was as passionately convinced as Eric Williams that a better future for their respective nations resided in their being a part of an economic and political unit viable than their own* ».[203]

[202] *Ibid.* p. 35.
[203] C. Palmer, « Eric Williams and the Challenge of Caribbean Leadership», *25th Annual Eric Williams Memorial Lecture*, Port-of-Spain, Central Bank Auditorium, June 2011. p. 17.

Même si sa perception de l'union caribéenne était concentrée sur les îles anglophones et hispanophones, il en résulte que l'homme politique, écrivain et intellectuel que fut Éric Williams a mis ses capacités et ses compétences au service de la région.

Édouard Glissant (1928-2011)

Édouard Glissant est né le 21 septembre 1928 à la Martinique. Il est un écrivain francophone et fondateur des mouvements de la créolisation, de l'antillanité et le concept du Tout-Monde. Après une carrière très engagée dans la littérature francophone, il devient de plus en plus ouvert sur le monde et cherche à établir une philosophie de la relation entre des peuples. Les titres de ses ouvrages : *Philosophie de la Relation* et *Tout-Monde* témoignent de ses aspirations et de cette volonté. C'est dans cette perspective qu'il dit adieu à la Martinique, la région caribéenne et le monde entier le 3 février 2011.

L'auteur du concept d'antillanité a voulu définir une identité antillaise singulière qui dépasse les limites linguistique et culturelles et cherche à construire une ouverture à l'Autre. C'est la construction d'une relation qui est à la base de cette pensée car mieux connaître l'autre c'est mieux se connaître soi-même. C'est entrer dans le monde de l'autre, composer avec lui, comprendre sa différence et l'apprécier. C'est une relation qui prend sa source dans ces contacts et non pas en elle-même ; qui ne cherche pas que l'autre soit transparent et uniforme mais qui entre dans la profondeur et la complexité de l'autrui. Ce n'est non plus le fait de découvrir l'autre mais d'entrer dans un échange réciproque où toutes choses trouvent un sens. Dans son roman *Tout-Monde*, ce sont les personnages Marie-Annie et Artémise qui relèvent cet enjeu :

> « Vous allez tant de fois découvrir encore les pays au loin, n'est-ce pas ? dit Marie-Annie. Non, non, il ne découvre pas, non, dit Artémise. La découverte, c'est pour les grands maîtres. Il met tout ça en circulation ».[204]

Pensant aux Antilles, il atteste qu'il est possible de trouver des convergences parmi toutes les différences qui existent pour faire de ce territoire un lieu commun, un monde. Pour affirmer son propos, il donne une double perspective de cette construction : la création de la nation dans les Antilles et la création des Antilles comme nation possible. Sur ce sujet il dit :

> « Si à l'heure actuelle les pays antillais vivent ou subissent des régimes sociaux, politiques ou économiques très opposés, le "dépassement artistique" autorise à tisser en outre les liens de l'unité. La nation n'apparaît pas alors comme l'écho d'un sectarisme, mais comme la promesse d'un partage avec d'autres ».[205]

Notre Traduction :

– « Les îles Anglophones de la Caraïbe ont produit plusieurs hommes politiques, surtout dans la deuxième moitié du vingtième siècle. Cette liste comprend Alexander Bustamante, Norman et Michael Manley de la Jamaïque, Grantley Adams de la Barbade, Éric Williams de Trinité et Tobago et Cheddi Jagan et Forbes Burnham de la Guyane anglaise. À l'exception de Michael Manley, tous ces hommes ont joué un rôle important dans leur pays, dans la transition de colonies aux états indépendants ; mais aucun d'eux n'était autant convaincu qu'Éric Williams qu'un meilleur avenir pour leurs nations respectives résidait dans le fait d'être intégrées dans une union économique et politique plus apte que leurs propres réalités. »

[204] É. Glissant, Tout-Monde, Paris, Gallimard, 1990. p. 186.

[205] *Id*., *Le Discours Antillais*, Paris, Seuil, 1981. p. 438.

Quant aux Martiniquais, il leur rappelle que les peuples de la Caraïbe sont « en nous et nous sommes en eux »[206] donc, il est nécessaire de mettre leurs actes en accord avec le rythme caribéen qui ne doit être ni désordre ni affolement. C'est un archipel qui nous renvoie à une identité commune, et c'est l'idée qu'il met en avant en disant que « les pays qu'il habite s'étoilent en archipels ».[207]

D'après Glissant, *la Poétique de la Relation* dont il parle permet de rapprocher ces terres qui semblent différentes, des cultures qui ne ressemblent pas à la nôtre, un ailleurs qui est si proche de nous. Ces "terres", ces territoires deviennent un lieu où on "donne-avec" en place de « com-prendre ».[208] Ce n'est pas une action qui se passe dans le vide mais qui « se révère et se médite ».[209] Au même titre que Beauregard, l'unité des Antilles est un rêve qui mérite l'attention de tous ces peuples autrefois créolisés par « un phénomène historique particulier, principe circonstancié de la réalité créole […], puis comme un processus général à l'œuvre irrévocablement dans la totalité du monde, interprété comme une '(rencontre d'éléments culturels venus d'horizons absolument divers et analysé selon les différentes catégories' […] ».[210] Il entend par tout cela, la volonté de travailler ensemble, avec une vision commune.

John George Melvin Compton (1926-2007)

John George Melvin Compton est né le 29 avril 1926 à Canouan, Saint-Vincent et les Grenadines, mais a été scolarisé à Sainte-Lucie. Il fut Premier Ministre de Sainte-Lucie trois fois soit, en 1979, 1982-1986 et 2007, année de son décès.
Après ses études et une carrière en droit, il se tourne vers la politique. Il devient Chef Ministre de Sainte-Lucie en 1964 à 1967, lorsque cette île était un état associé à la Grande Bretagne. Pendant ces années, ses efforts pour promouvoir l'intégration de cette île dans la Caraïbe étaient indispensables d'où la formation des organisations telles que l'OECO et le Caricom. Il décrit la situation précaire dans laquelle cette première aspiration émerge :

> « *Some forty years ago, when a group of us – the Chief Ministers, huddled together like abandoned chickens in a storm, decided that our inescapable destiny was to work together, if we were to survive in the harsh and unforgiving world, and during the half-hour flight from Barbados to St. Lucia, we created the West Indies Associated States (WISA), the predecessor of this Organisation – the OECS* ».[211]

[206] *Loc. cit.*
[207] *Ibid*. p. 43.
[208] *Ibid*. p. 158.
[209] *Id*., *Philosophie de la Relation*, Paris, Gallimard, 2009. p. 99.
[210] S. Hassab-Charfi et Z. Zlitni-Fitouri, « Autour d'Édouard Glissant : Lectures, épreuves, extensions d'une poétique de la Relation », Bordeaux, Presses Universitaires de Bordeaux, 2008, p. 173.
[211] Government of St. Lucia, *Remarks by the Right Hon. Sir John G. M. Compton at the opening session of the OECS development conference*, 2007.
URL:
<www://archive.stlucia.gov.lc/primeminister/former_prime_ministers/john_g_m_compton/statements/2007/remarks_by_the_pm_at_the_opening_session_of_the_oecs_development_conference_january_29_2007.htm.>Consulté le 20 février 2015.
Notre traduction :
– Il y a déjà quarante ans, lorsque les chefs ministres entassés comme des poulets abandonnés dans une tempête ont décidé que notre destin dépendait dans notre capacité de travailler ensemble, afin de survivre dans un monde assez dur et impitoyable, et pendant le vol d'une demie heure de la Barbade à Sainte-Lucie, nous avons créé les états associés des Antilles, le prédécesseur de cette organisation – OECO.

Il apparaît que c'est bien dans la confusion, le désespoir et la différence que l'OECO, dès sa naissance, trouve son sens. Malgré cela, Compton croit dans la possibilité de construire une voix commune pour la région caribéenne face au monde. Il n'a jamais perdu cette conviction qui l'a conduit à presque toutes les réunions au niveau régional, pendant ces années. Il a aussi souvent représenté les îles en voie de développement de la Caraïbe au niveau international. C'est dans ces contextes, qu'il a mieux compris la direction dans laquelle sa vision se dirigerait, c'est-à-dire vers un idéal éducatif de son pays et pour la région caribéenne. La « raison d'être » de toute organisation et mouvement dans la région est l'éducation des peuples. Ce but, il l'a poursuivi jusqu'à sa mort. D'ailleurs, le jour de ses obsèques, le gouverneur de la Banque Centrale de la Caraïbe de l'Est partage ses idées par les propos suivants :

> « *The contradiction he never failed to point out was that you have to have meaningful and satisfying work to keep the young or they either left or rebelled. Hence the urgent need for economic transformation. Hence the need for OECS and Caricom integration, which he linked to the transformation process* ».[212]

En 1986, J. Compton exprime sa déception car son rêve ne sera pas réalisé pendant qu'il exerçait sa carrière politique et qu'il ne verrait pas l'unité de ces pays autant divisés.

> « *It is a disappointment that I may not see ourselves entering the 21st century as one people, one nation, one destiny, but rather as a divided people scattered over the Caribbean Sea* ».[213]

S'il ne fut pas témoin de l'adhésion des pays francophones au sein de cette Organisation qu'il a fondée, il n'en reste pas moins que J. Compton connaissait sans conteste, l'histoire éducative de ces pays et les possibilités de coopération qui les animaient.

3.2. L'Histoire de l'éducation des Antilles anglophones et francophones

A. L'Histoire de l'école saint-lucienne

L'Influence Britannique

En 1828, sous l'occupation anglaise, une tentative a été faite par l'Église anglicane pour établir une école. Financé, au début par les Anglais, ce projet a connu une fin brusque après deux années, à cause d'un manque d'aide financière qui n'était plus versée. L'échec de ce projet, bien qu'il ait retardé le processus vers une éducation pour le peuple, n'a pas contribué néanmoins, à un quelconque renoncement de l'idée d'une éducation pour tous.

---

[212] K.-D. Venner, Eulogy given at the funeral service of Sir John Compton, 18 September 2007 at the Minor Basicilica of the Immaculate Conception, Castries St. Lucia.
URL: <www.eccb-centralbank.org/PDF/eulogy180907(1).pdf.>. Consulté le 21 février 2015.
Notre traduction :
– La contradiction qu'il n'a jamais cessé de relever était la nécessité d'avoir du travail significatif et satisfaisant pour empêcher les jeunes de devenir des rebelles. C'est pourquoi la transformation économique est une affaire urgente. D'où son combat pour l'intégration de l'OECO et de la Caricom qu'il liait au processus de transformation.

[213] L'éditorial, « Sir John Compton », *in The Telegraph.*
URL: </www.telegraph.co.uk/news/obituaries/1562638/Sir-John-Compton.html>. Consulté le 20 février 2015.
Notre traduction :
– C'est une déception de ne pas pouvoir nous voir entrer dans le vingtième-et-unième siècle comme un peuple, une nation, un destin, mais comme un peuple divisé dispersé autour de la mer caribéenne.

En 1838, suite à l'abolition de l'esclavage, Sainte-Lucie a entrepris une autre tentative pour créer un système d'éducation structuré, grâce à *Lady Mico Charity* : un fonds établi par l'Anglaise Lady Mico, qui vise à éduquer les esclaves libres dans les colonies anglaises. Ce projet philanthropique qui s'inscrivait dans une vision plus globale, a connu un succès dans le domaine éducatif à Sainte-Lucie tout comme dans les autres îles anglophones de la Caraïbe.

Ce succès vient du fait que le dix-neuvième siècle a connu une révolution humanitaire en Grande-Bretagne. Cette révolution est fondée sur une nouvelle approche par l'Église et par le secteur séculier et est née d'une démarche nationale qui prône la bonne volonté et la nécessité d'aller vers la tolérance. Cet humanisme est à l'origine de la fondation de l'éducation élémentaire en Grande-Bretagne. Dès lors, la question du management inhérent à l'éducation de la masse s'est posée. Relève-t-il du rôle de l'État, de l'Église ou du secteur privé ?

Le premier relevait du choix des philosophes radicaux tels que J. Bentham et ses disciples qui, dans leur projection de l'avenir, concevaient l'éducation de la masse comme un moyen de développer non seulement les secteurs économiques et industriels, mais comme un outil au bénéfice de la transformation de la « *Old England* » en un nouvel État.

Cependant, l'influence religieuse des catholiques mais surtout celle des anglicans, a dominé cette époque, chaque confession ayant son propre intérêt. L'éducation dans les colonies anglaises, étant partie prenante de ce projet, a contribué largement à la construction des écoles dans les îles sous le mandat britannique. Par ailleurs, cette présence religieuse a freiné le développement du secteur public dans ces lieux jusqu'au dix-neuvième siècle.

Le « *Lady Mico Charity* », association à but non lucratif en vogue pendant le dix-septième siècle, devient le principal agent financier des *West Indies* pour le développement de l'éducation dans l'archipel. Dans son testament daté du 1er Juillet 1670, *Lady Mico*, la femme du marchand de tissus Samuel Mico[214] a établi un compte en *fidéicommis* après la mort de son époux, pour la libération des esclaves dans les États barbaresques.[215] Jusqu'à 1680, cet héritage constituait une affaire juridique car il s'agissait d'établir des ordres pour la répartition de la somme. La mort des fidéicommissaires a provoqué l'arrêt temporaire des délibérations. Celles-ci ont pu être reprises en 1833, après le passage de l'acte de l'abolition de l'esclavage. De nouveaux curateurs ont été choisis pour gérer l'aspect financier du legs. C'est ainsi que Zachary Macaulay, Secrétaire du Comité Anti-Esclavage, a conseillé d'établir des écoles primaires dans les colonies anglaises. Leur but étant d'*éduquer la masse* en dehors la sphère religieuse ou politique afin de rendre les nègres libres capables de gérer leurs affaires économiques. La réputation de cette organisation a suscité l'intérêt de l'autorité étatique anglaise qui, par conséquent, a versé régulièrement une subvention, permettant ainsi la multiplication des écoles dans les colonies d'autrefois. L'objectif étant d'offrir une éducation religieuse et morale aux enfants et de valoriser la langue anglaise. Après plusieurs années d'épreuves et de luttes politiques, religieuses et sociales, le projet a finalement connu du succès.

Au même titre que des pays tels que la Jamaïque, Trinidad, la Barbade, la Dominique et Saint -Vincent, Saint-Lucie a bénéficié de l'aide financière du *Lady Mico Charity Project* pendant les années allant de 1835 à 1942. En effet, la visite de deux coordinateurs du projet, Sturge et

[214] Notre traduction:
– Lady Jane Mico and her Almshouse Trust
URL: <www.reocities.com/micogenealogy/ladyjane.html.>. Consulté le 8mai 2012.
[215] F. Klinberg, « The Lady Mico Charity Schools in the West Indies 1835-1842 », *in The Journal of Negro History*, Vol. 24, n° 3, July 1939, p. 295.

Harvey dans cette petite colonie isolée et négligée, marque le début de ce projet. Frank Klingberg relate cet événement en ces termes :

> *« St. Lucia, a smaller and quieter, island in the Windward group, under the superintendence of Antigua, was visited in December, 1836 by Surge and Harvey, who spoke of its grossly neglected state. They believed however that the proprietors were disposed to welcome education and the increase use of the English language.* »[216]

Ce n'est qu'en 1838 que le projet est lancé dans le pays, après avoir connu un énorme succès à Trinidad. Le but est la construction des écoles pour éduquer le peuple. Cette ère marque le début d'une idéologie politique centrée sur *l'éducation de la masse*. La période 1838-1845 a vu l'essor de l'éducation à Sainte-Lucie. Mais la mentalité d'un peuple venant d'être libéré d'un système esclavagiste a été un frein pour le développement de l'éducation.

En 1838, une école a été bâtie au Sud de l'île à *River Dorie,* sous l'influence d'une famille distinguée : la famille Alexander-Lloyd, descendants d'Anglais. Là encore, l'environnement à Sainte-Lucie a rendu passablement difficile le bon déroulement du programme. Ce projet n'a pu aboutir car le peuple ayant gardé une certaine méfiance à l'encontre des anciens maîtres, a manifesté une forte volonté de protéger sa liberté nouvellement acquise. Il résistait à tout travail sous l'autorité d'un maître. Le chercheur Klinberg décrit l'atmosphère à Sainte-Lucie, d'après une lettre écrite en août 1838 par Whitten, un des promoteurs du projet :

> *« The school at the River Dorie is ready for a commencement being made but the Negroes, from an erroneous idea they have got of freedom, are in an unsettled way, as also on most of the Estates in this Island. They say they will work no more, that the Queen [Victoria] has made them free and given them the Estates […] »*[217]

Cette observation a été relayée par le Professeur William Mutter en 1839, quand il cherchait à analyser le comportement des esclaves libres dans un contexte socioculturel et religieux.

> *« This change of the social order of the society in those islands completely unsettles the minds of the negroes. Everyone thought of bettering his situation in life by quitting his former locality and removing to some other. This operated against the schools in several ways. It prevented the Fathers and Mothers from sending their children […] It prevented me for the moment from erecting the schools on situations apart from the Plantation Establishments […] The next obstruction is the prevalence of the Roman Catholic Religion, which must always operate against the schools to a certain extent in this Island so long as there are Roman Catholic Pastors in it. »*[218]

---

[216] *Ibid.*, p. 336.
Notre traduction :
– « Sainte-Lucie, une petite île tranquille parmi les Îles du Vent, sous la juridiction d'Antigua, a été visitée en décembre 1836 par Surge et Harvey qui ont parlé de cette île négligée. Cependant, ils pensaient que les propriétaires étaient prêts à accueillir une démarche vers l'éducation et à promouvoir la langue anglaise. »

[217] *Loc. cit.*
Notre traduction :
– « Nous sommes prêts à commencer le programme à *River Dorie*, mais les Nègres, ayant une idée erronée de la liberté, sont déséquilibrés, et c'est la même chose sur toutes les autres propriétés de l'île. Ils contestent que la Reine (Victoria) les a rendus libres et leur a livré les propriétés. »

[218] *Ibid.*, p. 337.
Notre traduction :
– La révolution de l'ordre social dans l'île a créé un déséquilibre dans la pensée des Nègres. Chacun veut abandonner son actuel lieu de résidence pour trouver une autre location afin d'améliorer sa condition de vie. Cette prise de position n'était pas dans l'intérêt de l'école. Les parents n'y envoyaient pas leurs enfants […]

Toutefois, au milieu de cette période tumultueuse, un air d'espoir renaît dans le cœur des dirigeants du projet lorsque des propriétaires privés ont exprimé leurs désirs d'avoir une école sur leur propriété :

> « *I have reason to hope that the dark cloud which seems to hover over our proceedings and the dissemination of the Gospel of Christ in this Island will by the Divine Assistance, soon be dispersed. There are some proprietors who wish to have schools established by the Mico Charity on their Estates*. »[219]

En effet, des écoles étaient construites sur les habitations. Plusieurs propriétaires ont exprimé leur désir d'avoir une école sur les leurs. Cependant, les autorités avaient la liberté de choisir les propriétés sur lesquelles ces écoles seraient implantées.

> « *It was Mr. William Mutter, a member of the Castries Anglican Vestry, who wrote to the Mico trustees on 5 April 1838, to ask for their help for the establishment of Mico Charity Schools, more particularly on his estates of Cannelle, Praslin and Roseau*. »[220]

L'Église Catholique a pris le relais après plusieurs années de lutte contre l'influence protestante et l'aspect sectaire du *Mico Projet*. Monseigneur Smith, Archevêque de Port of Spain à laquelle était rattachée l'Église de Saint Lucie, écrit une lettre en Octobre 1838 au nom du diocèse à Lord Glenelg, Secrétaire d'État pour les colonies. Il veut obtenir l'aide financière pour créer sept écoles catholiques dans les sept paroisses déjà établies dans le pays. Faute d'un système éducatif propre au pays, ces écoles suivront le modèle du système éducatif national irlandais. Pour rester fidèle à l'objectif principal du projet, dans sa réponse en novembre 1838, Glenelg explique que les écoles *Mico Charity* visent à accueillir tous les enfants, quelles que soient leurs appartenances religieuses. Suite à cette lettre, seul Trinidad a bénéficié d'une subvention de £ 200. Entre temps, l'arrivée des *enseignants Mico* contribua à la création de sept *Mico Schools* entre 1838 et 1839.

Le succès de la Grande Bretagne dans la colonie et son effort pour éduquer le *peuple libre* a participé à l'élaboration d'une structure et d'un contenu pédagogique qui seront utilisés dans les premières tentatives pour éduquer les habitants de Sainte-Lucie. C'est le début de l'éducation formelle et d'une politique éducative *in*formelle établie par *the Lady Mico Charity Fund*. Ce fut également le début d'une démarche dont l'objectif est d'imposer la langue et la culture britannique à ce peuple. L'éducation dont il est d'ailleurs question vise avant tout à promouvoir la culture des colons, faisant ainsi la part belle à la culture indigène. Néanmoins, la plus grande difficulté provenait de la langue. À ce titre, le témoignage du premier Archevêque de Sainte-Lucie, Charles Gachet est éloquent :

Cette prise de position a freiné ma vision pour établir des écoles en dehors des plantations. L'autre obstacle vient de la forte présence de l'Église catholique qui, dans une certaine mesure, fonctionne contre l'opération des écoles lorsqu'il y a une présence des pasteurs catholiques.

[219] *Loc. cit.*

Notre traduction :

– Je suis convaincu que les nuages noirs qui freinent notre progression et qui nous empêchent de disséminer l'Évangile du Christ dans cette île s'apaiseront bientôt par la grâce de Dieu. Il y a des propriétaires qui désirent avoir des écoles sur leurs propriétés. »

[220] C. Gachet, *A history of the Roman Catholic Church in St. Lucia,* Trinidad, Key Caribbean Publications Limited, 1975, p. 122.

Notre traduction :

– Dans la présente année du 5 Avril 1838, M. William Mutter, membre de l'église anglicane à Castries a fait une demande à *Mico Charity* en vue d'établir des écoles sur les propriétés de Cannelle, Praslin et Roseau. »

> « *The fact that the language spoken by the Catholic educated class was French, whilst ordinary people spoke Creole almost exclusively, made the question of schooling difficult for catholics. As was to be expected, the British government promoted the teaching of English; and in fact the French language had been abolished by "beat of drum" on 3 January, 1838.* »[221]

Or, le psychiatre Frantz Fanon nous rappelle « [qu'] un homme qui possède le langage possède par contrecoup le monde exprimé et impliqué par ce langage. »[222] La langue de l'école n'était donc pas la langue parlée par le peuple autochtone. Le français parlé par la classe supérieure catholique était sur le point de disparaître à cause de l'anglais qui fut imposé. La problématique de la langue était compliquée. Ce phénomène a engendré des dysfonctionnements dans le programme pédagogique de cette colonie anglaise, toujours traumatisée, et en quête d'une identité. Nous constatons aussi que ces dysfonctionnements se sont amplifiés générant ainsi une opposition entre les idéologies des écoles catholiques et celles des écoles *Micos*.

Aussi, entre ces deux écoles existe une rivalité causée par l'influence protestante qui prévaut au sein de ces écoles. C'est ainsi que des congrégations religieuses ont été invitées à construire des écoles pour les enfants catholiques. Les sœurs de St. Joseph de Cluny, l'une des premières religieuses en mission dans le pays, ont ouvert leurs premiers établissements scolaires en 1847. Ce fut la première école catholique, primaire et secondaire, pour les filles. Plus tard, d'autres *écoles libres* ont été créées dans chaque paroisse en même temps que les écoles *Mico*, provoquant ainsi la disparition progressive des écoles *Mico* à Sainte-Lucie et, parallèlement le début d'une éducation nationale.

L'émergence de l'école nationale

Le début de l'éducation nationale est marqué par l'influence des politiques religieuses, sociales, gouvernementales ainsi que par l'influence du secteur privé. Les nouvelles politiques éducatives gouvernementales en 1881 étaient en contradiction avec les politiques de *Mico Charity*. Malheureusement, ces derniers ont rencontré des problèmes pour financer leurs établissements scolaires. Refusant d'accepter l'aide de l'État sous ces conditions, ils se sont retirés du projet éducatif en 1889, laissant alors la juridiction des écoles *Mico* entièrement à la charge de l'État. Ces écoles ont été renommées *Government Schools*, autrement dit, des Écoles de l'État. De son côté, l'État saint-lucien, n'ayant pas les compétences pour diriger ces écoles qui ont été autrefois bien structurées, a finalement cédé la juridiction aux autorités religieuses qui les ont soit achetées ou tout simplement dirigées. Ces écoles congrégationnistes comprennent des écoles catholiques. Une mission de l'Inde de l'Est à Sainte-Lucie ainsi que des méthodistes et des anglicans ont aussi bénéficié du soutien de l'État. Le retrait de l'école *Mico* n'a pas découragé les Anglais. La Grande-Bretagne a continué à jouer un rôle important dans l'éducation dans les colonies depuis le début du vingtième siècle. Ce n'est que vers la fin du dix-neuvième siècle qu'un système éducatif organisé et structuré fut établi et que des politiques éducatives centrées sur *l'idéologie de l'éducation de masse* virent le jour. D'autres écoles primaires et secondaires ont été

[221] *Ibid*., p. 121.
Notre traduction :
– Le fait est que la langue parlée par les élites catholiques était le français, tandis que le reste du peuple parlait pratiquement le créole, ce qui a rendu la problématique de l'éducation difficile pour les catholiques. Bien entendu, le gouvernement de la Grande-Bretagne a cherché à promouvoir l'apprentissage de l'anglais et enfin, la langue française a été soudainement abolie le 3 Janvier 1838.
[222] F. Fanon, *Peau noire, masques blancs*, Paris, Seuil, 1958, p. 14.

construites afin de répondre aux besoins d'éducation de la population. L'éducation primaire devient alors obligatoire et devait être assurée par les parents. Cette politique éducative ne fut pas efficace comme le témoigne le rapport relatif aux écoles primaires de l'année 1892, préparé par le Ministre de l'éducation de l'époque :

> « *Elementary education is a matter which has hitherto received little attention in St. Lucia; but it is in reality a matter of vital importance at the present time. If the colony is to be rescued from an ultimate fate similar to that of the once prosperous Tortola, one of the principal means to that end must be the education of the peasantry*. »[223]

La volonté de travailler à *l'Éducation de la masse* ne resta qu'un rêve pendant plusieurs années. Plusieurs tentatives ont cependant été expérimentées pour la promouvoir. Ainsi, la loi sur l'éducation en 1938 rendant ainsi l'éducation primaire obligatoire pour tous les enfants âgés de six à douze ans n'a pas abouti faute d'application concrète. Le tableau suivant montre une augmentation du nombre d'écoles et d'élèves scolarisés. Ces données représentent un faible pourcentage de la population qui avait besoin d'être scolarisé.

Année	**1889**	**1899**	**Augmentation des effectifs pendant dix ans**	
Population de Ste. Lucie	43124	48650	5526	88 %
Nombre d'écoles primaires	27	42	15	64 %
Nombre d'élèves inscrits	3416	5735	2319	59 %
Nombre d'enfants en âge d'être scolarisés				

Tableau 28 : Nombre d'écoles primaires à Sainte-Lucie et nombre d'élèves inscrits par rapport à la population de l'île pendant la période 1889 – 1899

Bien que quarante-deux écoles primaires publiques et deux écoles privées perçoivent une subvention de l'État en 1899, le taux d'élèves fréquentant ces écoles s'élevait seulement à 11,7% de la population de Sainte-Lucie[224]. La construction d'une école secondaire pour les garçons en 1890 a toutefois, contribué à répondre en partie à ce besoin d'instruction et d'éducation de la masse.

Dans les années 1930, la situation devient alors plus complexe à cause de la situation politique et économique qui sévit dans la Caraïbe. Le déclin de l'industrie sucrière à la fin du dix-neuvième siècle a fait de Sainte-Lucie comme du reste de la Caraïbe, une zone de pauvreté. De plus, son statut économique fut encore affaibli à cause de la crise mondiale de

[223] *Education Office, Report of the examination of the Primary Schools in St. Lucia for the year 1892*, p. 1.
Notre traduction :
– « L'éducation élémentaire est un sujet auquel on accorde peu d'attention à Sainte-Lucie. Pourtant, c'est un sujet important actuellement. Si la colonie doit être sauvée d'un échec ultime comme celui de Tortola qui était auparavant prospère, un des moyens d'éviter cet échec est l'éducation des paysans. »

[224] *Saint Lucia Annual colonial Report*, Article n° 311, Sector n° 267, Castries, National Archives of St. Lucia, 1899.

1929. Aussi, dans ce contexte de crise, les classes populaires se sont révoltées pour dénoncer leurs conditions sociales précaires et des émeutes ont éclaté. À leur tour, les colonies anglaises se sont unies pour se révolter contre la Grande-Bretagne afin d'éliminer la pauvreté et améliorer leur condition de vie. Parallèlement, les systèmes éducatifs étaient en péril car le nombre de places dans les établissements scolaires devenaient insuffisants par rapport au nombre d'enfants qui avaient besoin d'être scolarisés. Le nombre de professeurs était non seulement insuffisant mais leur niveau de formation était également. Ce dysfonctionnement subsista jusqu'à la fin des années 1950. Les statistiques sur l'éducation à Sainte-Lucie dans les années 1957 révèlent que 397 sur un total de 464 enseignants, c'est-à-dire 86 % d'enseignants possédaient une qualification du niveau du primaire. Il en résulte que la formation des enseignants n'était pas une priorité à cette époque. La répartition des aides financières (en dollars caribéens) pour 1957 confirme cette triste réalité.

L'éducation post secondaire	Les écoles secondaires	Les écoles primaires	Les établissements de formation des enseignants	Les écoles techniques
$8,789	$49,454	$346, 731	$870	$1,838

Tableau 29 : La répartition des dépenses pour l'éducation à Sainte-Lucie en 1957

Un des problèmes le plus marquant se situe au niveau du contenu pédagogique. Le programme scolaire, basé sur le modèle de la Grande-Bretagne, est considéré inadapté pour répondre aux besoins des autochtones. Plusieurs tentatives de réformes dans ce sens sont restées simplement à l'état d'inscriptions par la loi. À l'évidence, toutes ces tentatives témoignent de l'intérêt de l'État saint-lucien pour un système éducatif en faveur de la population autochtone et qui intègre une pédagogie plus proche de la culture du pays.

De l'éducation coloniale à une éducation nationale

L'histoire de l'éducation à Sainte-Lucie s'est développée dans le contexte colonial où il s'agissait d'imposer la culture anglaise et occidentale sur le pays. Le concept d'*assimilation* joue un rôle primordial dans l'éducation coloniale. Le but étant la domination de la culture des colonisés. Cette approche vise à éloigner le peuple indigène de sa propre culture afin qu'il adopter les idéologies des colonisateurs. Cette analyse est reprise par *John Southard* qui constate : « Que les écoles coloniales visaient à dominer et exploiter les pays économiquement. »[225] L'implantation d'un tel système éducatif créait un sentiment d'aliénation et une perte d'identité. Southard déclare donc, à ce sujet :

> « *Colonizing governments realise that they gain strength not necessarily through physical control, but through mental control. This mental control is implemented through acentral intellectual location, the school system*. »[226]

Et citant des chercheurs qui ont mené des travaux portant sur « l'éducation coloniale », Southard constate :

[225] S. John, *Colonial Education*, Fall 1997, p. 1.
URL: <www.english.emory.edu/Bahri/Education.html>. Consulté le 12 mai 2012.
[226] *Loc. cit.*.
Notre traduction :
– « Les États colonisateurs ont réalisé que leur pouvoir ne peut pas être obtenu par le contrôle physique du peuple mais en contrôlant leur capacité de penser. Ce contrôle de la pensée se fait à travers l'école. »

> « *Colonial schools sought to extend foreign domination and economic exploitation of the colony […] education in colonies seems directed at absorption into the metropole and not separate and dependent development of the colonized in their own society and culture.* »[227]

La littérature montre que les réformes de l'éducation dans les colonies anglaises, au début du dix-neuvième siècle étaient d'une part, réalisées par des officiers qui étaient tous Anglais, et d'autre part, que les contenus pédagogiques reproduisaient à l'identique le système éducatif mis en place en Grande-Bretagne et au pays des Galles sans tenir compte des réalités de l'île.

Ces réformes en question mentionnaient certes, la construction des écoles pour les enfants pauvres dans chaque commune, la formation de « *school boards* »[228] pour assurer l'application des lois de l'éducation et la nomination des inspecteurs. Elles accordaient aussi une place au curé de la paroisse dans le cas des écoles catholiques et, d'un administrateur dans le cas des autres écoles congrégationnistes pour gérer la dimension religieuse. Cette organisation a permis de faire la distinction entre les écoles congrégationnistes et les écoles publiques. Une subvention annuelle venant du *Colonial Development Fund* [229] a été versée à l'État. Grâce à ce fonds, plusieurs écoles ont été construites entre 1959 et 1960. Aussi, en 1959, nous observons que cinquante-deux écoles primaires à Sainte-Lucie ont bénéficié de cette subvention de l'État. Parmi elles se trouvait une seule école publique.

Au demeurant, les politiques éducatives mises en place s'intéressaient non seulement à l'aspect financier des écoles mais aussi au contenu pédagogique des programmes enseignés. Cependant, bien qu'elles s'efforcent de préciser les règles de ce qui était enseigné, leurs portées demeuraient très limitées. Le rapport du département de l'éducation à Sainte-Lucie, pour les années 1955 à 1957, révèle qu'avec l'approbation et sous la direction des inspecteurs, le directeur ou la directrice de chaque école primaire assumait la responsabilité de préparer un guide pédagogique pour leurs propres établissements. Chaque année, ils devaient en rendre compte au département de l'Éducation. Ce qui se traduit par une difficulté pour obtenir une certaine coordination et de la cohérence dans les contenus pédagogiques. Il n'en demeure pas moins que les performances de certaines écoles aux examens nationaux étaient excellentes. L'école primaire est devenue peu à peu la priorité de cet État associé (*Associated State)* à la Grande-Bretagne. Après une période de flottement liée aux différents dysfonctionnements, l'éducation a pris son essor à la fin des années soixante jusqu'à l'indépendnce.

La révolution silencieuse dans l'éducation à Sainte-Lucie

La décennie 1967-1977 est considérée comme la période de la révolution silencieuse dans l'éducation. Une distinction est faite entre la période de crise précédente et cette période :

> « *There is one major difference between the situation as it was then and the situation now. It is the fact that as political responsibility and control passed more and more into St. Lucian hands, and as the prospect of economic development became more and more a reality than merely a possibility, St. Lucians were preferring their own solutions to*

[227] *Loc. cit.*.
Notre traduction :
– « Les écoles coloniales avaient comme pour objectif l'exploitation de l'économie des pays colonisés. […] l'éducation dans les colonies s'intéressait à promouvoir le système métropolitain plutôt que se centrer sur le développement des colonisés dans leurs sociétés, en respectant leurs contextes sociaux et leurs cultures. »
[228] Organisation pour la gestion des écoles.
[229] Un fonds pour le développement des pays colonisés.

problems and lines of development and progress were clear and consistent. This has been particularly so during the years 1967-1977. »[230]

Par voie de conséquence, cette réforme révolutionnaire commence à travers des nouvelles politiques éducatives centrées sur la construction des écoles et l'amélioration de la qualité de l'éducation. En effet, elle se fonde sur l'éducation primaire qui devient une priorité. En tout premier lieu, cette éducation primaire est d'abord gratuite et accessible à tous ; le programme scolaire doit tenir compte des réalités locales et doit être adapté. La réforme vise à améliorer l'enseignement et l'apprentissage des mathématiques. De plus, l'accent a été aussi mis sur la nécessité de création d'écoles secondaires afin de permettre aux plus grands d'accéder aux études. Un complexe intitulé *Lycée technique et professionnel* a été construit ainsi qu'un institut le *Teachers' College* pour la formation des enseignants.

Une Éducation nationale était née grâce à un projet politique ambitieux qui a facilité cette évolution à savoir : la loi sur l'éducation de 1977 ; la collaboration de l'Église et de l'État avec le concours des autres partenaires qui ont œuvré dans ce sens. L'influence britannique s'est progressivement affaiblie. On est à la veille de l'indépendance qui marque l'avènement d'un nouvel État et d'une autre vision portée sur l'éducation par les Saints-Luciens eux-mêmes.

Comment les politiques éducatives ont-elles évolué depuis, afin de permettre aux enfants de l'âge préélémentaire de s'intégrer dans le système éducatif ?

Trente ans d'indépendance : la saint-lucianisation (autochtonisation) de l'école

Sainte-Lucie est devenue un pays indépendant de la Grande-Bretagne le 22 février 1979. Deux ans plus tôt, des lois relatives à l'éducation dans le pays, *Education Act* de 1977, ont été rédigées. Dans ces aspects juridiques, la composition du système scolaire est bien articulée. Il s'agit des écoles publiques, des institutions privées : des écoles congrégationnistes et des écoles privées mais subventionnées par l'État, ce sont les écoles dites sous contrat dans le système éducatif français. Ces institutions fonctionnent sous la juridiction du ministre de l'Éducation.

Le pouvoir du ministre de l'éducation est bien défini. En effet, il gère l'organisation et la gastion du système éducatif. Le système éducatif sera dirigé par un organisme de droit public qui comprend des représentants des écoles primaires, secondaires et universitaires. La supervision des écoles publiques et l'établissement des conseils consultatifs ont été aussi prioritaires. Les politiques éducatives ont donné une place spéciale à l'éducation obligatoire au niveau primaire. Le ministère de l'Éducation a pour mission d'initier, de formuler et d'exécuter les politiques et les programmes éducatifs dans le pays.

« *[…] the Minister shall be responsible for devising a system of education designed as far as possible to ensure that the intellectual and vocational abilities, aptitudes and interests of students find adequate expression and opportunity for development*. »[231]

[230] Government of Saint Lucia, "*St. Lucia at Independence*", *A decade of progress (1967-1977),* Castries, Government Printing Office, p. 59.
Notre traduction :
– Il y a une différence majeure entre la situation telle qu'elle était et la situation actuelle. C'est parce que, lorsque les Saint-Luciens ont assumé leur responsabilité pour l'île, et lorsque la possibilité du développement devenait de plus en plus une réalité ; les Saint-Luciens préféraient résoudre leurs problèmes. La possibilité du développement devenait plus claire et plus logique. Les années 1967-1977 témoignent de cette réalité.

Étant le représentant exécutif en charge de l'éducation, le ministre de l'Éducation nomme un secrétaire permanent qui fonctionne sous son autorité. Celui-ci est assisté d'un *Chief Officer*[232] de l'éducation qui assure l'administration des écoles. Il est, à son tour, assisté par des « officiers »[233] de l'éducation, chacun ayant des fonctions spécifiques telles que l'instruction ; les services aux élèves ; l'éducation préélémentaire ; l'éducation technique ; l'éducation spécialisée ; l'éducation des adultes et la supervision des établissements. Par ailleurs, il existe également divers départements qui jouent un rôle complémentaire comme le département qui assure le développement des guides pédagogiques ; le département responsable de la planification des affaires du ministre de l'éducation et le département en charge de l'évaluation.

De plus, le système éducatif comprend également six officiers de l'éducation qui administrent les six zones éducatives au sein du pays. Ils sont responsables des écoles primaires issues de leurs zones géographiques respectives. Les autres officiers sont chargés du département qui gère la préparation des guides pédagogiques. Les comités congrégationnistes quant à eux, sont responsables du recrutement des maîtres des écoles et des enseignants ainsi que de la supervision des écoles. Tous ces comités fonctionnent en adéquation avec la loi relative à l'éducation promulguée en 1999. L'organigramme ci-après illustre la structure du système éducatif à Sainte-Lucie.

[231] *Government of Saint Lucia, Education Act*: section 4 (2), no, 41, 1999, p. 547, Castries, Government Printing Office, 2000.
Notre traduction:
– « Le ministre est chargé de créer un système éducatif qui satisfasse les capacités vocationnelles et intellectuelles et qui suscite l'intérêt des étudiants en leur donnant l'occasion de s'épanouir.»
[232] Sorte de chef de cabinet.
[233]Chefs de départements.

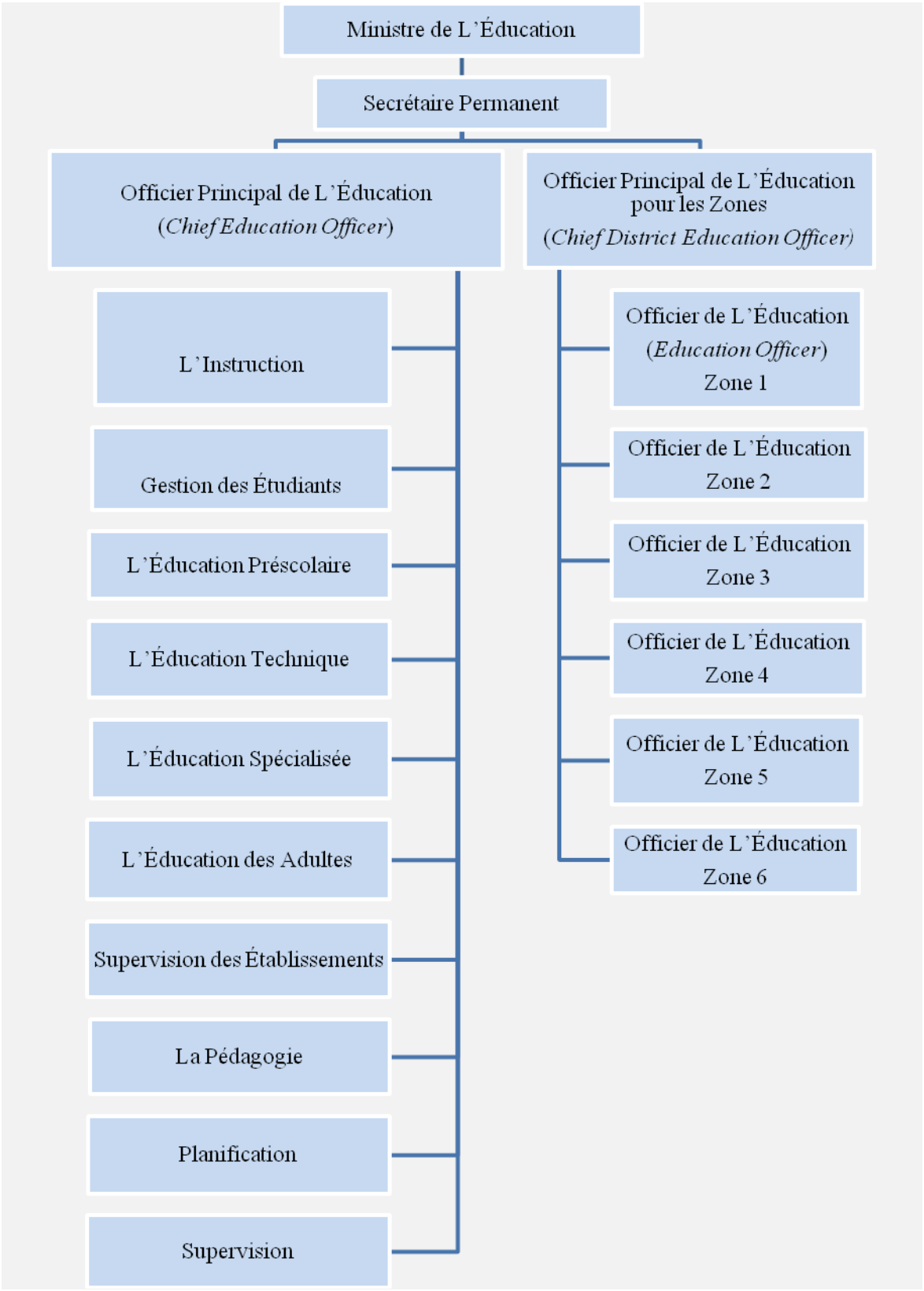


Figure 5 : Organigramme illustrant la structure éducative à Saint-Lucie

Les lois sur l'éducation sont renforcées par l'*Education Act* de 1999. Cette *Education Act* est fondée sur l'idée selon laquelle l'éducation du peuple et l'établissement des institutions doivent contribuer au développement des ressources humaines, physiques, mentales, morales, culturelles et spirituelles des individus. Dès lors, le système éducatif s'engage à promouvoir la famille et la communauté. Les cinq points stratégiques prioritaires définis sont les suivants :

- l'éducation et la formation pour tous ;
- le renforcement des aptitudes professionnelles des institutions ;
- le développement économique et social, la discipline, la spiritualité, la santé et le bien être ;
- l'art, culture et l'héritage ;
- la science, la technologie et la communication, la recherche et le développement.

Dans sa quête pour assurer la qualité de l'éducation pour tous, le ministère de l'Éducation à Sainte-Lucie a fixé les objectifs suivants :

- une éducation pour la vie : la petite enfance ; l'éducation primaire ; l'éducation secondaire pour tous ; l'éducation des adultes ; l'éducation technique ; l'éducation continue ; des programmes de formations ;
- un guide pédagogique diversifié et équilibré ;
- la *litéracie* (la lecture) et la *numeracy* (le calcul) ;
- les services *support* aux étudiants ;
- une éducation inclusive et accessible ;
- une éducation de qualité et pertinente.

L'objectif principal étant de rendre l'éducation accessible à tous et d'en améliorer la qualité.

La situation actuelle

Le diagramme suivant représente l'institution scolaire à Sainte-Lucie en 2010-11 :

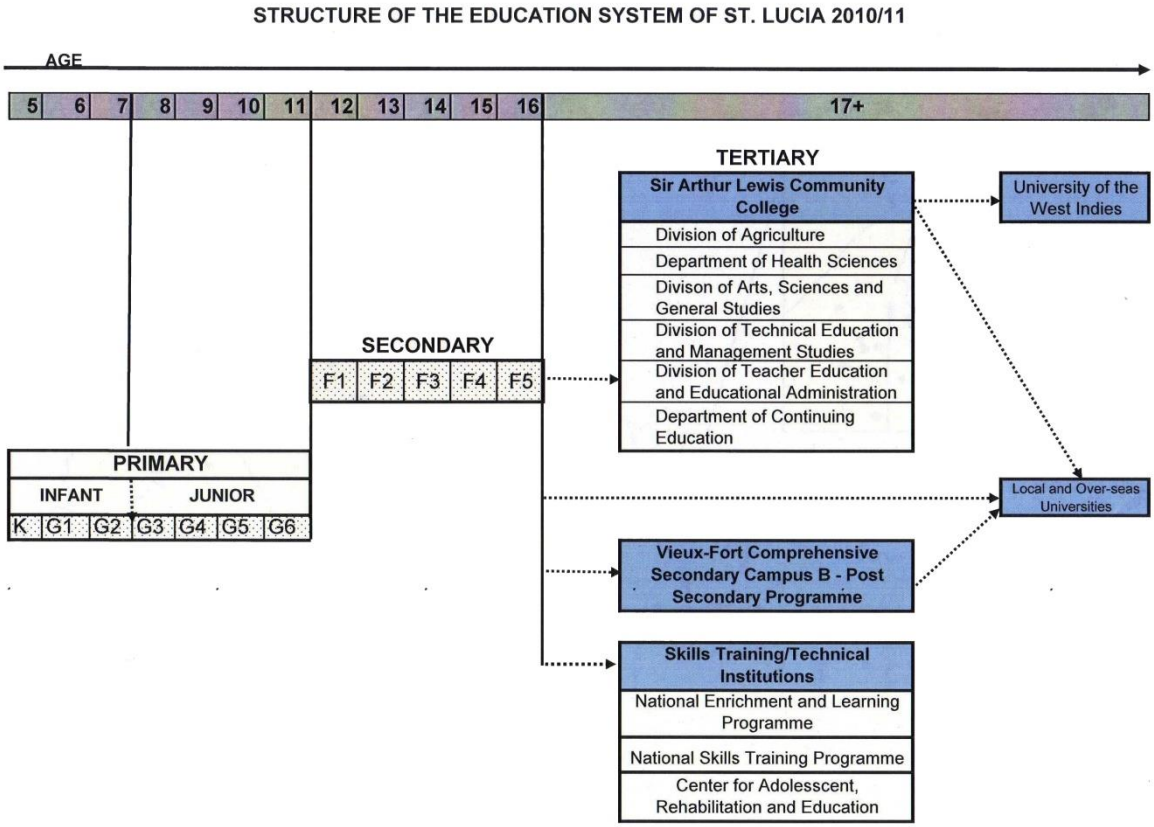


Figure 6 : Structure de l'institution scolaire à Sainte-Lucie[234]

Cette représentation officielle des institutions scolaires à Sainte-Lucie, montre que l'éducation formelle est obligatoire dès l'âge de cinq ans jusqu'à 16 ans. Les institutions scolaires sont divisées en trois sections majeures que sont l'école primaire ; l'école secondaire ; le département pré-universitaire et la formation professionnelle.

L'Éducation Primaire

Deux sous-sections composent l'école primaire : la section *infant* fréquentée par les élèves de cinq ans à sept ans et la section *junior primary* fréquentée par les élèves de huit ans à onze ans. Pendant l'année scolaire 2011/12, nous observons que 75 écoles primaires existaient dans le pays. La carte suivante montre la répartition de ces écoles sur l'île.

[234]*Id., Ministry of Education and Culture, Statistical Digest*, Castries, Department of Statistics, p. XXXVIII.

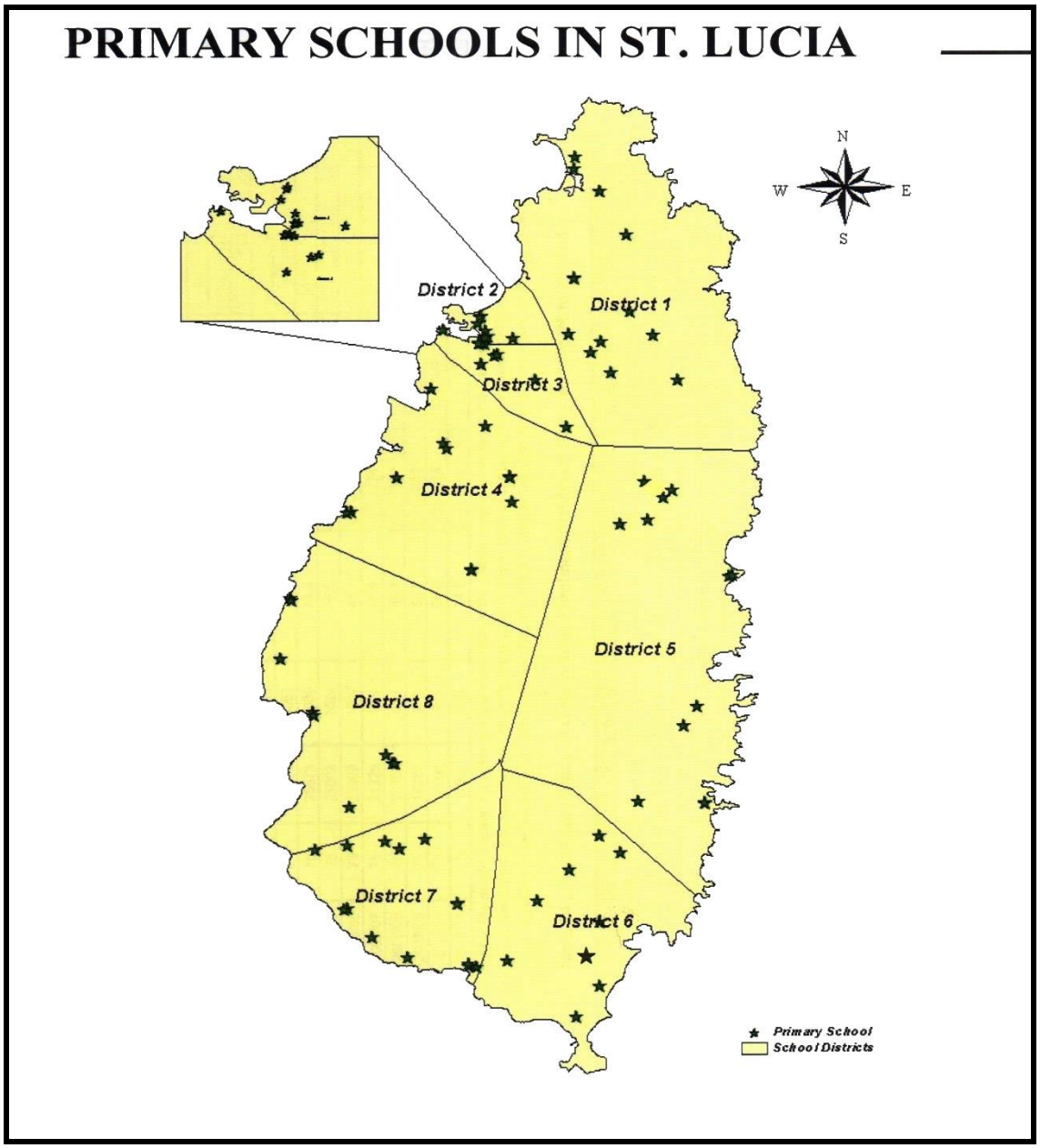


Figure 7 : La répartition des écoles primaires sur l'île[235]

Le passage du niveau primaire au niveau secondaire s'effectue par un examen national : *Common Entrance Examinations*. Cet examen permet d'orienter les élèves vers les écoles secondaires de leurs choix mais en fonction de leurs aptitudes et de leurs résultats scolaires.
Dans le rapport sur l'éducation à Sainte-Lucie pour la période de 2010/2011 présenté à la Banque Mondiale, le but de l'éducation primaire est exprimé ainsi :

> « *The main goal of primary education is to equip pupils with basic literacy and numeracy skills, develop critical thinking and promote their creativity. Primary education is also intended to provide the foundation for acquiring further academic, technical and vocational skills that can help prepare school leavers for gainful employment.* »[236]

[235] *Government of St. Lucia*: Ministry of Education and Culture, *Statistical Digest*. Ministry of Education, Castries, Section 3. 2011.
[236] *Ibid.*, United Nations Educational, Scientifique and Cultural Organisation.
Notre traduction

L'analyse montre que l'éducation telle qu'elle se décline, vise à former des individus capables de s'intégrer dans le monde économique et dans la vie sociale. C'est ainsi qu'une école primaire à Sainte-Lucie adopte comme devise « *Not for school but for life.* »[237] Les capacités professionnelles sont consolidées à l'école secondaire mais dans une perspective plus vaste.

L'Éducation secondaire

Pour les écoles secondaires, les objectifs sont exprimés ainsi :

> « *To provide a stimulating and conducive environment to teaching and learning so that students can develop to their full potential.* »[238]

L'accès à l'école secondaire ou collège a connu une révolution au cours de ces six dernières années. En effet, l'*Universal Secondary Education* en 2006 à savoir : une éducation secondaire pour tous, a permis à une grande majorité d'élèves ayant réussi l'examen d'y accéder massivement. Ces élèves poursuivent leurs études dans les vingt-trois écoles secondaires qui sont plutôt concentrées dans la capitale et sa périphérie. La répartition des écoles secondaires sur l'île est représentée sur la carte suivante :

– « L'objectif de l'éducation primaire vise à développer less capacité des enfants au niveau de la lecture et du calcul, à développer leur esprit critique et leur créativité. Le rôle de l'éducation primaire est aussi de développer la formation académique et technique afin de préparer les étudiants au monde de l'emploi. »

[237] Il s'agit de *St. Aloyosius Roman Catholic Boys' Primary School* dont la devise est : « Pas pour l'école mais pour la vie. »

[238] *Ibid*., United Nations Educational Scientifique and Cultural Organisation

Notre traduction :

– « Créer un environnement d'enseignement et d'apprentissage stimulant et favorable où les étudiants peuvent développer leurs potentialités. »



Figure 8 : La répartition des écoles secondaires sur l'ile[239]

L'Éducation secondaire qui s'étend sur une période de cinq ans est divisée en deux cycles : *Forms* 1-3 (niveau d'enseignement de la sixième à la quatrième) et *Forms* 4-5 (niveau d'enseignement de la troisième à la seconde). Ce niveau d'étude se termine par un examen *régional, the Caribbean Secondary Examinations Certificate* qui permet de poursuivre des études au niveau post-secondaires.

[239]*Id.*, Government of St. Lucia: Ministry of Education and Culture, *Statistical Digest*. 2011.

L'Éducation post-secondaire

L'Éducation post-secondaire et pré-universitaire c'est-à-dire, respectivement, l'équivalent du baccalauréat et du BTS (du niveau d'étude du système français) et les études professionnelles sont prises en charge par l'institution *Sir Arthur Lewis Community College* situé au nord du pays et par un département post-secondaire implanté dans le Sud de l'île.
Le collège comprend six divisions, un département et un centre de formation dédié aux études informatiques.
Le *Collège-Universitaire* dispense des enseignements en vue de la préparation d'un certificat obtenu sur une année ou bien, délivre aussi un diplôme supérieur, obtenu sur deux ans dans certaines filières que sont l Les sciences nturelles ; l'éducation ; les humanités et les sciences sociales. En partenariat avec l'University de *West Indies*, il dispense une licence en Sciences de l'Éducation (*Bachelor*). Dans les autres filières, les stades préparatoires sont effectués au *College* et se terminent dans un des campus universitaires de l'Université de West Indies : UWI (Barbade, Trinidad, Jamaïque).

L'acquisition de ces "habiletés" donne l'accès à un niveau supérieur de type post secondaire et pré-universitaire en l'occurrence, à Sir *Arthur Lewis Community College,* qui est l'institut pour l'éducation supérieure dans l'île. Ses missions sont les suivantes :

> « *– excellence in teaching, research, administration, and service;*
>
> *– the social, cultural and artistic development of its students;*
>
> *– the need to develop and foster self-directed and life-long learning;*
>
> *– appropriate community participation in the functioning of the institution;*
>
> *– the professional development and welfare of the staff;*
>
> *– regular and systematic monitoring and evaluation of its priorities, programmes and operations;*
>
> *– the maintenance of its own institutional integrity*. »[240]

Le niveau d'enseignement au sein de Sir *Arthur Lewis Community College* ne pas signifie pas pour autant la fin de l'éducation formelle. Bien au contraire, ayant une formation requise pour exercer au niveau universitaire, les étudiants ont le choix de poursuivre leurs études ailleurs, selon leurs capacités intellectuelles et/ou financières.

La structure de l'institution scolaire telle qu'elle se définit à Sainte-Lucie montre que l'éducation formelle commence dès l'âge de cinq ans jusqu'à la formation universitaire. Ce qui témoigne l'intérêt de l'État à ce niveau et son engagement fort dans le domaine de

[240] Sir Arthur Lewis Community College, *Prospectus*, Castries, 2010-2011.
Notre traduction :
« excellence dans l'enseignement, la recherche, l'administration et le service ;
– le développement social, culturel et artistique des étudiants ;
– le développement de la capacité de travailler individuellement et pendant une longue durée ;
– la participation des partenaires dans le fonctionnement de l'institution ;
– le développement professionnel du personnel ;
– le contrôle régulier et systématique ainsi que l'évaluation de ses priorités, ses programmes et ses opérations ;
– le maintien de l'intégrité institutionnelle ».

l'éducation et ce, depuis la grande réforme de l'éducation jusqu'à ce jour. Le tableau suivant est une illustration de l'évolution de l'aide financière de l'État en pourcentage en matière d'éducation en million *EC$ (dollars caribéens*) de 2001/2002 à 2012/2013.

Années / Niveaux	2001/ 2002	2002/ 2003	2003/ 2004	2004/ 2005	2005/ 2006	2006/ 2007	2007/ 2008	2008/ 2009	2009/ 2010	2010/ 2011	2011/ 2012	2012/ 2013	2012/ 2013
Pré-scolaire	0.27	0.36	0.45	0.45	0.53	1.91	1.82	1.83	2.18	2.21	2.28	2.22	1.32
Primaire	45.96	45.28	44.40	46.20	46.12	49.59	49.39	49.46	54.96	54.78	57.12	58.92	35.04
Secondaire	30.44	32.29	32.13	34.29	35.81	39.25	43.77	50.66	58.18	61.03	64.92	64.68	38.47
Post-secondaire	13.75	12.86	12.65	12.50	14.09	13.56	13.56	13.86	13.66	15.80	15.80	15.80	9.40

Tableau 30 : Répartition financière du budget de l'État en matière d'éducation en pourcentage[241]

Par voie de conséquence, en ce qui concerne notre objet d'étude qui porte sur *« L'étude comparée des systèmes préélémentaires des pays de l'OECO (Sainte-Lucie, Saint Kitts, Martinique) : politiques éducatives, enjeux linguistiques et culturels : quelle évaluation ? »,* où se situe précisément, l'éducation préélémentaire par rapport au système éducatif ? Quel est le niveau d'engagement de l'État ? Nous observons que l'attribution de l'allocation d'une somme financière, toutefois insignifiante par rapport aux autres niveaux, témoigne d'un certain engagement de la part de l'État. Cependant, sur quelles politiques éducatives cet engagement se fonde-t-il dans le préélémentaire ?
Nous relevons que la problématique du préélémentaire à Sainte-Lucie est très complexe. À l'instar des autres niveaux qui sont pris en charge par l'État, ce niveau-ci de l'éducation est instable. Placée certes, sous la responsabilité de l'État mais dans une plus grande mesure confiée aux promoteurs privés, l'éducation préélémentaire est souvent considérée comme étant en crise. En effet, ce sentiment général est perçu et relayé par plusieurs acteurs qui nous avons interrogés au cours de notre long et dense travail d'investigation sur le terrain. Aussi, la la complexité de la situation de crise repérée au sein de l'éducation préélémentaire à Sainte-Lucie véhicule ce sentiment général défaitiste « *Que* c*'est une illusion* ».

Une Perspective régionale

Dans un document présenté par le Docteur Didacus Jules, ancien secrétaire permanent du ministre de L'Éducation à Sainte-Lucie et, actuel secrétaire général de la *Caribbean Examinations Council*[242] à la Barbade (BWI), est élaboré un plan stratégique pour l'éducation primaire et secondaire dans les pays du CARICOM[243]. Son analyse qui porte justement sur la

[241] *Id*., Ministry of Education and Culture, *Statistical Digest*. p. 152.
[242] Le Centre d'implantation de l'examen régional délivré à la fin du programme secondaire.
[243] L'Organisation communautaire des pays de la Caraïbe.

réforme de l'éducation, montre avec pertinence, que tous les efforts en la matière sont centrés à l'éducation primaire et secondaire sans guère accorder de l'importance à l'éducation préélémentaire comme base et l'élément essentiel pour la réussite dans les autres niveaux. Par voie de conséquence, il situe l'éducation primaire dans les pays du CARICOM par rapport aux autres niveaux en déclarant :

> « *The major gaps and deficiencies in Caribbean education systems include issues of access to Early Childhood Education and the quality of its provision […]* ».[244]

Dans sa vision régionale de la situation de l'éducation préélémentaire, le Docteur D. Jules critique ainsi le manque de générosité financière de la part des gouvernements en ce qui concerne l'éducation de la petite enfance. Son propos est confirmé par les statistiques de l'UNESCO qui montrent que Sainte-Lucie est parmi les pays les moins engagés en matière d'éducation préélémentaire.

	Pre-primary exp. as % of total educational expenditure
COUNTRY/YEAR	2005
Anguilla	1.94
Antigua and Barbuda	...
Aruba	6.79
Bahamas	...
Barbados	6.25
Belize	...
British Virgin Islands	0.07
Cayman Islands	1.21
Dominica	...
Grenada	...
Guyana	9.35
Haiti	...
Jamaica	4.85
Montserrat	...
Netherlands Antilles	...
Saint Kitts and Nevis	...
Saint Lucia	0.35
Saint Vincent and the Grenadines	0.32
Suriname	...
Trinidad and Tobago	...
Turks and Caicos Islands	...

Tableau 31 : Dépenses pour l'éducation préélémentaire par rapport au budget des pays de la Caraïbe en 2005[245]

(Source : URL:<www//stats.uis.unesco.org/unesco/TableViewer/tableView.aspx>)

[244] D. Jules, Development of a CARICOM strategic plan for primary and secondary education services in the Caribbean Single Market and Economy (CSME), 2009.
URL:<www.caricom.org/jsp/single_market/services_regime/concept_paper_primary_secondary_education.pdf>. Consulté le 12 mars 2012.
Notre traduction :
– « Les déficiences dans les systèmes éducatifs de la Caraïbe comprennent des problèmes d'éducation préélémentaire et la qualité de son exécution. »

[245] *Ibid*., p. 9.

Des préconisations ont été avancées au niveau régional afin d'apporter une amélioration dans l'éducation préélémentaire et qui sont :

- la concertation entre les gouvernements, les bienfaiteurs et le secteur privé en vue de l'expansion de ce niveau de l'éducation ;

- la création des standards régionaux pour l'éducation préélémentaire.

Par voie de conséquence, où se situe Sainte-Lucie précisément ?

Du désengagement à une politique éducative préélémentaire à Sainte-Lucie

Pendant la période coloniale jusqu'aux années soixante, l'éducation préélémentaire n'était pas prioritaire. S'étant jusque là désengagé dans l'éducation de la petite enfance, l'État commence à en manifester son intérêt en 1970 par le biais de son Ministère chargé du développement des communes (*Ministry of Community Development*). Celui-ci a conforté les promoteurs en attribuant une subvention annuelle aux organisations qui s'investissent dans l'administration des écoles préélémentaires. Dix ans plus tard, l'éducation préélémentaire à Sainte-Lucie a attiré l'attention d'une organisation internationale. En effet, en 1980, l'UNICEF (*United Nations Childrens International Emergency Fund*) a financé la construction de cinq écoles publiques et participé à la rénovation de quarante et un centres pour la petite enfance. Plusieurs réformes dans le système éducatif pendant ces années ont contribué à intégrer l'éducation préélémentaire dans le projet du ministre de l'éducation.

Malgré toutes ces initiatives et les avancées significatives en la matière, l'Éducation préélémentaire reste en marge des grandes réformes de l'éducation. L'engagement de l'État reste minimaliste car le préélémentaire ne fait pas partie des préoccupaations et des plans stratégiques du ministre de l'Éducation d'où la déclaration qui suit :

> « *As a response to those needs, and to other studies and consultations with various groups, the government has undertaken a Basic Reform Education Project with assistance from external sources. This project primarily focuses on issues relating to education of students in the 5-16 age group – the period of compulsory attendance-and it encompasses the main educational policy directives of the government*. »[246]

Les conditions dans lesquelles se déroulent ce niveau d'enseignement ont créé une ambiguïté dans la perception des écoles préélémentaires. Les phases initiales étaient une réponse à des besoins sociaux d'abord. Par voie de conséquence, les écoles ont assumé deux missions : celle qui consiste en un mode de garde des enfants et celle dévolue à l'école préélémentaire. Loin d'être un projet global et articulé du ministre de l'éducation, l'éducation de la petite enfance était un projet visant à améliorer la vie sociale des enfants et parents dans les communes. Ces écoles préélémentaires apparentent plutôt à des crèches pour faciliter la mobilité des parents. Ce phénomène est devenu plus marquant en 1985 lorsque le ministre de l'Éducation a créé un département pour l'éducation préélémentaire afin d'accueillir les enfants âgés de trois à cinq

[246] UNESCO, *World Data on Education*, 6th edition 2006/2007.
URL:</www.ibe.unesco.org/fileadmin/user_upload/archive/Countries/WDE/2006/LATIN_AMERICA_and_the_CARIBBEAN/Saint_Lucia/Saint_Lucia.pdf>. Consulté le 16 mai 2012.
Notre traduction :
– « Pour répondre aux besoins et d'autres études et consultations avec des groupes différents, le gouvernement a entrepris un projet de réforme en éducation avec l'assistance des organisations externes. Ce projet traite des problèmatiques qui concernent l'éducation et la scolarisation des élèves âgés de 5 ans à 16 ans. Il est axé sur les principales politiques du gouvernement. »

ans. L'éducation préélémentaire se trouve sous la juridiction de deux Ministères que sont celui de l'éducation et celui du développement des communes. L'analyse révèle que l'éducation préélémentaire n'a jamais fait l'objet d'une définition précise ce qui explique les nombreux dysfonctionnements car ses statuts n'étant pas clairement définis, elles fonctionnent donc, simultanément comme crèche et comme école. Le rapport de l'éducation pour l'année scolaire 2010/2011 relève cette réalité :

> « *Day-care services cater to children from birth to 4-5 years of age. Many early childhood education (ECE) centres provide both preschool and day-care services thus making it difficult to categorise them as a day-care centre or preschool.* »[247]

Le fait d'être sous la juridiction de deux Ministères jusqu'aux années quatre-vingt-dix a contribué à déstabiliser ce secteur proprement dit. L'engagement de l'État continue au niveau de la crèche. Le rapport sur l'éducation de la petite enfance de l'année 2000 fait état de cette situation :

> « *Having to host early childhood services within two diverse Ministries has resulted in compartmentalisation that has affected the delivery of effective and cohesive service*. »[248]

Toutes les écoles préélémentaires, soit un total de 150 recensées au cours des années quatre-vingt-dix, appartenaient toutes au secteur privé. Par ailleurs, pour l'année 2011/12, on dénombre 92 écoles préélémentaires qui existent et qui sont toutes privées également. Parmi les 41 « crèches-préélémentaires » implantées dans l'île de Sainte-Lucie et qui accueillent parallèlement des enfants d'âges préélémentaires, 20 établissements appartiennent aux promoteurs privés. Ces chiffres montrent que sur un total de 133 (92 + 41) écoles qui accueillent les enfants d'âge préélémentaire, 112 soit 85% appartiennent aux promoteurs privés, tandis que 20 soit 15% seulement appartiennent à l'État.

La deuxième enquête menée sur le terrain fait ressortir des changements sensibles pour l'année scolaire 2012/2013. En effet, il existe actuellement 138 écoles recensées par le ministère de l'Éducation dont deux qui fonctionnent en dehors de toute juridiction de l'État. Quarante et une de ces écoles fonctionnent selon la définition et le statut d'une crèche selon les principes de la loi. Parmi ces statistiques, 21 de ces crèches appartiennent à l'État tandis que vingt 20 d'entre elles sont la propriété des privés. Les 97 écoles restantes sont toutes des écoles préélémentaires privées.

Les écoles sont situées sur l'ensemble du territoire de Sainte-Lucie avec une population plus dense dans les zones urbaines. Toutefois, il n'en reste pas moins que la distribution géographique des écoles publiques et privées se répartit aussi bien dans les zones rurales et urbaines. Par ailleurs, nous notons que non seulement qu'il y a une diminution du nombre

---

[247] *Loc. cit*.
Notre traduction :
– « Les crèches accueillent des enfants dès la naissance jusqu'à 4-5 ans. Plusieurs institutions de la petite enfance jouent le rôle d'une crèche et d'une école préélémentaire, ce qui rend difficile de distinguer une crèche d'une école préélémentaire. »

[248] *Id*., The Education for All 2000 Assessment.
URL : <www.unesco.org/education/wef/countryreports/saint_lucia/rapport_1.html. Consulté le 24 janvier 2012.
Notre traduction :
– « Le fait d'être sous la juridiction de deux ministères résulte du compartiment des services de l'État. Ceci a contribué à un manque d'efficacité dans la qualité des services. »

d'écoles mais le taux de scolarisation des enfants de cette tranche d'âge est également en diminution progressive.

Le tableau suivant monte la prévision des taux de préscolarisation depuis la réforme de 2000.

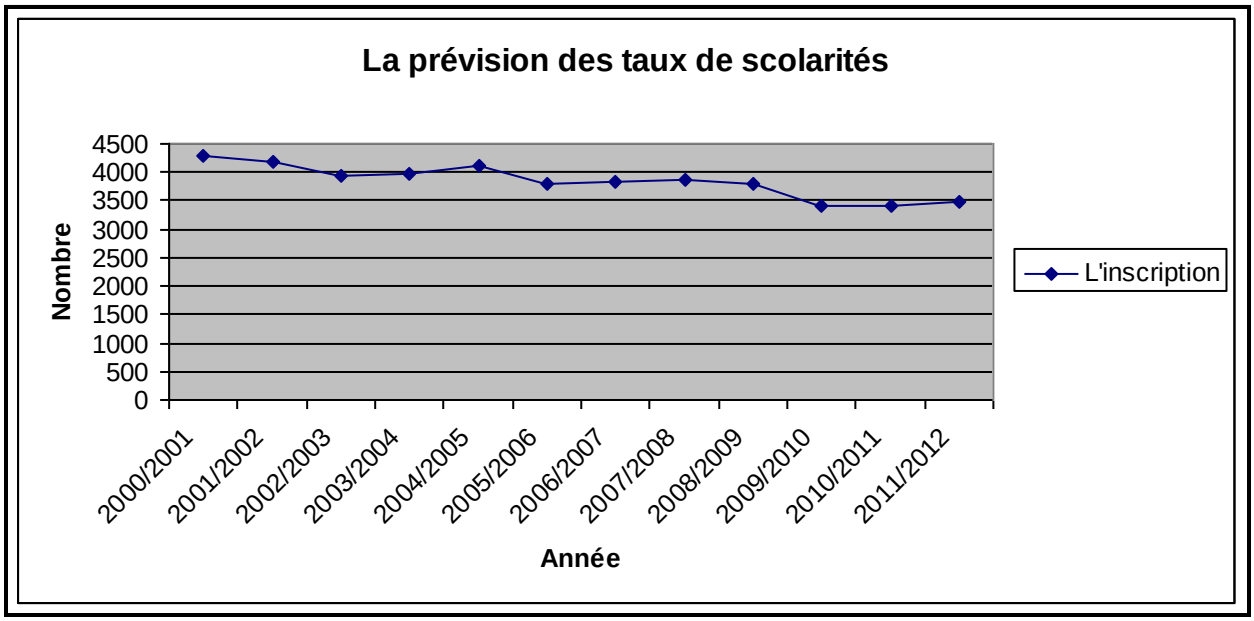


Figure 9 : Nombre d'enfants scolarisés depuis la réforme de 2000

Depuis la création du département préélémentaire au sein du ministère de l'Éducation, des politiques éducatives sont mises en place pour mieux coordonner le fonctionnement de cette structure. La loi relative à l'éducation régule le pouvoir du ministre de l'éducation et précise les modalités de la mise en application de cette éducation préélémentaire.
Les objectifs des politiques éducatives sont les suivants :

- la création des écoles préélémentaires ;
- l'administration de ces écoles ;
- le fonctionnement ;
- la pédagogie ;
- la formation des enseignants ;
- l'évaluation et le recrutement des inspecteurs.

La constitution des écoles préélémentaires

La loi sur l'éducation de 1999 renforce le pouvoir des promoteurs privés pour toutes les questions liées à la construction des écoles préélémentaires privées destinées à la scolarisation des enfants de trois à cinq ans. Ils ont aussi la liberté de fixer le montant des frais d'inscription. Toutefois, ces institutions doivent répondre aux exigences des programmes du ministère de l'Éducation.

L'administration

L'administration de ces écoles est sous la responsabilité des promoteurs en ce qui concerne les écoles privées, et des administrateurs pour les écoles publiques.

Le fonctionnement

Le fonctionnement de ces écoles est laissé à la charge des promoteurs. Cependant, l'État exerce un certain contrôle surtout en ce qui concerne la sécurité des enfants et l'environnement de l'école. En effet, l'école doit souscrire une assurance pour la sécurité des personnes et des biens.

La pédagogie

La mise en place d'une pédagogie est problématique. En effet, selon le responsable pédagogique que nous avons rencontré, il n'existe pas de guide pédagogique proposé par le ministère de l'Éducation étant donné les difficultés pour harmoniser les activités scolaires.

> « *More or less the schools are left to implement their own because of the difficulty of getting one done through the Government as a result of new trends that change every day* ».[249]

Au demeurant, il est vivement recommandé qu'un guide pédagogique soit utilisé et certaines propositions ont été faites dans ce sens. Cependant, chaque école a la liberté de formuler des propositions et de préparer son propre guide. L'important est de développer une préparation qui permette de faire une transition entre le préélémentaire et l'école primaire. Il s'agit d'offrir à l'enfant les moyens de développer ses capacités cognitives et ses potentialités au cours de cette première expérience scolaire afin qu'elle soit réussie. Le contenu pédagogique se fonde à vrai dire sur une pluralité d'exercices pour développer des habiletés chez les enfants comme par exemples des activités physiques, des activités motrices, des activités cognitives grâce à la *literacy* et le *numeracy*, les sciences et le langage, des activités qui stimulent la créativité comme le théâtre, l'art, la musique, la danse, la spiritualité, le social pour favoriser la communication, l'estime de soi, la relation à l'autre.

Un guide méthodologique mentionne les objectifs à atteindre en termes de compétences disciplinaires et transversales au cours de ce cycle préélémentaire. Ce guide vise à la mise en place d'un socle commun de compétences à atteindre en fin de cycle et à ce titre, constituer un ensemble de prérequis pour l'entrée au niveau supérieur à savoir l'éducation primaire. Cet objectif est loin d'être acquis car l'État exerce peu de pouvoir à ce niveau.

La formation

Il faut noter que le terme « enseignant » n'est généralement pas utilisé pour ce niveau d'étude. « Nous ne sommes pas des enseignants, [contrairement à ce que] nous entendons souvent », constatent des individus. « On nous appelle des gardiens ».[250] Comment ce titre, qui s'apparente à celui de (pseudos)-enseignants peut-il permettre une quelconque professionnalisation ?

Le département préélémentaire est chargé d'élaborer les programmes de formation pour les professeurs afin qu'ils assurent leurs missions d'enseignement et d'éducation. Des ateliers

[249] Entretien avec Antonius Thomas, Bureau du département de l'éducation préélémentaire, 19 février 2012 à 10h00 pendant 20 minutes.
Notre traduction :
– « Plus ou moins, c'est aux écoles d'utiliser leur pouvoir disciplinaire pour mettre en place un programme scolaire car il y a une difficulté de la part de l'État pour en préparer un à cause des nouvelles orientations qui émergent au quotidien. »
[250] Entretien avec un enseignant à la Martinique.

dans diverses disciplines sont organisés pendant l'année. Il n'y a aucune obligation d'y participer de ce fait, chaque école ou chaque enseignant est libre de suivre ou pas des formations selon le bon vouloir de chacun. Comment dans ce contexte, construire un département préélémentaire efficace sans une formation de qualité des enseignants ?

Il n'en demeure pas moins que les nouvelles politiques pour l'éducation préélémentaire visent à mettre en place un programme de formation des enseignants en collaboration avec le département de formation supérieure du pays soit, le *Sir Arthur Lewis Community College*.

> « *As we speak, there is a programme being developed for the next two years in relation to early childhood education that will be delivered by the Community College, Division of Teacher Education. The College is in discussion with a College in Canada to look towards developing a program of early childhood education so that the necessary training can be given to the individuals concerned. It will be delivered via blended modality and it will allow caregivers and others who attend to get training and be certified as preschool instructors and caregivers* ».[251]

Dans cette perspective, deux officiers que nous avons interrogés sur le terrain et qui furent délégués par le doyen du département de la formation des professeurs pour la mise en place de ce programme préélémentaire nous expliquent la vision et la mission du département pour l'éducation préélémentaire. Cette vision, expliquent-ils, s'articule avec le grand projet de l'État pour l'éducation à Sainte-Lucie.

> « *The vision is clearly to meet the many needs of the country, to ensure that all categories of children have access to education through the training of teachers in the appropriate areas* ».[252]

Qu'est-ce qu'une vision si elle n'est pas portée dans des situations pratiques ?

C'est ainsi que le *College* est en train de mettre en place un plan d'action à plusieurs niveaux en collaboration avec différents partenaires. Ce plan est fondé sur un socle commun pour l'éducation préélémentaire. Pendant l'entretien, les officiers ont décliné l'objectif du département comme étant la volonté politique du gouvernement pour la mise en place :

- d'un « officier » spécialisé dans l'éducation préélémentaire ;
- de programmes d'études pour former des superviseurs et des enseignants ;
- élaboration d'une échelle de qualifications qui permettra aux professionnels d'évoluer d'une façon autonome ;
- promouvoir une expérience répandue de l'éducation préélémentaire ;
- amélioration du programme éducatif des écoles préélémentaires ;

[251] Entretien avec Marcus Edward, Bureau du « Chef Officier » de l'Éducation, 22 mars 2013 à 3h10. Entretien d'une heure.
Notre traduction :
– « Au moment où nous parlons, il y a un programme préélémentaire en développement à *Sir Arthur Lewis Community Collège*, département de la formation des professeurs. Le Collège est en train de discuter avec un partenaire du Canada de sorte qu'il puisse préparer un programme d'éducation préélémentaire afin de former les futurs enseignants. Ce programme sera effectué à travers des modalités similaires et permettra aux *gardiens* et aux autres assistants d'être formés et certifiés. »

[252] Entretien avec Martina Augustin et Sarah Severin, bureau de la formation spécialisée, *Sir Arthur Lewis Community College*, 19 mars 2013 à 10h10 pendant 45 minutes.
Notre traduction :
– « La vision est clairement de satisfaire les besoins du pays, de s'assurer que tous les enfants soient éduqués à travers un programme de formation dans les domaines concernés. »

- attribution d'une allocation financière dédiée à la création d'un secteur pour l'acquisition de matériels et, pour faciliter la recherche afin de valoriser notre propre histoire ;
- création d'emploi pour contribuer au développement économique du pays.

Pour atteindre ces objectifs, une équipe s'est constituée comprenant le doyen du département de la formation des professeurs avec des professeurs du département, des collaborateurs de *Seneca College* du Canada représentés par le responsable du programme académique et le coordinateur de l'éducation préélémentaire.

Ils travaillent en association avec le secteur de l'éducation préélémentaire à Sainte-Lucie sous la direction du ministère de l'Éducation. Pour assurer le bon fonctionnement du travail de ces partenaires, un Conseil Consultatif est constitué avec les membres des différentes institutions citées. Il existe aussi un conseil de travail comprenant quarante individus, originaires de différentes communes du pays et issues de divers secteurs d'activités. Ces personnes sont été sélectionnées par rapport à leur appartenance à la SALCC, au ministre de l'éducation, au ministère de la Santé, au département de l'éducation préélémentaire, à l'enseignement au niveau primaire, à l'enseignement de l'Éducation spécialisée et des représentants de parents. Actuellement, tous ces programmes sont toujours en cours de planification. Mais quelle valeur revêtent toutes ces démarches s'il n'y a pas un véritable travail de terrain qui objective la formation ?

Pour répondre à cette question, un sondage de deux jours[253] fut commandité sur le marché de l'emploi car une importance particulière est accordée à la création d'emplois pour la population. Il était centré sur la qualité des environnements dans les centres préélémentaires. Les objectifs de l'enquête sont les suivants :

- chercher à décrire qu'est-ce qu'on veut dire par qualité de l'éducation ;
- établir un repère de nivellement pour l'amélioration des services préélémentaires dans l'avenir ;
- créer une échelle des priorités pour l'utilisation des ressources et de support ;
- présenter le programme de formation pour le secteur.

Les points de réflexion sont explorés à travers des définitions récentes de la *qualité éducative* fondées sur des travaux de recherche dans la Caraïbe et dans le monde. Sept aspects ont été retenus, ce sont :

- l'espace et ameublement ;
- les routines de soins ;
- le langage : le raisonnement/écouter et parler ;
- les activités pratiques ;
- l'interaction ;
- la structure du programme et les parents et enseignants.

[253] *Ministry of Education*, Human resource Development and Labour, Survey on Quality of environments in early childhood centres, 29th February - 1st March 2012.

Chacun de ces domaines a des aspects spécifiques qui sont détaillés selon le tableau suivant :

Domaines	Détails
Espace et ameublement	Espace intérieur : meuble pour les soins routiniers ; espace pour jouer et pour la relaxation ; espace pour l'équipement.
Routines de soins personnels	L'accueil et le départ ; le repas et le goûter ; le repos et la sieste ; l'apprentissage de la propreté ; les pratiques de sécurité.
Langage : le raisonnement/écoutez et parlez	L'utilisation des livres et des images ; le développement des aptitudes au niveau de la communication ; le raisonnement.
Les activités	Motricité fine ; Art ; Music/Mouvement ; les cubes ; le terre/l'eau ; le drame : la Nature/la Science ; les Maths/la Numération, l'utilisation de la télévision, le vidéo, l'ordinateur ; promouvoir l'altérité et la diversité.
L'interaction	La supervision des enfants ; la discipline, la relation enfants/enseignants et enfants/enfants.
Structure du programme	Les jeux libres ; travail de groupe ; attention aux enfants avec des capacités réduites.
Parents et personnels	Pourvoir aux besoins personnels et professionnels des enseignants ; pourvoir aux besoins professionnels des enseignants ; l'interaction et la coopération parmi les personnels ; l'occasion pour le développement personnel.

Tableau 32 : Recherche sur l'éducation préélémentaire dans la Caraïbe

Basée sur le modèle d'une enquête menée dans la Caraïbe[254] qui articule les standards de la protection des droits des enfants avec l'objectif en lien avec le développenment des responsabilités des enfants, la méthodologie d'une enquête portée par le secteur à Sainte-Lucie utilise l'échelle 1 (inadéquat), 3 (moyenne), 5 (bien) et 6 (excellent) pour décrire la situation de l'éducation préélémentaire à Sainte-Lucie. Certaines parties facilitent une réponse *oui* ou *non*. Parmi les 142 centres que nous avons enquêtés en 2012, il y avait 21 crèches publiques, 21 crèches privées, et 100 écoles préélémentaires.

Le tableau suivant montre le résultat obtenu aux sept points évoqués en pourcentage :

[254]*Early Childhood Development Minimum Service Standard in the Caribbean, Monitoring checklist for Centres: For monitoring standards in the eastern Caribbean States and the Turks and Caicos Islands*. 2010.

	Crèches				Préélémentaires			
	Ind.	Moy.	Bien	Exc.	Ind.	Moy.	Bien	Exc.
Espace et ameublement	33	31	33	3	41	46	13	0
Routines de soins ;	19	43	38	0	22	33	41	4
Langage – le résonnement/écoutez et parlez	24	36	36	4	20	33	42	5
Les activités	52	28	17	3	47	41	12	0
L'interaction	12	17	40	31	5	17	54	24
Structure du programme	33	22	38	7	34	33	23	10
Parents et personnels	19	43	38	0	26	50	21	3

Tableau 33 : Les effectifs sur l'éducation préélémentaire dans la Caraïbe

Les résultats du sondage révèlent que sur une échelle de standard général, une partie importante de ces chiffres soit, 52% de crèches et 59% préélémentaires s'opère au niveau moyen. 24% des crèches et 22% préélémentaires sont inadéquates, contre 24% des crèches et 19% préélémentaires qui ont un niveau qualifié de bien.
Suite à cette enquête, des recommandations sont préconisées à savoir :

- l'approbation et l'implémentation des politiques et régulations de l'éducation préélémentaire sous l'acte d'Éducation ;
- un système de permis pour contrôler l'établissement des écoles préélémentaires ;
- une date limite pour que les écoles satisfassent aux standards de santé et de sécurité ;
- une priorité aux enfants avec des capacités réduites pour qu'ils aient accès aux services à travers une aide financière de la part de l'État.[255]

[255] *Loc. cit.*

Un programme préélémentaire réussi

Malgré tout, même si le système laisse à désirer, il n'en reste pas moins que l'éducation préélémentaire à Sainte-Lucie n'est pas complètement inadéquate. Depuis 2004, un programme d'éducation de la petite enfance a été mis en place afin de satisfaire les besoins des parents et des enfants issus des milieux défavorisés. Basé sur le modèle de la Jamaïque, le *Roving Care Givers* est un programme effectué directement au domicile des enfants. Selon la coordinatrice du programme, Ruth Février, c'est une intervention précoce qui se fait à travers des visites à la maison des enfants qui, pour des raisons financières, ne peuvent pas être inscrits dans une école préélémentaire. L'opportunité leur est donné d'acquérir des connaissances comme s'ils étaient à l'école préélémentaire. Cependant, il y a une dimension du programme qui le différencie des écoles préélémentaires.

Contrairement aux enseignants et gardiens dans les écoles préélémentaires, la formation des enfants dans le *Roving Care Givers Programme* est prise en charge par des *Rovers*. Ce sont des individus, eux-mêmes défavorisés ou en chômage qui sont formés pour dispenser aux enfants les compétences nécessaires à leur niveau de développement. Leur formation est prise en charge par le département de l'éducation préélémentaire. Il s'agit de mettre en pratique le manuel déjà préparé par Myrtle Daley, membre de l'organisation qui soutient des familles dans les zones rurales en Jamaïque. Ce manuel, *the Roving Care Givers Early childhood Home Visitation Programme*[256] étant adopté et adapté par *The Caribbean Child support Initiative Programmme*[257] à la Barbade. Le contenu de ce programme de formation s'articule sur :

- la connaissance de soi ;
- les relations sociales ;
- le développement de la créativité ;
- les mouvements avec le corps et avec des objets ;
- la musique ;
- le langage et communication ;
- les techniques de l'exploration des objets ;
- des compétences en mathématiques : la capacité et les numéros ;
- la connaissance du concept de l'espace ;
- le concept de temps : anticiper les évènements habituels etc.[258]

Toutes ces compétences facilitent chez les enfants le développement cognitif, social et physique.

Au cours du programme, le *Rover* visite chacune de ces quinze familles deux fois par semaine, pendant une durée de quarante-cinq minutes en passant du temps pour instruire les enfants. Le rôle des parents dans la vie de leurs enfants étant fondamental, le programme prend en charge aussi la formation des parents afin qu'ils développent leur parentalité et leurs aptitudes éducatives

Un autre point fort du programme repose sur sa dimension sociale et économique. Intégré dans la vie de la commune où habitent les enfants, le développement de la commune est

[256] Notre traduction :
– « Le manuel du programme de gardiens dans le programme *Roving Care Givers*. »
[257] Une organisation de la région caribéenne qui soutient les causes des enfants.
[258] *Caribbean centre for Development Administration*, The Roving Caregivers Early Childhood Home Visiting Programm: guide for training Rovers, Bridgetown, 2009.

important pour permettre aux enfants d'évoluer favorablement. Ces parents économiquement faibles perçoivent une aide financière pour commencer des activités artisanales. Majoritairement, ces parents font le choix d'investir dans des petites industries agricoles où ils peuvent écouler leurs productions. Pour les femmes, il s'agit dans la plupart des cas, de la création de petits instituts de beauté. Ce développement économique aussi petit soit-il, permet de rapprocher les membres de la commune. Afin de renforcer toutes ces initiatives, la collaboration avec des partenaires tels que le ministère de l'Agriculture, le ministère de la Santé et d'autres organisations est indispensable. Dans cette perspective, le *Roving Care Givers* est donc, un programme éducatif, économique et social.

Actuellement, il y a environ 150 familles qui sont inscrites dans ce programme qui, selon la coordinatrice, est jugé très efficace par les bénéficiaires. Ce qui a sûrement entraîné une augmentation du taux de préscolarisation de ces enfants même si nous avons le sentiment que ces statistiques ne sont pas prises en compte dans les statistiques globales du ministère de l'Éducation.

Par voie de conséquence, l'efficacité de ce programme au même titre que des autres initiatives de l'État dans le domaine éducatif, dépend d'une volonté politique pour mettre en place des mesures d'évaluation concrètes, réalistes et mesurables de façon régulière. Néanmoins, bien qu'il existe quelques mesures, l'éducation préélémentaire reste toujours facultative et les politiques éducatives demeurent purement théoriques. Une analyse des enquêtes sur le terrain auprès des différents acteurs engagés dans l'éducation préélémentaire nous permettra certainement de mieux appréhender cette problématique lors de l'étude comparée que nous ferons avec un autre pays anglophone qui aurait sans doute mieux réussi en matière de préscolarisation de ses très jeunes générations.

B. Historique de l'école kittitienne

L'histoire de la fédération de Saint-Kitts et Nevis

La fédération de Saint-Kitts-Nevis a connu une histoire très longue et laborieuse marquée par deux époques principales que sont la période de pré-émancipation qui se situe avant l'année 1967 et la période de post-émancipation soit, après l'année 1967. Colonies britanniques, ces îles s'inscrivent dans les perspectives d'évolution sociale et économique qui sont mises en œuvre par l'État pour renforcer l'union entre les îles et construire une coopération fédérale historique. Or, appréhender l'historique de la construction et la déconstruction de la fédération est éclairant.

Avant les années 1967

Pendant la période coloniale située en 1623 et 1967, Saint-Kitts et Nevis étaient des îles colonisées respectivement par les Français et les Britanniques. Mais suite à des conflits entre les deux gouvernances, Saint-Kitts fut légué en 1713 à la Grande-Bretagne par le traité d'Utrecht malgré la prise de Brimstone Hill par les Français en 1782. Finalement, ces derniers la restitueront aux Britaniques en 1783 lors du traité de Versailles

Pendant les années 1623 à 1670, Saint-Kitts et Nevis étaient des îles uniques et autonomes. En 1671 à 1806, ces deux îles faisaient partie d'une fédération des Îles sous le Vent, comprenant également Antigua et Montserrat. En 1806, les Îles sous le Vent ont été réparties en deux groupes avec deux formes de gouvernances distinctes avec un groupe composé de Montserrat, Antigua et Saint-Kitts-Nevis-Anguilla. Cette fédération prit fin en 1882. Par conséquent, Saint-Kitts et Nevis sont devenues encore une fois, deux îles autonomes au sein des îles sous

le Vent, avec leurs propres structures de gouvernance. Une gouvernance qui fut très courte, car la même année, le Président de l'Assemblée des îles sous le Vent, sous l'autorité de la Grande-Bretagne, promulgua une loi, devenue effective en 1883, obligeant l'union de Saint-Kitts et Nevis, et imposant ainsi Nevis à renoncer à sa propre autonomie depuis 200 ans. Les négociations de Nevis pour garder sa souveraineté n'ont pas freiné la détermination de la Grande-Bretagne.

> *« In any event, Britain was quite determined to effect a union between St. Kitts and Nevis regardless of who was opposed to it. Insofar as Britain was concerned, nothing was to be allowed to stand in the way of her policy of reducing the costs which she would have to incur in administering her colonies. In other words, if Britain could effect economies by abolishing the Legislature of Nevis and amalgamating the administration of St. Kitts and Nevis, any opposition expressed by the people of the islands concerned was considered to be of no importance whatever ».*[259]

Lorsqu'Anguilla fut intégrée à son tour au sein du groupe en 1956 pour créer une nouvelle colonie, Nevis était complètement dépendante de Saint-Kitts, qui était, une fois, sa rivale.

En 1958, la Grande-Bretagne élargit ces champs de pouvoir pour créer une fédération entre les Îles sous le Vent et les Îles du Vent. Cependant, cette grande fédération était marquée par des années de conflits entre îles qui sont à l'origine de la dissolution de la fédération en 1962. En 1967, Saint-Kitts-Nevis-Anguilla deviennent un État associé volontairement à la Grande-Bretagne.

Après 1967

En 1970, Anguilla s'est retirée de cette union en raison de la domination de Saint-Kitts. Au demeurant, en 1983, Saint-Kitts-Nevis avaient amorcé leur processus vers l'Independance. Comment fonctionnent donc, cette union où la rivalité est toujours évidente ?[260]. À cet égard, Griffiths donne une explication éclairante pour objectiver cette problématique :

> « *The British colonial legacy is evident in the Westminster system of Government adopted by Saint-Kitts and Nevis. The Federation of St. Kitts and Nevis is a parliamentary democracy within the British Commonwealth. Her Majesty queen Elizabeth II is head of state and is represented on the island by a Governor General. The constitution came into force on 23 June, 1983. The provisions of the constitutions that affect the parameters of federalism are as follows.*
> *The Constitution establishes a federal entity consisting of two constituent units – the island of Saint-Kitts and the island of Nevis. The federal system established by the Constitution is asymmetrical in that only Nevis is endowed with its own government [The Nevis Island Assembly (NIA)] headed by the Nevis Island Administration, led by a Premier and located in Charlestown (s. 102). St. Kitts does not have a government which represents only the interest of the island. This means that Nevis has a say in National*

[259] P. Innis, Whither Bound: St. Kitts-Nevis? St. John's, Antigua Printing and Publishing Company Ltd, 1983.
[260] Pendant les enquêtes menées à Saint-Kitts et Nevis, pour ce travail de recherche, l'État de gouvernance de cette union a été strictement expliqué à l'enquêteur. Utilisant une lettre donnant la permission pour mener des enquêtes dans les écoles de Saint-Kitts et de Nevis par le Bureau du ministère de l'Éducation de Saint-Kitts, la lettre fut refusée dans une école de Nevis qui a estimé que les bonnes procédures n'étaient pas appliquées. Complètement désorientée par ces remarques, l'enquêteur a été dirigé vers le ministère de l'Éducation de Nevis qui a fourni quelques informations relatives à l'autonomie en vigueur de ces pays sauf en ce qui concerne la sécurité. Paradoxalement, ils ont décidé finalement, que si Saint-Kitts a accordé sa permission, il suffisait alors à l'enquêteur de présenter simplement cette lettre pour que celle-ci soit validée à son tour par Nevis.

affairs – and the affairs of St. Kitts – through its representatives in Parliament – but the reverse is not true as St. Kitts does not have a say in affairs relating solely to Nevis ».[261]

L'histoire de l'éducation à Saint-Kitts-Nevis est inséparable de l'histoire de la fédération des *Leeward Islands*. Aussi, Saint-Kitts-Nevis garde une histoire assez dynamique. En l'occurrence, première colonie britannique et française au début du dix-septième siècle, le système éducatif de la fédération était marqué par ces deux influences que nous avions évoquées au préalable. Intégrées dans les *Leeward Islands*[262], au contraire de Sainte-Lucie qui fait partie intégrante des *Windward Islands*[263], ces deux îles faisaient partie de la fédération des Îles du Vent formée en 1871, avec Antigua et Barbuda, Montserrat et les Îles Vierges, avant que ce dernier ne soit un territoire américain. Avant l'intégration de Nevis à Saint-Kitts en 1882, Saint-Kitts et Nevis étaient considérées comme des îles autonomes ce qui confère à Saint-Kitts sa deuxième place au sein de ce groupe du fait de sa superficie. Dès son intégration dans la coopération de ces pays, Saint-Kitts, au même titre qu'Anguilla, a souffert d'une négligence dans un système politique qui favorisait une élite au détriment de la population locale qui cherchait à s'affranchir et s'émanciper au lendemain de l'abolition de l'esclavage. Or, pour ces îles, les enjeux en termes d'intégration au sein de la fédération, étaient incontestablement grands car, il s'agissait pour elles d'accéder à « une colonie à l'intérieur d'une autre colonie ».[264] Par conséquent, le système éducatif kittitien et nevisien prend naissance dans ce contexte. Selon l'analyse de Fergus, l'éducation n'était pas une prioritaire dans cette fédération, et quand elle s'est développée, ce ne fut que pour chercher à résoudre des problèmes sociaux.

L'influence britannique

Suivant le modèle en vigueur à Sainte-Lucie, l'intérêt de l'État britannique était de renforcer son économie au détriment de la colonie. Cependant, après la période relative au processus d'émancipation, l'influence britannique fut moins marquée à Saint-Kitts-Nevis même si les îles étaient toujours colonisées. Suite à un système de gouvernance fédérale déséquilibré et fractionné du fait de la double gouvernance précitée, Saint-Kitts-Nevis a formé ses propres lieutenant-gouverneurs dont les missions furent de gérer les différentes parties de son administration. Aussi, la loi des îles du Vent a donné une place centrale à l'éducation afin de construire un nouveau système éducatif plus autonome.

---

[261] A.-L. Griffiths, St. Kitts and Nevis (Federation of St. Kitts and Nevis), Handbook of Federal Countries, 2005. p. 284.
Notre traduction :
« L'héritage colonial britannique est évident dans le système de gouvernement de Westminister adopté par Saint-Kitts-Nevis. La fédération de Saint-Kitts-Nevis est une démocratie parlementaire dans le Commonwealth de la Grande-Bretagne. La reine Éelizabeth II est le Chef de l'État et elle est représentée dans l'île par un Gouverneur-Général. La Constitution est entrée en vigueur le 23 juin 1983. Les aspects de cette constitution sont les suivants : La constitution était une entité fédérale constituée de deux unités que sont l'île de Saint-Kitts et l'île de Nevis. Le système fédéral établi selon la constitution est asymétrique. Nous entendons par là que seulement Nevis est doté de son propre gouvernement, (l'Assemblée d'Île de Nevis (NIA) qui est dirigé par l'Administration d'Île Nevis, sous le contrôle d'un premier ministre, et localisé à Charlestown. Le gouvernement de Saint-Kitts ne représente pas que l'intérêt de cette île. En effet, Nevis participe à l'administration des affaires nationales – et l'administration également de Saint-Kitts par le biais de ses représentants qui sont élus au sein du Parlement mais Saint-Kitts n'a pas par ailleurs, de voix dans les affaires qui concernent seulement Saint-Kitts. »
[262] Pays sous le Vent.
[263] Pays du vent.
[264] Petty and Hodge, 1987 cité par H.-A Fergus, *A History of Education in the British Leeward Islands*, 1838-1945, Kingston, University of the West Indies Press, 2003. p. 5.

Bien que l'éducation préélémentaire ne fut pas encore bien établie, l'éducation secondaire de la masse était déjà promulguée dès 1890 mais elle fut réservée à l'élite. Ce n'est que dans le vingtième siècle que l'éducation a commencé à prendre en considération l'instruction des peuples locales lorsqu'en 1930, la situation économique des colonies britanniques a été examiné et que des politiques en matière de reconstruction ont été mises en place. La Commission de *Moyne* qui gérait ces derniers a facilité l'attribution des aides financières accordées à ces colonies notamment dans le domaine de l'éducation. Fergus constate que l'émergence des syndicats tels que les Gouvernements « *Labour* » a eu un impact positif sur l'éducation dans les années cinquante. L'éducation a été perçue comme un facteur nécessaire à l'améliorer des conditions sociales et à la création d'une société plus égalitaire. L'idée de l'éducation de la masse continuera à être un sujet topique pendant plusieurs années. Malgré un système éducatif destiné aux plus favorisés notamment les enfants des colons, Saint Christophe, du nom donné à l'île par Christophe Colomb, a pu mettre en place un ensemble de dispositifs pour assurer l'éducation des plus défavorisés, autrement dit, des natifs. L'acte sur l'éducation de 1804, est orienté dans ce sens :

> « *Your Majesty's Dutiful and Loyal subjects to the Governor in chief and all your Majesty's Leeward Caribbean Islands in America, and the Council and the Assembly of this Island Saint Christopher, pray your most Excellent Majesty that it may be Enacted, and be it and it is hereby Enacted by the authority aforesaid That an Institution commenced by voluntary contributions for the Education and Relief of poor destitute children Natives of the Colony be continued and assisted by Public support* ».[265]

Cet acte a été modifié en 1810, 1812, 1827 et 1830, ce qui montre la priorité accordée à l'éducation des enfants défavorisés natifs de cette île.

L'émergence de l'école nationale

Or, en matière d'Éducation nationale, Éric Williams nous en livre les contours, soulignant de la sorte le lien entre la situation économique et le projet éducatif des colonies de la Grande-Bretagne :

> *« For compared with the advanced countries of the modern world, the level of production in the colonies was low, and they were socially backward. The first stage of their development, therefore, was not an obscurantist defence of their own backwardness but an education as modern as was then possible. With all its limitations, this education enabled them, in due course, driven by nationalistic aspirations, to turn back to their own neglected indigenous culture and seek to adapt it to the inescapable integration with the modern world ».*[266]

---

[265] *St. Christopher's, Education Act*, Basseterre, 1804. nº352.
Notre traduction :
– « Les représentants dévoués et loyaux de votre Majesté au Chef Gouverneur et toutes les îles sous le Vent de la Caraïbes et des Amériques et le Conseil et l'Assemblé de cette île de Saint Christophe prient Votre Majesté, qu'il soit accordé et qu'il soit, dès maintenant ordonné par les autorités susmentionnées qu'une indtruction commence par des contributions volontaires pour l'éducation et le soulagement des pauvres enfants qui habitent dans la colonie et qu'ils soient assistés par le support public. »

[266] Éric Williams, *Education in the British West Indies*, Port of Spain, Guardian Commercial Printery, 1951, p.12.
Notre traduction :
– « Par rapport aux pays avancés du monde moderne, le niveau de production des colonies était bas et les individus étaient socialement arriérés. La première étape de leur développement donc, n'était pas une défense d'obscurantiste de leur propre état mais un enseignement aussi moderne qu'il était alors possible. Avec toutes ses limitations, cette éducation leur a permis, en temps utile, conduite par des aspirations nationalistes, de revenir à

Ce sont les éducateurs Harrigan et Varlack des Îles Vierges qui ont dénoncé l'inutilité de l'approche britannique de l'éducation dans les colonies. L'inclusion d'un patriotisme britannique dans l'éducation morale ne correspondait pas aux aspirations du peuple. En l'occurrence, il s'agissait de connaître, dessiner et comprendre le sens de *l'Union Jack*, le drapeau britannique, apprendre des chansons qui valorisent la Grande-Bretagne. Or, il n'y avait rien, aucune référence à la culture caribéenne comme l'indique justement l'auteur qui déclare donc :

> « *There was a characteristic feature about these songs. The purpose of teaching them could not have been music appreciation. The purpose was indoctrination. That's why we had to learn these songs by heart and store them in our memories so that by the time we grew up, our minds would be full of British imager, British loyalty* ».[267]

Partant de ce constat, une éducation indigène dans ces Îles sous le vent fut initiée notamment à Saint-Kitts-Nevis.

Le système éducatif de Saint-Kitts, en voulant imprégner la culture de référence visait deux objectifs : une éducation dont la finalité sert de miroir qui donne matière à réflexion sur l'évolution de la société mais en même temps, une éducation qui soit un moyen au service de la transformation et du développement social et une force qui guide vers l'idéal.[268]

L'émergence de l'école nationale à Saint-Kitts suit les mêmes logiques que celles de Sainte-Lucie. Ce sont les églises et les congrégations religieuses qui sont à l'origine de cette initiative mais elles favorisent paradoxalement la plantocracie établie par le système esclavagiste. Contrairement à Sainte-Lucie qui était majoritairement catholique, Saint-Kitts était dominé par l'anglicanisme. Cependant, ce sont les Moravians qui ont établi des « *Sunday School* » à Saint-Kitts-Nevis en 1785, suivi par les anglicans et les méthodistes. Il s'agissait d'enseigner les enfants les dimanches au sujet de l'instruction religieuses, la lecture et la récitation des textes bibliques.[269] Le succès du « *Sunday School* » a permis l'organisation des classes pendant la semaine où les mêmes sujets ont été enseignés. Ce système d'enseignement commence à se développer et en 1838, une idéologie éducative commence à prendre forme. Cette éducation a été réalisée grâce à la conscience religieuse des individus, des bénévoles et des ressources attribuées par les églises. La qualité de l'instruction était médiocre. Il a fallu des aides financières pour assurer son amélioration. Aussi, le fonds pour l'éducation des nègres fut salutaire en la matière. Saint-Kitts a bénéficié de ce fonds géré par des organisations religieuses. Mais l'idéologie de l'exclusivité qui dominait au sein de ces écoles qui excluaient les nègres a contribué à la disparition de ce fonds. Contrairement à Sainte-Lucie, cette île n'a pas bénéficié du fonds charitable de « *Lady Mico* ». Dans cette situation précaire, l'éducation à Saint-Kitts dépendait de l'association éducative des femmes nègres (*Ladies Negro Education Society*), et l'institution bénévole de femmes (*Female Benevolent*

---

leur propre culture indigène négligée, en cherchant à l'adapter à une intégration inéluctable avec le monde moderne. »

[267] H.-A Fergus, *op. cit.*, p. 57

Notre traduction :

– « Il y avait une caractéristique de ces chansons. Le but ne pourrait pas être l'appréciation de la musique. Le but était l'endoctrinement. C'est pourquoi nous avons dû apprendre ces chansons par cœur et les garder dans nos mémoires pour qu'au moment où nous avons grandi, nos esprits soient plein d'images britanniques et la fidélité britannique. »

[268] Errol Miller, *Op. cit.*, p. 32.

[269] *Ibid*., p. 11.

Society) de Basseterre. Cela a créé une tradition de l'indépendance.[270] L'éducation continue à bénéficier des subventions de l'État mais le racisme qui existait était trop prégnant pour octroyer une place aux enfants des esclaves qui venaient d'être libérés. L'instruction était maintenant plus répandue. Et elle s'est développée dans les trois domaines que sont la lecture, l'écriture et les mathématiques.

L'objectif de l'éducation préélémentaire, partagé par l'Église et l'état civil, était centré sur les études religieuses qui visent à établir l'ordre parmi les affranchis en les maintenant dans la soumission. « *Its objective was to keep the ex-slaves subservient, to civilize and improve them morally, to reduce criminal activity and to guarantee growth in church membership* ».[271] C'est pourquoi les évaluations du système éducatif en vigueur dans ces îles ont porté davantage sur le comportement moral des enfants, faisant ainsi la part belle à leur capacité intellectuelle.

Le financement des écoles n'était pas facile, les kittitiens ont donc adopté une méthode de paiement selon les résultats. L'aspect quantitatif fut privilégié au détriment du qualitatif car l'intérêt était porté sur le taux de scolarisation des enfants et non sur la qualité de l'enseignement. Cette méthode a aussi provoqué un malaise et des dysfonctionnements au sein des petites écoles.

L'année 1874 a marqué un tournant en termes d'éducation dans les Îles sous le vent. En effet, *l'Acte sur l'éducation*, numéro 2 de la même année, confie l'éducation sous l'autorité d'un gouvernement fédéral qui a perduré jusqu'à 1915 à Saint-Kitts. Grâce à cet « Acte » amélioré, des avancées significatives ont pu se faire telles que la présence d'un guide pédagogique et la nécessité de la gestion des écoles par des inspections. Cet Acte jouera un rôle fondateur dans l'éducation au cours des prochaines cinquante années. Cependant, la crise économique qui traverse cette période a rendu la gouvernance des écoles, principalement congrégationnistes, difficile pour l'église, qui a cédé une partie des écoles au gouvernement fédéral. La promulgation de l'acte sur l'éducation de 1925 reste capitale dans la mesure où elle représente une des premières démarches après la sécession.[272] Une de ses priorités, est une éducation élémentaire efficace et obligatoire dès l'âge de cinq ans jusqu'à treize ans et par la suite, jusqu'à quinze ans de l'enfant. Les critères d'évaluation d'une école efficace sont les suivants :

- des places suffisantes ;
- des matériels appropriés ;
- des enseignants qualifiés.

Mais pour autant, l'objectif du gouvernement n'a pas changé. En l'occurrence, il s'agit toujours de s'assurer qu'un grand nombre d'enfants fréquentent l'école mais peu d'intérêt est accordé à la qualité de l'enseignement dispensé. Le tableau suivant montre le nombre d'écoles que compte la colonie des îles sous le Vent :

[270] *Ibid*., p. 16.
[271] *Ibid*., p. 20.
[272] *Ibid*. p. 52.

Îles	Écoles Publiques	Congrégationnistes	Total
Antigua-Barbuda	20	2	22
Saint-Kitts-Nevis- Anguilla	31	2	33
La Dominique	27	7	31
Montserrat	—	12	12
Les Îles Vierges	—	10	10
Total	78	30	108

Tableau 34 : Nombre d'écoles dans la colonie
Source : CO155/21 1931 Leeward Islands Education Report in Fergus, p. 60.Saint-Kitts.

Qu'en est-il du statut des enseignants ?

Au début du vingtième siècle, le statut des enseignants de Saint-Kitts était reconnu grâce à la mobilisation de ces derniers qui ont été à l'initiative de la promotion de leur profession. Nevis avait amorcé aussi des progrès surtout au niveau administratif. À cette époque, Saint-Kitts comptait trente-trois écoles dont dix écoles étaient recensées à Nevis et cinq écoles à Anguilla. Ces statistiques s'expliquent par l'intérêt que porte Saint-Kitts à l'éducation qui a toujours été son axe prioritaire. L'île comptait 29 % d'illettrés en 1921 par rapport aux autres îles telles qu'Anguilla et Montserrat qui ont eu un taux supérieur à 50 % de leur population.[273] La Loi sur l'éducation de 1925 est promulguée à la charnière des deux guerres mondiales. Le programme éducatif était largement fondé sur des idéologies métropolitaines qui sont devenues un objet de critique par les populations locales des îles sous le Vent, qui ont revendiqué une éducation indigène. Mariott, Directeur de l'éducation à Trinidad, Mayhew, Chef Conseiller de l'éducation dans les colonies à la Grande-Bretagne et Moyne ont milité en faveur d'une éducation qui soit en concordance avec les préoccupations du peuple. Aussi, leurs aspirations se fondent sur une éducation technique, professionnelle et culturelle.

Le système éducatif était sur la direction d'une double gouvernance dirigée par l'église et l'État. L'introduction des conseils scolaires, stipulée par la loi de 1890 modifiée en 1925, a facilité l'intégration des idéologies laïques dans le système.

En 1945, l'éducation secondaire à Saint-Kitts et à Nevis était le privilége d'une population blanche. La résistance de la part de Marriott et Mayhew vers la démocratisation de l'éducation dans les îles sous le Vent était pertinente. Toutefois, afin d'accéder à plus autonome au même titre que les autres colonies, cette île consacrée à Saint-Christophe a cherché à renforcer son économie avec l'aide du Canada et des États-Unis ce qui lui permit de s'affranchir de l'aide britannique. Cependant, son développement fut plus en faveur d'une certaine classe supérieure ce qui contribua au sous-développement d'une population locale de Saint-Kitts et de Nevis.

De l'éducation coloniale à une éducation nationale

Les années soixante

Ayant permit l'accès à l'éducation primaire pour tous, l'acte sur l'Éducation de 1966 déclare : « *Free secondary education for all who could benefit from it* ».[274] À ce titre, cet acte préconise l'abolition des examens à la fin du primaire qui ce permettrait massivement l'accès aux écoles secondaires et, à Saint-Kitts-Nevis de réaliser une éducation secondaire pour tous alors que

[273] *Ibid.*, p. 60.
[274] *St. Kitts and Nevis Education Act*, 1966. p. 1.

les autres îles de la fédération et l'ensemble de la Caraïbe étaient encore loin de réaliser une éducation primaire pour tous. La résultante étant une plus grande autonomie à l'île dans la sélection du contenu pédagogique. Ainsi, Saint-Kitts-Nevis concrétise son essor éducatif bien que l'île soit toujours rattachée à la Grande-Bretagne.

Qu'est-ce qui contribua à cette accélération ?

La volonté culturelle du fait de l'attachement à la Grande-Bretagne et l'avènement à l'indépendance de cette île qui eut lieu il y a de cela dix-sept années après la promulgation de cet Acte furent à l'origine de cet essor en matière d'éducation. L'éducation doit s'intégrer dans la vie socioculturelle de l'île si elle veut tendre vers une éducation nationale.

Le ministère de l'Éducation lui-même est passionné par cette question d'éducation d'où sa déclaration : « *I am inviting every citizen […] to join with this National Arts Advisory Council to transform our country into a vibrant cultural oasis where the flowers of creativity which now lie in hibernation may bloom in their brilliance* ».[275] L'intérêt pour la valorisation culturelle n'est pas un projet spécifique à Saint-Kitts mais une idéologie qui s'étend sur toute la zone caribéenne. S'il faut valoriser leur propre culture, cela passe par le contrôle des programmes télévisés qui véhiculent des cultures étrangères dont les valeurs sont contraires à la culture de référence. Changer de culture ordonne un changement dans les façons de penser, de voir, dans les attitudes et dans les idéologies déjà ancrées au sein de la population autochtone. Cet objectif ne peut aboutir que par la mise en place de politiques éducatives cohérentes, globales et ambitieuses et par la promulgation de textes de loi qui légifèrent en la matière.

Les années soixante-dix

Saint-Kitts-Nevis est la première île de l'OECO à offrir une éducation secondaire pour tous. Au cours des années soixante-dix, les autres îles cherchent à impulser l'éducation préélémentaire mais l'île de Saint-Christophe a d'autres projets.

Les années quatre-vingt

La philosophie éducative des années quatre-vingt est fondée sur le droit à l'éducation, la responsabilité individuelle pour assumer cette éducation et le développement des guides pédagogiques adaptés.

Les objectifs de l'éducation sont les suivants :

- créer l'occasion pour une éducation libérale et généralisée qui permettra à tous de développer pleinement leurs capacités ;

- développer des moyens éducatifs adaptés et la formation des citoyens dans les domaines physiques, émotionnels, intellectuels ;

[275] Morris S.-E, cité par Halliday J., *Education and Society in St. Kitts and Nevis dans Miller E. Education and Society in the Commonwealth Caribbean*, Mona, Institute of Social and Economic Research, 1991. p. 34.
Notre Traduction :
– « J'invite chaque citoyen à me joindre à à ce conseil consultatif d'art national pour transformer notre pays en une oasis culturelle vivante où les fleurs de la créativité qui s'y trouvent maintenant en hibernation puissent fleurir de tout leur éclat. »

- promouvoir les ressources naturelles et l'héritage historique, social et culturel ;

- établir un programme éducatif pour les communes qui souhaitent trouver des solutions à leurs problèmes locaux par la création de centres de loisirs qui favorisent le bien vivre ensemble ;

- promouvoir l'éducation spécialisée pour lutter contre l'illettrisme ;

- promouvoir les formations techniques par une instruction et évaluation efficaces ; développer des programmes pédagogiques structurés et assurer une bonne formation des professeurs ;

- favoriser l'accès à l'éducation supérieure ;

- promouvoir des valeurs et des comportements sociaux en lien avec une société chrétienne et démocratique ; favoriser le développement économique, social, spirituel, et politique afin de créer l'harmonie dans la nation.[276]

À l'évidence, les objectifs furent atteints car en 1986, les études quantitatives et qualitatives du système éducatif placent Saint-Kitts et Nevis à un niveau d'enseignement supérieur par rapport à celui des autres îles.[277]

Les années quatre-vingt-dix

Pour cette décennie, en matière de politiques éducatives, l'État fait de l'éducation son axe principal grâce à un projet ambitieux intitulé *State Paper on Education* qui concerne tous les niveaux du système éducatif généralisé à l'ensemble du territoire.

Les objectifs sont ainsi décrits :

- créer des occasions pour une éducation libérale et générale qui permettra à tous d'exploiter toutes leurs potentialités ;

- développer une éducation et une formation spécifiques aux citoyens en situation de handicdap ;

- promouvoir les ressources naturelles et l'héritage historique, social et culturel du pays ;

- créer un programme d'éducation communale opérationnel au sein de la fédération qui vise à développer des connaissances et des compétences pour résoudre des problèmatiques sociales de proximité ; créer et organiser des centres de loisirs pour la jeunesse en vue d'une vie épanouissante et pleine d'espoirs pour tous ;

- développer des programmes d'éducation appropriés pour lutter contre l'illettrisme ;

[276] Ministry of Education, Health and Community Affairs, *Educational Philosophies – Objectives and Policy*, Basseterre, August 1983. Adapté et traduit en anglais.
[277] Morris S.-E, cité par Halliday J., *Education and Society in St. Kitts and Nevis dans Miller E. Education and Society in the Commonwealth Caribbean*, Mona, Institute of Social and Economic Research, 1991. p. 41.

- développer des formations techniques pour améliorer l'enseignement et l'apprentissage, l'évaluation, le guide pédagogique, et la formation des enseignants et des soignants qui exercent à ce niveau du système ;

- favoriser l'accès à une éducation supérieure pour tous ceux ;

- favoriser la « démocratisation de l'éducation » dans tous les secteurs économiques.

Dans cette perspective, comment s'articule donc, l'éducation préélémentaire ?

Il s'agit davantage d'une éducation formelle afin de développer la confiance en soi des citoyens en tant que personne unique et développer sa maturité émotionnelle, morale, physique, sociale et intellectuelle ; l'aider à devenir compétent dans la communication orale, susciter sa curiosité et développer sa créativité ; l'aider à développer une prise de conscience de la place qu'il peut occuper dans la société et des responsabilités qu'il aurait à y exercer en tant que citoyen. Cette éducation formelle vise à former et préparer les apprenants pour l'accès à des niveaux d'enseignements supérieurs.

Autrement dit, l'exigence du gouvernement en termes d'éducation se fonde sur l'égalité d'accès à l'éducation pour tous et à tous les niveaux.

En ce qui concerne l'éducation préélémentaire qui fait l'objet de notre étude comparée, il convient de mettre en place un centre préélémentaire expérimental comme le préconise donc, le ministère de l'Éducation et qui servira alors de modèle dans le pays. Aussi, les frais de scolarité qui limitaient naguère l'accès à scolarisation pour tous, seront annulés à tous les niveaux afin d'éviter toutes formes de discrimination. Les enfants du préélémentaire bénéficieront d'un repas journalier au même titre que ceux des écoles primaires et secondaires et le ratio enseignant/élève sera réduit. Cette mesure constituerait certainement une bonne transition vers le primaire.

Structure de l'institution scolaire à Saint-Kitts

L'éducation primaire

L'éducation primaire à Saint-Kitts-Nevis vise les objectifs suivants :

- développer les compétences nécessaires pour faciliter l'acquisition des connaissances de façon cohérente et promouvoir la citoyenneté ;

- aider les apprenants à développer des valeurs morales et spirituelles fondées sur un socle commun en adéquation avec l'héritage culturel ;

- promouvoir la santé mentale et physique des apprenants ;

- élaborer le projet d'établissement et déployer un projet pédagogique et éducatif afin que les apprenants développent leurs compétences et libèrent toutes leurs potentialités ;

- au terme du cycle préélémentaire, tous élèves doivent maîtriser les apprentissages fondamentaux nécessaires à la réussite de leur parcours scolaire.

L'éducation secondaire

L'objectif de cette éducation secondaire vise le développement physique, social, esthétique, émotionnel et intellectuel des apprenants.

Le Préélémentaire

L'éducation préélémentaire est née de la volonté des églises chrétiennes d'évangéliser le peuple. Les Moraviens ont débuté cette initiative en 1787 et dix ans plus tard, ce fut le tour des Méthodistes en 1797. Afin de répondre plus largement aux besoins de soins des enfants, des écoles indigènes ont été initiées par les parents dans les différentes communes de l'île. Ce n'est que dans les années soixante-dix que l'État a commencé à s'engager dans la prise en charge des jeunes enfants et par la suite, créer un département dédié à la petite enfance, soit en 1994 par des textes de loi relatifs à l'éducation, les soins et la protection de l'enfance qui furent promulgués sous le nom de *Child Protection Act.*

Le niveau préélémentaire s'étendant de 0 à 8 ans intéègre donc, les trois premières années du primaire. Les institutions préélémentaires se déclinent en trois niveaux que sont :

- les *nurseries* qui accueillent des enfants âgés de 0 à 3 ans, ce sont les crèches ;
- les *preschools* sont fréquentées par les enfants de âgés de 3 à 5 ans, ce sont les préélémentaires ;
- les *daycare* qui sont des centres qui accueillent les enfants âgés de 0 à 5 ans, ce sont les garderies.

Cependant, d'autres organismes tels que le ministère de la Santé, du développement social et de la parité et le ministère de la Sécurité nationale ont participé à la mise en place de ces différentes structures.
Toutefois, les écoles étant majoritairement gérées par le secteur privé, sont sous la juridiction du département du développement de la petite enfance. En 2007, nous notons que 53 % des enfants issus de la tranche d'âge de 0 à 5 ans étaient inscrits dans les écoles préélémentaires selon la répartition à savoir : 38 % de 0 à 3 ans et 76 % de 3 à 5 ans. Il n'en reste pas moins que le taux de scolarisation a augmenté significativement suite aux nouvelles politiques préélémentaires de 2009. L'objectif de ces politiques étant prioritairement l'accès à l'éducation préélémentaire pour tous afin de mieux équiper les enfants pour une éducation primaire. Les politiques en la matière se déclinent comme suit :

- l'éducation et le déploiement de centres d'accueil dédiés à la petite enfance et à tous les enfants de la fédération et singulièrement aux enfants issus des communes défavorisées ;

- une orgisation et structuration de l'environnement de l'apprentissage ;

- une amélioration de l'environnement et des conditions d'apprentissage ;

- un projet d'établissement articulé avec un projet pédagogique et éducatif cohérent qui vise une meilleure transition entre les différents niveaux : crèches, préélémentaire, primaire ;

- une éducation inclusive pour les enfants en situation de handicap ;

– une éducation en faveur des parents pour soutenir la parentalité ;

– déployer et renforcer la coopération entre les organismes en charge de la petite enfance.[278]

L'étude quantitative et qualitatives révèlent que les nouvelles politiques éducatives mises en place ont contribué à augmenter le taux de fréquentation des enfants au sein de ces différents niveaux d'instruction passant alors de 53 % en 2007 à 67% en 2010 avec comme répercussion une augmentation par ailleurs, des différentes tranches d'âge qui passent de 38 % à 51 % pour la tranche d'âge comprise entre 0 et 3 ans et 76 % à 90 % pour les tranches d'âge comprises entre 3 et 5 ans.

Le tableau ci-dessous fait état des statistiques sur l'éducation préélémentaire au cours des années 2012/2013 :

SAINT-KITTS

				Public	**Privée**	**Total**
UNIQUEMENT CRÈCHES	**URBAINES**	Centres		1	16	17
		Enfants	Masculine	9	129	138
			Féminine	12	94	106
		Personnel	Adjoints	1	16	17
			Personnel des Crèches	3	17	20
			Domestique	2	1	3
	RURALES	Centres		3	14	17
		Enfants	Masculine	41	94	135
			Féminine	37	86	123
		Personnel	Adjoints	3	13	16
			Personnel des crèches	10	5	15
			Domestique	8	1	9

				Public	**Privée**	**Total**
UNIQUEMENT PRÉÉLÉMENTAIRES	**URBAINES**	Centres		1	11	12
		Enfants	Masculin	24	181	205
			Féminin	26	176	202
		Personnel	Adjoints	1	11	12
			Enseignants	5	21	26
			Domestique	4	8	12
	RURALES	Centres		1	10	11

[278] Isabel Byron, « The Path of Progress: achievements and challenges of ECD policy implementation in St. Kitts and Nevis », *An Early Childhood Policy Brief*, Kingston, UNESCO, 2012.

		Enfants	Masculin	31	119	150
			Féminin	21	106	127
		Personnel	Adjoints	1	10	11
			Enseignants	4	18	22
			Domestique	3	3	6

Saint-Kitts Day Care

				Gouvernement	**Privé**	**Total**
CRÈCHES	**URBAINES**	Centres		2	5	7
		Enfants	Masculin	48	37	85
			Féminin	40	32	72
		Personnel	Centres	20	4	24
			Domestique	15	1	16
			Adjoints	2	5	7
	RURALES	Centres		7	3	10
		Enfants	Masculin	98	15	113
			Féminin	90	32	122
		Personnel	Centres	41	4	45
			Domestiques	33	1	34
			Adjoints	7	3	10
PRÉÉLÉMEN-TAIRES	**URBAINES**	Centres		2	5	7
		Enfants	Masculin	76	81	157
			Féminin	89	157	246
		Personnel	Enseignants	20	11	31
			Domestiques	15	1	16
			Adjoints	2	5	7
	RURALES	Centres		7	3	10
		Enfants	Masculin	158	19	177
			Féminin	142	9	151
		Personnel	Enseignants	41	0	41
			Domestique	33	1	34
			Adjoints	7	3	10

Nevis

				Public	Privée	Total
UNIQUEMENT CRÈCHES	**URBAINES**	Centres		-	3	3
		Enfants	Masculin	-	36	36
			Féminin	-	32	32
		Personnel	Adjoints	-	3	3
			Personnels des Crèches	-	6	6
			Domestique	-	1	1
	RURALES	Centres		-	4	4
		Enfants	Masculin	-	8	8
			Féminin	-	12	12
		Personnel	Adjoints	-	4	4
			Personnel	-	-	-

				Public	Privée	Total
UNIQUEMENT PRÉÉLÉMENTAIRE	**URBAINES**	Centres		3	3	6
		Enfants	Masculin	76	34	110
			Féminin	83	57	140
		Personnel	Adjoints	3	3	6
			Enseignants	16	6	22
			Domestique	11	1	12

	RURALES	Centres		0	3	3
		Enfants	Masculin	0	52	52
			Féminine	0	57	57
		Personnel	Adjoints	0	3	3
			Enseignants	0	6	6
			Domestique	0	2	2

Nevis Day Care

				Public	**Privée**	**Total**
CRÈCHES	**URBAINES**	Centres		-	1	1
		Enfants	Masculin	-	13	13
			Féminin	-	18	18
		Personnel	Personnel	-	3	3
			Domestique	-	-	-
			Adjoints	-	1	1
	RURALES	Centres		-	-	-
		Enfants	Masculin	-	-	-
			Féminin	-	-	-
		Personnel	Personnel	-	-	-
			Domestique	-	-	-
			Adjoints	-	-	-
PRÉÉLÉMENTAIRE	**URBAINES**	Centres		-	1	1
		Enfants	Masculin	-	8	8
			Féminin	-	14	14
		Personnel	Enseignants	-	2	2
			Domestique	-	-	-

			Adjoints	-	1	1
	RURALES	Centres		-	-	-
		Enfants	Masculin	-	-	-
			Féminin	-	-	-
		Personnel	Enseignants	-	-	-
			Domestique	-	-	-
			Adjoints	-	-	-

Tableau 35 : Statistiques préélementaires de Saint-Kitts-Nevis
(Source : St. Kitts and Nevis Ministry of Education,
Management Information Systems Statistical Bulletin, 2012–2013)

Cependant, notre étude de l'acte d'Éducation de 2005 révèle l'existence d'une anomalie relevée au niveau de la première tranche d'âge à savoir celle comprise entre 0 et 3 ans qui n'est d'ailleurs, pas incluse dans la loi alors qu'elle est prise en compte par l'État et le secteur privé.

Dans l'année 2000, les priorités en matière d'éducation au sein du département préélémentaire de Saint-Kitts concernent : le curriculum ; la formation et la promotion des enseignants ; l'acquisition de matériels pédagogique et éducatifs ; une procédure pour donner des permis aux écoles pour fonctionner ; la recherche et la documentation ; l'aide financière.

L'analyse montre qu'il existe une continuité dans les politiques éducatives et leur implémentation quels que soientt les gouvernements qui se sont succédé. Dans un rapport consacré au quarantième anniversaire de l'éducation secondaire pour tous, Halliday a salué le succès de ces politiques éducatives par cette déclaration suivante :

> « *It should also be recalled that during the 1980's, that the change of Government did nothing to halt on the ongoing programme of Universal Secondary Education, but rather built upon and strengthened the existing educational international acclaim [..] All the major contributors could look back with tremendous satisfaction throughout these challenging and pioneering years* ».[279]

Le Guide Pédagogique

Le département de l'éducation préélémentaire préconise dans ces écoles le programme pédagogique *Highscope* qui est un curriculum. Adopté sur tout le territoire sauf dans des cas très rares telles que les écoles Montessori, ce curriculum permet aux apprenants d'avoir un

[279] J. Halliday, « The Star of The Long Journey Towards Universal Secondary Education », except from *Beyond Walls: Multi-Discilpinary Perspectives*, Vol. 1, St. Augustine, The University of the West Indies School of Continuing Studies, 2003.
Notre traduction :
– « Il faut noter qu'au cours des années 1980, le changement de gouvernement n'a pas freiné le programme d'éducation secondaire pour tous mais a solidifié cette initiative internationale actuelle […] Tous les contributeurs majeurs peuvent revoir ces défis des premières années avec appréciation. »

socle commun en matière de compétences et de connaissances à maîtriser au terme de ce cycle de formation.

La formation des parents est obligatoire dans tous les centres.

La Formation des enseignants

La formation des enseignants pour mobiliser et déployer le curriculum était indispensable. Elle est effectuée à *Servol* qui est une institution fondée à Trinidad pour l'éducation et le développement de l'éducation en direction des publics défavorisés.

Les matériels pédagogiques

Le département préélémentaire rend les matériels accessibles aux parents et aux écoles en assurant sa distribution directement aux écoles. Son accès est aussi facilité au sein du département où existe un centre de ressources pédagogiques comportant tous les matériels prêtés aux écoles. En outre, le département a mis en place une procédure pour l'achat en vrac de matériels pédagogiques autres que ceux qu'il met à disposition afin d'éliminer les frais d'importation.

Les permis de fonctionnement

Saint-Kitts-Nevis est le premier pays dans la Caraïbe anglophone à avoir établi des textes de loi qui obligent les écoles préélémentaires se munir d'un permis de fonctionnement. Pour obtenir ce permis, l'école doit satisfaire toutes les exigences du département préélémentaire au sein du ministère de l'Éducation. Aussi, lors d'une investigation sur le terrain au sein d'une école à Nevis, l'enquêteur a eu l'opportunité d'assister aux formalités liées à la délivrance d'un permis de fonctionnement pour cette école. À l'issue de la visite qui fut défavorable, le promoteur était très affecté. Il résulte que le permis ne lui fut pas délivré car la superficie n'était pas aux normes par rapport au nombre d'enfants accueillis ce qui engendrerait des problématiques en termes de sécurité des enfants. Toutefois, cette école a obtenu la meilleure note parmi toutes les écoles inspectées ce jour.

La recherche et la documentation

Avant l'adoption du curriculum *Highscope*, des consultants ont été commandités pour faire un état des lieux et évaluer les besoins en matière d'éducation dans le territoire et ajuster ce programme de telle sorte qu'il soit pertinent et opérationnel.

Quels sont les facteurs qui contribuent au progrès réalisé en matière d'éducation préélémentaire à Saint-Kitts ?

Pour atteindre ses objectifs en matière de réussite éducative au niveau préélémentaire, les données empiriques et la littérature montrent que le gouvernement a augmenté son niveau d'engagement en consacrant davantage de moyens financiers dans l'éducation de la petite enfance. Le tableau qui suit et qui prend en compte les années 1990 à 2000 en est une illustration :

Année	Montant du budget de l'Éducation en million dollars caribéens	Montant du budget de l'éducation préélémentaire en dollars caribéens	Pourcentage du budget de préélémentaire par rapport au budget de l'Éducation
1990	EC$ 14.5	EC$ 230, 000	1.58 %
1994	___	EC$ 966, 000	4.59 %
1998	EC$ 28.1	EC$ 1, 581, 000	5.61 %
2000	EC$ 34.2	EC$ 2, 942, 000	8.6 %

Tableau 36 : L'allocation financière pour l'éducation préélémentaire par rapport au budget national pour l'éducation à Saint-Kitts-Nevis[280]

Un Programme Préélémentaire à Domicile

Le *Reaching the Unreached* est un programme qui vise à former des gardiens qui auront en charge l'éducation des enfants âgés de 0 à 3 ans qui ne peuvent pas se déplacer pour participer aux programmes de formation organisés par le département de l'éducation préélémentaire. Il a pour objectif d'optimiser le programme pédagogique inhérent à ce niveau de développement des enfants de telle sorte qu'il soit accessible à ceux-là qui n'ont pas encore obtenu une place dans une école. Le programme se déroule dans l'après-midi au sein de la capitale.

Des similarités dans l'histoire et la situation actuelle des systèmes éducatifs préélémentaires anglophones, bien qu'elles soient uniques sont néanmoins, assez proches de celles des pays francophones tant dans leurs objectifs, leurs effets et les conséquences sur l'éducation moderne.

C. HISTORIQUE DE L'ÉCOLE EN MARTINIQUE

L'influence française

L'historien Henry Delinde[281]situe l'éducation en Martinique selon quatre périodes précises que sont :

- la période précolombienne qui marque ses origines jusqu'à 1635 qui est le début de la colonisation française ;
- la période esclavagiste qui s'étend de 1635 jusqu'à 1848 qui correspond à l'abolition de l'esclavage et à la révolution française (1789-1799) ;

[280] Janet Brown, *Early childhood Investment in St. Kitts and Nevis: A Model for the Caribbean*? Mona, Caribbean Child Development Centre, School of Continuing Studies, 2013. Consulté le 10 octobre 2014.
[281] H. Delinde, *Politique d'Éducation et d'Instruction en Martinique : 1635-1883*, Thèse de Doctorat, l'Université Paris VII, Tome 1, 1999. p. 21.

- la période post-esclavagiste s'étend de 1848 à la loi relative à la départementalisation en 1946 ;

- la départementalisation de 1946 jusqu'à l'époque moderne.

Ces quatre époques montrent aussi l'évolution des politiques publiques et par conséquent, celle des politiques éducatives. Elles seront de fondement sur lequel l'histoire des politiques éducatives de la Martinique, partie prenante des politiques éducatives françaises sera fondée au cours de cette thèse.

La période précolombienne à 1635

Bien que certains pédagogues/historiens tels que Jean Vial arguent que la trace de l'éducation renvoie à l'expérience primitive, l'époque qui semble annoncer le début de l'éducation en France se réfère au Moyen-Âge. En effet, « Les liens de l'éducation avec la religion qui commençaient à dénouer dans le monde antique allaient être renforcés par une foi qui voulait pénétrer la vie dès les premiers balbutiements. En France, c'est à l'Abbaye de Saint Victor de Marseille et celui de Cluny que le siège et l'émergence de l'éducation du Moyen-Âge est attribuée. Il n'est que plusieurs siècles plus tard que la Martinique sera impactée par l'influence française et que l'éducation commence à prendre forme. »

« En décidant de s'approprier cette terre en 1635, la France s'engageait progressivement vers un processus de colonisation, générant l'émergence d'une société particulière et d'une économie extravertie. La Martinique était bien évidemment une île habitée ».[282] L'émergence des structures éducatives en Martinique coïncide avec le début de l'esclavage ce qui sous-entend que l'école n'existait pas avant cette époque. Dès son émergence au début de la colonisation au dix-septième siècle, l'éducation en Martinique est définie à travers des politiques. Ces dernières s'expriment selon des réalités socio-économiques et les réalités d'une société embryonnaire fondée sur un système esclavagiste, ainsi qu'à travers des politiques publiques. L'éducation devient une réponse aux besoins de ce système et de cette colonie en construction. Par conséquent, l'éducation a une double perspective : tantôt trouver sa propre expression au sein d'un système déjà établi et tantôt être au service de ce système et de ses politiques.

1635 à 1848

L'évolution de l'éducation est tendue par deux mondes en confrontation. D'un côté, "l'éducation" offerte au créole et de l'autre, "l'instruction" réservée à l'esclave[283] ; tous les deux gérés par les prêtres séculiers.

Les créoles désignent les colons natifs de l'île. Cependant, les enfants de couleur libres pouvaient avoir accès aussi à l'instruction. Toutefois, « Ce concept de créole est attribué à tous les autres natifs du pays au début du vingtième siècle. Cette forme de l'éducation et de l'instruction continue jusqu'à l'arrivée des congrégations religieuses, les Jésuites étant la première en 1649 ».[284]

[282] *Id*., *Éducation et Instruction en Martinique (1635–1830)*, Tome 1, Paris, L'Harmattan, 2006. p. 22.
[283] *Ibid*. p. 17.
[284] F. Renouard, *Statistique de la Martinique*, Tome premier, Paris, Galeries des Rois, 1822. p. 50.
URL: <www://books.google.com/books>. Consulté le 23 mars 2015.

Exprimée sous plusieurs formes, la propagande de la foi est devenue l'instruction religieuse. Cependant, les petites écoles laïques et des établissements d'éducation payantes sont le plus souvent dirigés par des paroissiens ; les écoles familiales et l'instruction des esclaves, faisant ainsi de l'éducation un aspect de la vie de la société. Marquée par une formation chrétienne et par la présence des congrégations religieuses venues principalement pour des raisons éducatives, l'école du dix-septième siècle est une affaire de l'église. Leur mission spécifique, quelle que soit l'éducation des filles ou des garçons – ces derniers étant privilégiés –, se manifeste dans les types d'écoles établies. Leur mission essentielle étant l'éducation et l'instruction, il n'en reste pas moins que quelquefois, une dimension sociale était mise en place à travers un double projet incluant la santé des enfants ainsi que celle des adultes ce qui aboutit à la construction d'hôpitaux dans ces établissements.
L'établissement mixte des Jacobins fondé à Saint-Pierre en 1730 sous la direction des Sœurs Dominicaines de Marseille a accueilli des pauvres femmes mais également, « elles recevaient les personnes du sexe féminin, infirmes, à charge de la société dangereuse, tombées en démence ou d'une conduite suspecte, ainsi que des femmes obligées de vivre séparées de leur mari ».[285] La première école religieuse en Martinique en l'occurrence, l'école des filles des dominicaines de Toul fondée en 1654 – écoles des filles de la congrégation de la Miséricorde de Dieppe en 1664 – et l'ouverture d'une école publique pour les filles en 1682 par les Sœurs Ursulines étaient toutes sont destinées à l'instruction des filles des colons et quelques enfants de couleur libres.
Faisant référence à Janin, H. Délinde rappelle que « tous les efforts par les Jésuites pour ouvrir des collèges pour les garçons ont été refusés ».[286] Ce ne fut qu'au dix-huitième siècle, précisément, en 1766, que le collège Saint-Victor est fondé par le père Charles-François, après un débat difficile.
Jusqu'en 1718, des véritables institutions de l'État étaient inexistantes et l'éducation était sous l'autorité de l'église. La relation de l'Église et l'État catholique était forte et les politiques en faveur de cette relation. Cependant, l'ordonnance de 1718 réserve à autorité coloniale, le droit de décision, toutefois jusqu'à 1763, les écoles publiques laïques se trouvaient toujours sous l'autorité des curés. « L'éducation et l'instruction, qu'il s'agisse d'enfants ou adultes (créoles ou esclaves) ne pouvaient se concevoir en dehors de l'instruction religieuse. Cette réalité relevait aussi de cette imbrication existant entre l'État et la religion catholique en France. Naturellement, celle-ci se transportait dans la colonie »,[287] qui devait garder toujours le lien avec la mère-patrie, en envoyant les élèves les plus aptes (les créoles) à faire des études en France. Cette affiliation ne s'agissait pas d'un simple désir facultatif mais une disposition politique.
La seconde moitié du dix-huitième siècle, dès 1763, la situation scolaire est remise en question par Fénelon, le gouverneur en poste à la Martinique. D'après lui, l'éducation ne favorisait pas une grande majorité de créoles dans les colonies. Il était donc particulièrement hostile à deux réalités : la présence de Jésuites et des capucins et le fait d'envoyer les enfants de la colonie en France pour leurs études car cela coûtait très cher aux colons et pénalisait les enfants. Selon Délinde, l'éducation en France ne répondait nullement à ce à quoi elle était destinée.

D'autres congrégations, notamment les Capucins, les Frères de Plœrmel, les sœurs de Saint Joseph de Cluny continuent à ouvrir des écoles. L'instruction était centrée sur la lecture, l'écriture, l'arithmétique mais aussi sur les travaux d'aiguille où il fallait apprendre à filer, à coudre, à broder et acquérir un esprit de l'ordre. En 1764, il existait une école mutuelle des

[285] H. Délinde, *op.cit.*, p. 56.
[286] *Ibid*. p. 54.
[287] *Ibid*. p. 52.

jeunes filles à Fort Royal, aujourd'hui Fort-de-France. La nécessité d'avoir des institutions pour les garçons est aussi prise en compte. Ainsi, une école pour les garçons est établie à Saint Pierre puis, à Fort Royal quelques décennies plus tard. Au milieu du dix-huitième siècle, les filles étaient plus avantagées que les garçons. L'intérêt dans l'éducation des filles prend essor au début du dix-neuvième siècle, lorsque le gouverneur de la colonie favorise l'ouverture d'une école dans chaque paroisse de l'île en confiant la responsabilité aux sœurs de Saint-Joseph de Cluny : une congrégation religieuse dont le travail en éducation est reconnu par le gouverneur.
Ce siècle marque aussi l'émergence d'une politique en matière d'attribution de bourses qui vise à améliorer l'éducation dans les colonies et pour ceux qui ont réussi le concours, de poursuivre des études en France. Ce qui est contraire à la politique de Fénelon même si ce n'était un très petit nombre d'enfants.
L'analyse montre que ces politiques favorisaient les enfants des colons et des gens de couleur libres sans qu'aucune possibilité ne soit accordée pour des enfants noirs de s'instruire. Il fallait attendre l'abolition et l'émancipation des esclaves pour voir une transformation sociale issue d'une lutte politique.

Comment éduquer le Noir, quelles limites et que serait le contenu pédagogique de cette éducation ?
Selon Délinde, au cours des années allant de 1830 à 1848, l'intérêt était porté sur l'instruction et la sauvegarde de la colonie. Le roi Louis-Philippe ordonnait que « les esclaves des deux sexes, à partir de l'âge de quatre ans, soient admis dans toutes les écoles gratuites qui seraient établies dans les villes, bourgs et communes. Les instituteurs chargés de ces écoles étaient autorisés à se transporter à la demande des maîtres sur les habitations voisines pour l'enseignement des esclaves ».[288]

Exercer le droit des Noirs et des esclaves à l'instruction donnera à ceux-ci une connaissance et un savoir-faire et leur permettra d'être plus autonomes dans la société. Ce "droit à l'instruction" pouvait comporter au moins trois objectifs, « à savoir vaincre les préjugé de couleur, conquérir définitivement le droit de représentation des colonies et permettre à la "liberté républicaine"de s'instaurer ».[289]

Les colonies répondent bel et bien partie à toutes ces prérogatives. Cependant, accepter l'instruction des esclaves demandait réflexion. C'est un défi pour les colons qui s'opposent à cette démarche. Car, éduquer les esclaves peut les conduire à des connaissances et leur permettre de se défendre. Faut-t-il les enlever de leur ignorance et quelles seront les conséquences ? Quels sens donner à la liberté, égalité et fraternité dans un tel contexte ?

Cette éducation n'était pas une véritable éducation primaire mais un catéchisme en langue créole. Le premier était réservé aux créoles (les enfants des colons). L'ordonnance du roi Louis-Philippe du 18 mai 1846[290] articule des précisions concernant l'instruction religieuse et l'instruction élémentaire des esclaves. Concernant l'instruction religieuse, il s'agit de prières, de la catéchèse et de la messe. Pour l'instruction élémentaire, l'ordonnance du 18 mai 1846 précise que les esclaves soient établis dans les villes et les bourgs pour l'enseignement élémentaire des jeunes esclaves. C'était le devoir des maîtres d'envoyer les esclaves de 8 à 14 ans dans ces institutions qui étaient attachées aux chapelles rurales. La France soutient le droit des esclaves à être instruire.

[288] L'Odonnance du 5 janvier 1840, article 2 cité dans Délinde, *op.cit.*, Tome 2, p. 356.
[289] *Ibid.*, Tome 4, p. 655.
[290] BOM 1845, cite dans Délinde *op.cit.*, Tome 2, p. 388.

Par conséquent, une distinction entre l'instruction religieuse et l'instruction élémentaire s'avère nécessaire. De plus, la commission pour l'abolition de l'esclavage ordonne aux frères et aux sœurs religieuses de « retrancher les mots "morale" et "religieuse", parce que l'instruction remise en de pareilles mains, visant à préparer l'abolition ne pouvait avoir que ce caractère »[291], c'est-à-dire former un nouveau citoyen à la liberté. La catéchèse doit être effectuée pendant des jours spécifiques afin de laisser du temps libre pour l'instruction élémentaire, dans ce contexte, tout ce qui est hors de l'enseignement religieux.

Les écoles des esclaves avaient très peu de matériels scolaires et toute aide venant de la France rendait difficile cette nouvelle politique d'éducation, assez révolutionnaire pour cette époque. Le nombre d'écoles était relativement insuffisant. En 1846, pour une population de 434 enfants libres et 24 390 enfants esclaves, il existait 11 écoles publiques, 6 pour les garçons et 5 pour les filles. Les écoles congrégationnistes telles que les écoles des sœurs de Saint Joseph de Cluny se chargeaient d'une partie des fournitures scolaires pour les élèves. Les enfants scolarisés étaient considérés comme de meilleurs citoyens que ceux qui n'étaient pas scolarisés :

> « …il suffit d'une simple remarque sur la différence qui existe entre les jeunes gens qui ont reçu chez nous, avec l'instruction primaire, une éducation chrétienne et ceux qui, abandonnés à eux-mêmes, ont grandi dans l'ignorance ; les premiers ont des manières, les sentiments d'honneur, le respect de la dignité de l'honneur, du chrétien, la conscience de leurs devoirs, de leurs obligations envers la société, des habitudes d'ordres du travail, d'obéissance ; les seconds, à demi-sauvages ont les vices de notre nature gâtée sans le contrepoids des principes qui rendent l'homme victorieux de lui-même et capables des vertus dans lesquelles on ne peut servir ni dieu, ni patrie ».[292]

De l'avis de V. Schoelcher, homme politique qui a lutté contre l'esclavage, l'instruction primaire ne devait pas être seulement gratuite, mais laïque aussi et surtout obligatoire. Pour lui, c'est le plus important levier de l'émancipation morale des classes pauvres. Le but de cette éducation est de vaincre l'ignorance et de développer le sentiment de devoir envers la République ce qui, dans une certaine mesure, a été atteint à travers le processus de la départementalisation de la Martinique.

1848-1946

L'histoire de l'éducation en Martinique ne peut pas être séparée de celle de sa mère-patrie, en l'occurrence, la France.

La finalité de cette éducation est de préparer le citoyen pour l'État. Au tournant de la départementalisation, l'instruction de la petite enfance prend une place plus importante dans l'éducation de l'île. En 1848, le jour de l'abolition de l'esclavage, « le ministre de la marine et des colonies souhaite développer un "nouveau genre d'établissement, (…) des salles d'asiles et des crèches".[293] Le nombre de salles et très faible par rapport aux besoins, mais quelques enfants ont pu profiter d'une instruction. La pédagogie relève de l'instruction religieuse, la lecture, l'écriture, les notions de calcul, les chants religieux, les exercices moraux et corporels. Bien que l'instruction soit publique, les établissements ont été gérés principalement par des congrégations religieuses ou par des individus qui fonctionnent en collaboration avec

[291] *Ibid.* p. 398.
[292] *Lettre du Frère Arthur du 25 juin 1873 au ministre des colonies*. A.N.-S.OM. -C172 D1570.
[293] Archives Départementales de la Martinique, *Enfances martiniquaises 1848-1950*, Fort-de-France, Archives Départementale, 2001. p. 40.

l'église. L'instruction est aussi gratuite afin de permettre à tous de bénéficier d'une éducation. À cet égard, la déclaration de H. Délinde est éloquente :

> « De 1848 à 1882, l'instruction publique s'était avant tout les établissements scolaires ouverts et tenus par les congrégations religieuses enseignantes. Les frères et les sœurs étaient payés par l'État français. Les écoles laïcs qui subsistaient relevaient désormais du privé, à l'exception de l'école Garnerin ».[294] En 1848, l'école primaire était ouverte et gratuite à tous. La scolarisation était obligatoire. Le gouvernement provisoire français fait ces déclarations :
>
> « – considérant que la préparation de la jeunesse à la vie morale, civile et politique est un des premiers devoirs que la société ait à remplir vis-à-vis d'elle-même ;
>
> – que plus il y a d'hommes éclairés dans une nation, plus la loi et la justice sont respectées ;
>
> – que la société doit l'éducation gratuite à tous ses membres ;
>
> – dans chaque colonie où l'esclavage était aboli, par décret de ce jour, il serait fondé dans chaque commune une école élémentaire gratuite pour les filles et une école élémentaire gratuite pour les garçons ;
>
> – nul ne pourrait se soustraire au devoir d'envoyer à l'école son enfant, fille ou garçon au-dessus de 6 ans et au-dessous de 10 ans à moins qu'il ne le fasse instruire sous le toit paternel ;
>
> – au bout de trois avertissements données par le maire de la commune, les parents qui "sans raison légitime" auraient négligé d'envoyer leurs enfants à l'école, seraient passibles d'un à quinze jours de prison ;
>
> – le gouvernement prenait l'engagement de faire établir pour les écoles des colonies des livres élémentaires où l'on mettrait en relief les avantages et la noblesse des travaux de l'agriculture.[295]

Le but de l'éducation est de s'élever dans la condition sociale et dans sa hiérarchie. « Il faut aux enfants de la classe élevée une éducation en rapport avec la position qui les attend dans le monde ; il faut aussi des écoles accessibles aux enfants des classes inférieures où l'instruction soit l'accessoire et les travaux manuels le principal ».[296] Dans cette colonie française, l'éducation est en adéquation avec les directives de la Métropole.

La loi de la laïcité de 1848, promulguée depuis la révolution française de 1789, semble en train d'être appliquée dans l'île. La révolution marque la séparation de l'église d'avec l'État. La religion chrétienne est sous la menace des autorités civiles. La marche vers cet évènement, préparait le terrain. Le projet Le Pelletier adopté à la convention du 13 juillet 1793, propose une école républicaine et une éducation commune. En juillet 1794, des écoles gratuites sont ouvertes avec des maîtres rémunérés par la République. En 1795, le projet Daunou accorde la liberté de créer des établissements privés. C'est dans ce contexte que prend naissance l'instruction publique. En effet, l'arrêté du 15 mars 1850 proclame la liberté de l'enseignement. Son but étant « de remédier aux abus qui étaient apparus, d'interdire la

[294] H. Délinde, *op.cit.*, Tome 2, p. 383.
[295] Décret du 27 avril 1848. A.N.-S.O.M.-C119 D 1061 cité dans Délinde *op.cit.*, p. 427
[296] Conseil privé, 23 janvier 1855, FOL 93 V°cité par H. Délinde *op.cit.*, p. 518.

réunion des enfants de sexes différents et enfin de consacrer l'institution des salles d'asile avec pour toute exigence, un certificat de moralité ».[297]

L'expulsion des congrégations religieuses telles que les sœurs de St. Joseph de Cluny est prévue. Cependant, en absence de ces congrégations, l'instruction était mal gérée car les autorités n'ont pas le savoir-faire. Par conséquent, des congrégations religieuses en Martinique ont survécu à ce dilemme. L'éducation, étant devenue obligatoire au primaire, suscite une réflexion sur la prise en charge des petits enfants qui n'ont pas encore atteint l'âge d'entrer à l'école primaire.

Où se trouve l'éducation préélémentaire dans ces politiques ?

L'origine de l'école maternelle en France est liée à des besoins sociaux. Dès le dix-huitième siècle, des structures pour la petite enfance existaient en France. C'est ce que constate Chalmel dans son article sur la pédagogie révolutionnaire. Il remarque que « l'œuvre pédagogique de Jean-Frédéric Oberlin (1740-1826) demeure liée à son intuition historique de l'indispensable création d'une structure éducative adaptée à l'accueil d'une petite enfance en "marge" de la société humaine de l'époque. En cette fin de XVIII^{e} siècle, menacé par le manque de soin et d'hygiène, la malnutrition, l'abandon pur et simple lorsque les conditions économiques se font trop rudes et de la construction d'une société ou les parents travaillaient, le statut du jeune enfant n'est guère enviable ».[298] Connu comme des "écoles à tricoter" ou "poêles à tricoter" à cette époque, la création de la première institution de préscolarisation par le pasteur Oberlin était dans les Vosges en 1769. Cette école devient pour lui la « petite école dans l'école ».[299] Par cette approche, il situe l'éducation de la petite enfance au sein du système éducatif. L'évolution de l'éducation de la petite enfance continue au dix-neuvième siècle à travers des salles d'asile. « L'arrêté sur le régime de l'enseignement primaire dans la colonie se saisissait de la question des salles d'asile et statuait sur la nature de celles-ci : ceux à qui elles se destinaient, l'enseignement que l'on devait y pratiquer, l'organisation des salles, les conditions régissant l'ouverture ».[300]

Influencé par des *Infant Schools* en Angleterre, un modèle qui a pour fonction de s'occuper des enfants d'ouvriers de deux à sept ans durant l'absence des parents, est aussi à l'origine d'une éducation et l'instruction des petits enfants. « La société de la morale chrétienne dans le souci d'améliorer le sort des classes pauvres par l'assistance, le travail et l'éducation, s'intéresse à cette initiative et crée en 1826, sous l'impulsion d'Émilie Mallet, une jeune mère de famille, épouse d'un banquier protestant, la première salle d'asile à Paris. Le second établissement du même type sera ouvert quelque mois plus tard par un édile parisien, Jean-Denis Cochin. Sous la monarchie de juillet, la France comptera près de 300 salles d'asiles auxquelles s'intéressera progressivement le ministre de l'instruction publique qui les règlementera à partir de 1837. En 1848, les salles d'asiles sont devenues des écoles maternelles par l'arrêté du 28 avril 1848.

> « Les salles d'asiles improprement qualifiées établissements charitables par l'ordonnance du 22 décembre1837 sont des établissements d'instruction publiques. Ces établissements porteront désormais le nom d'écoles maternelles ».[301]

[297] H. Délinde, Tome 3, *op. cit.* p. 589.
[298] L. Chalmel, « Jean-Frédéric Oberlin, pédagogie révolutionnaire ? » *in Revue Française de pédagogie*, vol. 116, numéro 116, 1996. p. 105.
[299] *Ibid*., p. 112.
[300] *Ibid*., p. 591.
[301] J.-N. Luc, *La Petite Enfance À L'École, XIXe – XXe siècles*, Paris, Economica, 1982. p. 92.

L'institutionnalisation de l'école maternelle en France a été promulguée par la loi Ferry de 16 juin 1881. Des réglementations accompagnent cette démarche. Suivant l'arrêté du 2 août 1881, définissant un règlement modèle pour servir à la rédaction des règlements départementaux des écoles maternelles publiques.

> « Pour être admis dans une école maternelle, les enfants doivent avoir plus de 2 ans et moins de 7 ans. Tout enfant dont l'admission dans une école maternelle est demandée doit présenter un bulletin de naissance et un certificat de médecin constatant qu'il a été vacciné ou qu'il a eu la petite vérole, et qu'il n'est pas atteint de maladies ou d'infirmités de nature à nuire à la santé des autres enfants ».[302]

Les salles d'asiles évoluent avec une telle rapidité qu'elles ont reçu le statut des écoles maternelles.

> « Les salles d'asiles, avec les heureux progrès qu'elles ont faits de toutes parts, sont de véritables écoles, où l'enfance apprend déjà beaucoup, quoique sous une discipline beaucoup plus douce et presque maternelle ».[303]

En effet, en 1881, elles deviendront les « écoles maternelles à l'initiative de Pauline Kergomard ».[304] Auparavant établie comme une œuvre de foi et de charité par Mallet, elle devient une école laïque en 1881, sous Kergomard, Inspecteur Général des écoles maternelles, renforcée par le décret du 2 août. Ce sont des écoles non-obligatoires mais gratuites et laïques. Cependant, dès 1848, ces écoles ont été déjà reconnues comme « établissements d'instruction publique » par l'arrêté du 25 avril.[305] Ces écoles qui, dès leur origine, avaient un statut charitable, sont considérées par l'arrêté de 15 décembre de la même année comme des écoles visant à préparer les enfants pour l'éducation primaire et par la suite, l'éducation à ce niveau est devenue obligatoire même si ce n'était pas toujours respecté, souvent, faute de moyens financiers.

La circulaire aux préfets et aux inspecteurs d'académie du 22 février 1905, relative aux erreurs commises dans l'organisation et l'enseignement des écoles maternelles, explique :

> « L'école maternelle est peu à peu dévoyée de ses fins et débordée par l'enseignement primaire. On oublie qu'elle a son objet propre ; qu'elle ne doit être ni une garderie, ni une école élémentaire ; qu'elle doit seulement préparer et acheminer les enfants à cette école ».[306]

De plus en plus, la structure de l'école change pour s'adapter aux besoins de la société. Des écoles mixtes deviennent la norme du jour et les enfants sont scolarisés à un plus jeune âge. La circulaire numéro 77-266 du 2 août 1977 relative aux objectifs et aux procédures éducatives de l'école maternelle dans le cadre de la réforme du système éducatif indique :

> « L'école maternelle, qui accueille les enfants des deux sexes âgés de deux à six ans, est une institution prenant sa place dans le système éducatif français. Le ministère de l'Éducation et son administration centrale, sur le plan national, les recteurs, sur le plan

[302] *Ibid.*, p. 158.
[303] *Ibid.*, p. 93.
[304] J. Bourquin, « Jean-Noël Luc, L'invention du jeune enfant au XIXe siècle. De la salle d'asile à l'école maternelle », *in Revue d'histoire de l'enfance, 'irrégulière*, numéro 2, Paris, édition Berlin, 1999. p. 214.
[305] J.-N. Luc, *L'invention du jeune enfant au XIX^e siècle. De la salle d'asile à l'école maternelle*, Paris, Belin, 1997. p. 35.
[306] J.-N. Luc, *op. cit.*, p. 224.

> académique, les inspecteurs d'académie et les inspecteurs départementaux sur le plan départemental en assurent la responsabilité administrative et pédagogique ».[307]

Il faut revisiter le rôle de cette école. En préparant les enfants pour le primaire, l'école ne doit pas perdre son vrai sens et ne doit pas s'éloigner de son vrai but. Parlant des programmes de la maternelle Haby partage son souci :

> « Ignorant la psychologie des comportements, ces programmes se réfèrent plutôt à des " savoirs ", à transmettre oralement plutôt qu'à des " savoir être " ou à des " savoir-faire ". C'est ainsi que l'école maternelle a joué pendant longtemps et joue encore trop souvent un rôle essentiellement propédeutique compris dans le plus mauvais sens du terme ».[308]

L'application de ces politiques éducatives préélémentaires qui prennent l'essor en France Métropolitaine n'est pas aussi facile dans les colonies. Le développement de l'éducation en Martinique était plus tardif.

Le Rapport Ballin de 1831, l'inspecteur de l'éducation primaire publique donne des informations sur l'ébauche de l'éducation de la petite enfance en Martinique, liée à la garderie et souvent établies sous l'ordre des curés des paroisses. Ceci semblait une affaire de volontariat, un peu critiqué par l'Inspecteur :

> « Je ne parle pas d'un assez grand nombre de très petites écoles tenues par des femmes pauvres, qui pour une légère rétribution mensuelle, qui souvent ne leur est pas payé reçoivent dans leur chambre, quelques enfants en bas âge des deux sexes auxquels elles enseignent tout au plus l'épellation qu'elles savent à peine elles-mêmes ».

Tout commence par des garderies ou des ″salles d'asile″, éventuellement reconnues comme des écoles de l'instruction publiques par l'arrêté du 6 mai 1848. Les premières salles d'asile en Martinique sont reconnues officiellement en 1854. H. Délinde constate qu'il y avait 6 salles d'asiles libres laïques à Fort-de-France, 3 pour les garçons et 3 pour les filles. À Saint-Pierre, il existait aussi 8 salles d'asiles, ce qui donne un total de 14 salles accueillant 70 enfants et tenues par des femmes. Les salles d'asile qui distinguaient des écoles primaires étaient destinées aux petits enfants jusqu'à l'âge de 6 ans dans les communes où il y avait des écoles primaires et de 8 ans dans les autres communes. Tous les enfants des salles d'asile et du primaire étaient inscrits à la Mairie.

Des politiques sont mises en place pour le fonctionnement des salles d'asile. H. Délinde parle de la formation de tous les dirigeants et une subvention donnée par l'État pour assurer le bon fonctionnement des salles. Il faut prendre soin des enfants pour qu'ils soient capables d'être intégrés à l'école primaire et secondaire. Il s'agit de placer ces établissements sous l'autorité de l'Instruction Publique, afin d'étendre l'éducation de la prime enfance aux populations rurales et d'en assurer la surveillance efficace, tant au niveau de l'encadrement que du fonctionnement.

> « Le développement de celles-ci, se conjuguant avec les exigences d'un enseignement secondaire et à l'explosion de l'instruction primaire, marquant en fait l'affirmation d'un nouveau paysage éducatif exigeant la mise en place d'un nouveau régime. C'est en 1864 que le nombre de salles d'asile destinées aux filles semble le plus important. Mais la fermeture était aussi vite que l'ouverture ».[309]

[307] *Ibid.*, p. 289.
[308] *Ibid.*, p. 290.
[309] *Ibid.*, p. 592.

Le nombre de salles d'asiles augmentent à la fin du dix-neuvième siècle. Délinde raconte qu'en 1876, il y avait 11 salles d'asiles pour les garçons en Martinique. La présence des hommes dans ce type d'établissement était faible. Il apparaît que les salles étaient réservées aux femmes. Le Décret du 21 mars et arrêté du 22 mars 1855, organisant des salles d'asile, spécifie recrutement exclusif d'un personnel féminin.[310] Une circulaire du 8 october 1880 aux préfets relative à la nomination des femmes d'instituteurs aux fonctions d'adjointes chargées des enfants de moins de 7 ans réunis dans une salle enfantine souligne cela :

> « J'ai décidé, en conséquence, qu'à l'avenir vous pourrez approuver la nomination faite par l'instituteur titulaire (aux termes de l'article 34 de la loi du 15 mars 1850), d'une personne de sa famille, femme, fille, sœur ou mère, aux fonctions d'adjointe, sous les réserves… ».[311]

Au fil des siècles, la politique des femmes dans les écoles maternelles reste aussi stricte et réelle. Le 15 juillet 1921, un Rapport et Décret modifiant les articles 1 à 8 du décret du 18 janvier 1887 relatifs à l'organisation des écoles maternelles et des classes enfantines s'articule ainsi : « Art 8 – Une femme de service doit être attachée à toute école maternelle et à toute les classes enfantines ».[312]

À partir de 1876, des salles d'asiles mixtes, comportant des enfants des deux sexes sont apparues. À cette époque, les laïcs s'occupaient de ces salles mais quelques salles appartenaient à des congrégations religieuses telles que les Frères de Plœrmel. Les salles d'asile tenues par les religieuses étaient gratuites mais celles des laïques faisaient appel à une rétribution.[313]

Des politiques guident les salles. En effet, il était obligatoire d'obtenir l'autorisation du gouverneur pour ouvrir une salle, et une réputation favorable sur les conditions d'installation. Le dirigeant devait avoir plus de 24 ans et devait déjà obtenu un certificat d'aptitude délivré par le gouvernement. Les directrice des salles d'asile pouvaient être que médiocrement lettrées, mais il fallait qu'elles fussent dignes par leur tenue, par leurs habitudes, par leur moralité, de donner les premiers principes aux jeunes enfants qui leur étaient confiés.[314]Une bonne réputation de sa vie privée est indispensable. Il ne doit pas être complice d'un crime ou des comportements qui ne sont pas en liens avec les mœurs de la société. Celles qui avaient ouvert ou dirigeait une salle d'asile sans autorisation encouraient un emprisonnement de 1 à 15 jours et une amende de 50 à 100 francs ou de l'une de ces deux peines seulement.[315]

La volonté d'exercer ces fonctions d'enseignement et d'autres fonctions selon les exigences du gouvernement leur permettraient d'accélérer le processus. L'âge d'admission des enfants est de 6 mois jusqu'à 6 ans et un certificat d'un médecin qui peut servir comme preuve d'une bonne condition de santé et d'être à jour avec ces vaccinations est obligatoire. L'application de toutes ces exigences était assurée sous la direction d'une commission d'examen. Les salles d'asile étaient destinées à répondre aux besoins des classes pauvres ; une démarche qui rend utile ces salles pour la Martinique. La finalité pédagogique de ces salles d'asiles en

[310] J-N. Luc, « Chronologie de la préscolarisation dans quelques pays d'Europe aux XIXe et XXe siècles » *inHistoire de l'éducation, L'École Maternelle en Europe, XIXe et XXe siècles*, nº 82, 1999. p. 211.
[311] J.-N. Luc, *op.cit.*, p. 147.
[312] *Ibid.*, p. 240.
[313] H. Délinde, *op. cit.*, p. 600.
[314] H. Délinde, *op. cit.*, p. 599.
[315] H. Délinde *op. cit.*, p. 599.

Martinique est précisée par M. De Loisne, gouverneur de la Martinique. Il s'agit des premiers principes de l'instruction religieuse, de la lecture, de l'écriture et du calcul verbal, des connaissances usuelles à la portée des enfants, des ouvrages manuels appropriés à leur âge, des chants religieux, des exercices moraux et d'exercices corporels.[316]

> « Le travail ne doit être qu'un jeu. Je désirerais que les enfants, réunis sur des bancs étagés, les petits garçons d'un côté, les petites filles de l'autre, répètent ensemble les lettres que leur montre la sœur, disent à la fois le sujet des gravures rappelant les principale scènes de l'histoire chrétienne qu'on leur fait voir, apprennent enfin en chantant les chiffres, et que ces études soient constamment coupées par des chansons et des petits exercices de corps, tels que le pas gymnastiques, les battements des mains, les mouvements des bras, etc. Je voudrais aussi que ces enfants disent des chansons gaies, à leur portée, accompagnées de gestes rendant la pensée qu'ils expriment. Je voudrais enfin qu'on laissât dormir ceux qui ont sommeil ; qu'on eût même des berceaux ou des nattes pour y étendre les plus jeunes, lorsqu'ils auraient besoin de repos ».[317]

Si les salles étaient une affaire des femmes ; cette représentation était renforcée par l'arrêté qui confirmait que celles-ci seraient exclusivement dirigées par des femmes. Cette disposition n'était pas partagée par M. Pascal qui aurait souhaité que la même faveur fut étendue aux hommes d'un certain âge réunissant toutes les conditions prescrites, et dans ce cas, l'établissement ne recevrait que des enfants du sexe masculin.[318] M. Level explique le choix :

> « La femme est généralement douée de certaines qualités que l'on ne rencontre pas toujours chez l'homme et qui assurent aux jeunes enfants la surveillance active et les soins intelligents qui conviennent à leur âge, que c'est dans ce but que le choix du législateur s'est porté de préférence sur les femmes plutôt que sur les hommes pour la direction de ces sortes d'établissements ».[319]

Au mois de juin 1884, le gouverneur prenait un arrêté relatif à l'organisation des écoles maternelles. Après une analyse de la situation, le recteur considère les salles d'asile ainsi que les écoles maternelles comme des garderies d'enfants. La fonction de ces garderies décrites par Lavenaire[320] est de répondre de manière urgente au problème des enfants en bas-âge, encore trop jeunes pour accompagner leurs parents aux champs ou ne bénéficiant pas d'une prise en charge familiale.

Les premières écoles maternelles formelles émergent en Martinique en 1951, presque d'un siècle après la France, dans les communes du Lamentin, Vauclin, François, Saint-Pierre et Fort-de-France. Le Code de l'éducation stipule ce qui est la raison d'être de l'éducation de la petite enfance : « La formation […] favorise l'éveil de la personnalité des enfants, stimule leur développement sensoriel, moteur, cognitive et social, développe l'estime de soi et des autres et concourt à leur épanouissement affectif ».[321] C'est le plaisir d'apprendre qui est l'occupation de ce niveau afin que les enfants soient bien disposés pour une éducation plus formelle.

---

[316] B.O.M., Fort-de-France, Archives Départementales de la Martinique, p. 187.
[317] Dans la lettre du gouverneur au maire de Saint Pierre, Fort de France, le 9 mai 1870, paru dans *Le moniteur de la Martinique du mardi 10 mai*. A.N.-S.O.M.-C96 D836, cité par H. Délinde, *op.cit*., p. 594.
[318] H. Délinde, *op. cit*., Tome 4, p. 597.
[319] H. Délinde, *op. cit*., Tome 4, p. 597.
[320] M.-F. Lavenaire, « Les salles d'asile à la Martinique », *Enfances Martiniquaises 1848-1950,* Fort-de-France, Archives Départementales de la Martinique, 2001, p. 27.
[321] *Le Code de L'éducation*, Institut Français d'Information Juridique, édition 2014, article L321-2. p. 84.

À partir de 1946

Pendant la période post-départementalisation, l'éducation préélémentaire est mieux structurée. L'Association Générale des Enseignants d'Écoles Maternelles (A.G.E.E.M.) fondée en 1921 met en place des dispositifs permettant de combiner l'expérience pratique et scientifique visant à un meilleur apport sur l'éducation à ce niveau. En quoi le système éducatif de cette colonie offre-t-il une certaine originalité ?

La départementalisation de 1946 est un processus qui a annexé la Martinique à la France d'une façon plus réglementée et plus solide, tout en faveur d'une politique et d'une culture française. La Martinique devient un département fondé sur une philosophie *assimilationniste*, ce qui n'épargne pas le système éducatif. Au milieu du dix-neuvième siècle, l'Empereur Napoléon III, face à une situation d'opposition grave qui existait en Algérie, envisageait d'établir un ″état multinational″ dont il deviendrait le roi souverain. Dans ce contexte, les sociétés indigènes devraient se développer dans une optique de l'assimilation. L'assimilation : l'intégration politique de la Martinique comme département français d'outre-mer au sein de la métropole. L'assimilation était considérée comme le meilleur moyen d'assurer la paix et la concordance entre les anciennes classes divisées de la société coloniale.[322] C'est une politique de fusion à travers laquelle la France assimile les régimes politiques, administratifs, judiciaires, militaires et municipaux des colonies à celui de la Métropole. Avant la départementalisation, l'éducation en Martinique est structurée par rapport à celle de la France.

Du lendemain de la départementalisation, et plus particulièrement pendant la période 1946/1963, l'éducation préélémentaire à une fonction identitaire. « Cette institution encore jeune avec à son actif, 50 années d'existence semble se retrouver entre deux logiques, l'une assimilationniste, que l'on retrouve à partir de 1963, lors de ce qui pourrait s'apparenter à un modèle éducatif, privilégiant l'apprentissage systématique du français, et l'autre identitaire quand elle revendique vers les années 1980, le respect de ses spécificités. »[323]

La période après-guerre et après la fondation de la première école maternelle en Martinique est marquée par une croissance dans les institutions préélémentaire, plus marquant pendant les années 1946-1963.[324] La mise en place des politiques qui favorisent la prise en compte des enfants à l'école au niveau de la nourriture, et la santé en générale est évidente. Ces écoles, dès le début étaient réservées aux enfants de 4 à 5 ans, de 5 à 6 ans et de 3 à 6 ans, selon les systèmes d'organisation scolaires en vigueur. Dans la région caribéenne, ces écoles apparaissaient sous différents titres, *kindergarten* en allemand, écoles maternelles en français, *nursery schools* en anglais, *kleuterscholen* en néerlandais. Tout cela correspond avec les évolutions psychologiques de la petite enfance pendant cette époque. Mais ces écoles et les matériels étaient encore insuffisants et les locaux dans lesquels ils se situaient n'étaient pas commodes à cet égard. Une école située dans les locaux de l'ancienne gendarmerie du Lamentin n'était pas forcément pratique.

> « L'école maternelle à la Martinique est une école jeune, faisant partie du système éducatif français. Elle revendique depuis peu, avec fierté, ses spécificités. Œuvre collective née d'une volonté partagée d'améliorer la situation de l'enfance, elle jouit d'une grande capacité d'adaptation, tant aux éléments du contexte qu'à l'évolution

[322] Délibération du Conseil Général, séance du 24 novembre 1874.
[323] M.-F. Lavenaire, *L'École maternelle à la Martinique : fondements et évolution d'une institution, des salles d'asiles (XIX^e siècle) à l'aube des années 1970*, Fort-de-France, Université des Antilles et de la Guyane, 2001. p. 93.
[324] *Ibid.* p. 71.

> toujours constante de son public et de ses besoins. Institution à laquelle on adhère, que l'on subit, ou à laquelle on s'adapte, que l'on contribue à construire, on s'y investi en tout cas, sachant l'importance de la tâche confiée ».[325]

Suite à la départementalisation, le découpage des écoles primaires en 1947 est effectué. « Le second Bulletin de L'Enseignement de la Martinique de l'année 1947 fait du découpage de la colonie en trois circonscriptions : celle du centre formée des cantons de Fort-de-France et du Carbet, celle du nord composée de ceux de Basse-Pointe, Trinité et le Lamentin et enfin celle du sud avec Saint-Esprit, Marin et le Diamant[326]. Pendant les années 1980, les écoles maternelles étaient regroupées en trois circonscriptions en regroupant des communes :

Circonscription maternelle Fort-de-France I : Saint-Joseph, Fort-de-France Sud, Schoelcher, Case-Pilote, Bellefontaine, Carbet, Saint-Pierre, Morne-Rouge, Prêcheur, Grand Rivière, Macouba, Basse-Pointe, Ajoupa-Bouillon, Lorrain, Marigot, Sainte-Marie et quelques communes du Sud telles que Trois-Ilets, Anses-d'Arlets et le Diamant.

Circonscription maternelles Fort-de-France II : Gros-Morne, Trinité, Robert, Lamentin, François, Ducos, Rivière-Salée, Saint-Esprit, Vauclin, Rivière-Pilote, Marin, Sainte-Anne.

Circonscription III : Quartiers du centre de la ville.

Suite à la Loi d'orientation de 1989, ces circonscriptions redeviendront mixtes, sans modifier de manière notable leur disposition géographique.[327]

Une éducation par assimilation

Le concept de l'assimilation s'est imposée dans la région pendant plusieurs siècles. Dans le contexte martiniquais, au même titre que les autres départements français, l'assimilation a deux acceptations. La première est liée aux normes sociales qui sont impliquées à la Métropole. Par cette annexion, la Martinique pourrait bénéficier de ces normes. La deuxième acceptation est péjorative et a un effet négatif sur le système éducatif. C'est-à-dire que la France peut appliquer tout ce qu'elle veut dans ces départements ultra-marins. C'est que dans ce contexte que l'assimilation est devenue un moyen de spoliation et de destruction qui favorisait les colons. Les colonies sont devenues des sources de puissances et de prestige pour la Métropole. « Ainsi se construisait une politique coloniale reposant notamment sur une double philosophie :

– d'une part s'édifiant "une légende missionnaire" qui luttait pour la libération et l'affranchissement des servitudes ;

– d'autre part, une politique impériale qui voulait coloniser pour civiliser ».[328]

Le but de l'assimilation est de masquer la spécificité autochtone des colonies. C'est une stratégie qui sauvegardait l'intérêt politique, économique et sociale des métropoles. Toutes les îles dans la zone caribéenne ont subi ce phénomène, y compris la Martinique, colonie française.

[325] *Ibid*. p. 94.
[326] *Ibid*. p. 59.
[327] *Ibid*. 60
[328] H. Délinde, *op. cit*., Tome 3, p. 532.

> « *Our territories in the Caribbean Zone are therefore by no means dependent territories and their whole historical evolution shows a ceaseless increase of assimilation, asked for by the very population concerned. Under such conditions, you will understand how important it is for the very success of our work that no susceptibilities be wounded by proposals or suggestions which might conflict with the national point of view with sentimental attachment cemented by culture, by ways of life and thought and also, too often, alas, by bloodshed in common on the battlefield. Our position as regards assimilation, is, I agree, rather special. Must we see in in an obstacle to our unconditional participation in both the spirit and the work of the Conference? Is this undeniable contradiction between the facts of geography and of history an insurmountable difficulty? I do not think so for a moment. It is enough to recognise that contradiction and to draw the logical conclusions from it with a genuine wish for international co-operation.* ».[329]

Le Gouverneur Parisot, représentant français pour la Commission des Caraïbes fait allusion à la départementalisation demandée par le peuple martiniquais. La Loi de départementalisation connue aussi comme la Loi d'assimilation à l'époque, « voulait dire très précisément dans la tête de Monsieur tout le Monde qu'à l'époque, qu'on voulait déjà sortir de la colonie. C'est une forme de décolonisation mais qui en même temps, intégrait la mise à niveau, toujours adossé depuis l'ancien métropole qui s'est constitué n'importe comment, à partir de l'exploitation, à la fois de nos terres, de nos hommes, de nos réalités ».[330]

Quant au domaine éducatif, dans cette ″géographie cordiale″[331], l'assimilation a fait de l'éducation une expérience de l'aliénation et de déposition de soi au sein de sa propre culture. Les écrivains de la Martinique ont comme vocation de mettre en exergue cette réalité de sorte que toutes les générations puissent connaître cette histoire. Cette littérature postcoloniale est empreinte d'une écriture de dénonciation d'un régime colonial et la revendication d'une identité propre.

Le modèle de l'éducation était celui de la France métropolitaine. L'inspecteur Domingue apporte un éclairage sur les méthodes d'enseignement et sur les programmes obligatoires établis par les lois du 15 mars 1850 et d'avril 1867. L'éducation à la Martinique était structurée ainsi :

– les salles d'asiles ou écoles maternelles (4-8 ans) ;

– les écoles enfantines ou petites classes préparatoires ;

– les écoles primaires élémentaires ;

---

[329] G.-H. Parisot, *Report of the West Indian Conference, 2nd Session*, Washington D. C., 1946, p. 86. Archives Départementales de la Martinique, dossier 43J6/3.
Notre traduction : « Nos territoires dans la zone Caraïbe sont par conséquent des territoires dépendants et toute leur évolution historique montre une montée sans fin de l'assimilation, exigé par la population concernée. Sous de telles conditions, vous comprendrez combien il est important pour la réussite de notre travail qu'aucune suscepitbilité ne soit liée par des propositions ou des suggestions qui entreraient en conflit avec le point de vue national avec des attaches sentimentales liées par la culture, par le style de vie et de pensée et aussi, trop souvent, par des tarces de sang en commun sur le champ de bataille. Notre position sur l'assimilation, je l'avoue assez particulier. Doit-on y voir un obstacle à notre participation sans condition à la fois dans l'esprit et les travaux de la conférence ? Est ce que cette indéniable contradiction entre les faits de géographie et d'histoire est un obstacle insurmontable ? Cela fait un moment que je ne pense pas ainsi. C'en est assez de reconnaître ce paradoxe et d'en tirer les conclusions logiques avec un souhait de coopération internatioinale. »
[330] Entretien avec Alain Alfred, président de la caisse des écoles de Fort-de-France, le 29 mai 2015.
[331] *Ibid.*

– les écoles d'apprentis de 12 à 18 ans ;

– les écoles primaires, supérieurs (externats, pensionnats ou collèges primaires)

– les écoles normales primaires (écoles de professeurs).

Cette structure correspondait à celle de la France, loin de ce qui pourrait exister dans la colonie. « Dans les quatre groupes de territoires, servies par la Commission des Caraïbes, les programmes d'enseignements sont les mêmes que ceux des métropoles. Cela ne signifie pas toujours que le niveau atteint par les élèves à un âge donné soit le même que dans les mères-patries ».[332] Quant aux salles d'asiles dans la colonie, elles n'étaient pas conformes à la structuration de celles de la France. L'âge limite d'accueil des enfants était de 8 ans, mais dans la colonie, il atteignait la barre des 11 ans.

La pédagogie était centrée sur la connaissance de la France. « Quant à l'histoire de la Martinique, pas un mot. Il est vrai que personne ici ne le sait et qu'il n'existe pas de petit livre scolaire sur cette matière. »[333] Les programmes d'études sont empruntés aux pays colonisateurs. « On apprenait aux enfants, nos ancêtres les gaulois. Ce n'est pas vrai ».[334]

> « On nous disait, à nous nègres noirs, descendants d'esclaves, que nos ancêtres sont les Gaulois. Non ! Nos ancêtres n'étaient pas Gaulois. Peut-être une partie, mais nos ancêtres étaient surtout africains. Il ne s'agit pas de revenir sur quoi que ce soit. C'est pourquoi nous disons enseigner à nos enfants d'où ils viennent, tenant en compte notre histoire, pour leur faire des citoyens du monde de demain qu'ils soient éclairés ».[335]

La littérature francophone des écrivains Martiniquais ne s'arrête pas à dénoncer une telle idéologie éducative, quel que soit le niveau ou le public enseigné. Le retour au pays natal, une histoire propre à Aimé Césaire, fait partie de la démarche éducative des Martiniquais.

La lutte vers une éducation autochtone se manifestait à travers de plusieurs méthodes, politiques, sociales, intellectuelles et littéraires, parfois une combinaison de tous. La valorisation de la langue et culture créole à travers du mouvement de la créolité, l'appréciation d'être « noir » se manifestait par la Négritude, ainsi que l'Antillanité sont tous des témoignages de la naissance d'une éducation locale.

Vers une éducation nationale

Comment s'articule ceci ? « Une éducation nationale nous permet de nous approprier toutes les dimensions de notre culture, toutes les dimensions qui font de nous des êtres humains à part entière, les choses qui nous constituent qui sont la vision qui consiste à nous installer dans notre ″géographie cordiale ″ de la Caraïbe. Une telle éducation emmène toute une réflexion sur nous dans la Caraïbe, par rapport à nous et nous par rapport à l'Afrique »[336]. Accepter leur africanité est partie prenante de l'identité martiniquaise. L'accepter, la revendiquer et l'entraîner totalement dans leur fait et leur geste c'est une obligation. Elle est constitutive du peuple. La vocation des

[332] D.-C. Tits, *Rapport de fin de mission à la Commission des Caraïbes du Dr. D. C. Tits, Conseiller de l'UNESCO, attaché à la Commission des Caraïbes du 6 janvier au 5 avril*, Port of Spain, Commission des Caraïbes, Archives départementales de la Martinique, dossier 43J29/14, p. 31, 1958.
[333] Proposition de l'inspecteur Domingue devant la Commission d'Enquête d'août 1881. A.N.-F17.C12335–12336.
[334] Alain Alfred, *op. cit.*
[335] Entretien avec Gérard Laguerre, président de l'UPEM le 12 mars 2015.
[336] Alain Alfred, *op. cit.*

Martiniquais, c'est la découverte de cette identité et d'accepter toutes les parties de ce croiseemnt qui les constitue. « Partant de cela, avoir la capacité de concevoir, d'imaginer et de déposer son point de considération que nous serions un petit caillou. Nous sommes des arbres qui vivent et que notre cœur bat au rythme de ce monde. Ce monde aussi bat au rythme de notre cœur. Nous avons vocation à dire la norme, à dire ce qui peut être, ce qui peut constituer l'avenir. C'est ça que nous devons inculquer à nos enfants dans nos orientations ».[337]

En Martinique, cette éducation s'articule à travers ce que l'État Français appel la 'périodité et ce qui, depuis les années soixante-dix se manifeste par le SERMAC[338], la culture au service de la construction de homme Martiniquais. L'intérêt, c'est de permettre aux Martiniquais de connaître leur environnement, leur réalité sociale, économique et culturelle et de connaître de maîtriser toutes les dimensions historiques, temporelles, environnementales pour les permettent de projeter dans l'avenir. Comment tout cela fait-il une réalité ? Tout cela passe par une forme de l'éducation du peuple. Malheureusement, l'éducation dans les colonies, comme la Martinique, a commencé par défaire ce qui est autochtone avant de le sceller.

> « Ce qui a eu le plus défait sur le système éducatif et sur le contenu éducatif des programmes c'est d'avantage la colonisation que la départementalisation, dit l'assimilation. Par exemple, lorsque nous étions une encore colonie, on a inculqué aux Martiniquais les réalités françaises. Vous auriez pris les livres, eh bien, on n'étudiait pas les fruits-à-pain. C'est une démarche de libération qui est née, peu après-guerre, mais qui est née peut-être un peu avant. Il y a eu une démarche constante de libération par rapport à cette dynamique portée par la situation institutionnelle de la Martinique. Elle est née avant la guerre mais elle était renforcée après la guerre. Après la guerre, quand on est devenue département, nous avions plus de droit que lorsque nous étions colonie. Mais, c'est un combat de tous les instants. Dire qu'on est département, ce n'est pas vrai que la France a appliqué tout ce qui devait être. Il a fallu se battre pendant des décennies. Aujourd'hui, les enseignants peuvent intégrer ce qui est propre à la culture martiniquaise ».[339]

Grâce à plusieurs revendications, propositions et à la bonne volonté des Martiniquais – un peuple autant caribéen qu'européen, dont l'histoire se situe dans ce double contexte sans être dominé par une seule idéologie – la Martinique a infiltré dans le système éducatif français une pédagogie locale. Le préélémentaire, guidé par la liberté d'enseignement, et à travers le nouveau programme de l'école maternelle 2015, laisse la place pour donner aux enfants le gout d'être des Martiniquais.

La structure du système éducatif martiniquais

La structure du système éducatif martiniquais est plus complexe que celles des îles anglophones de l'OECO. La Rectrice, en tant que Chef, est soutenue par des directeurs, adjoints et personnels administratifs (*Cf.* figure 10).

[337] *Ibid.*
[338] Le Service Municipal d'Action Culturelle.
[339] *Ibid.*

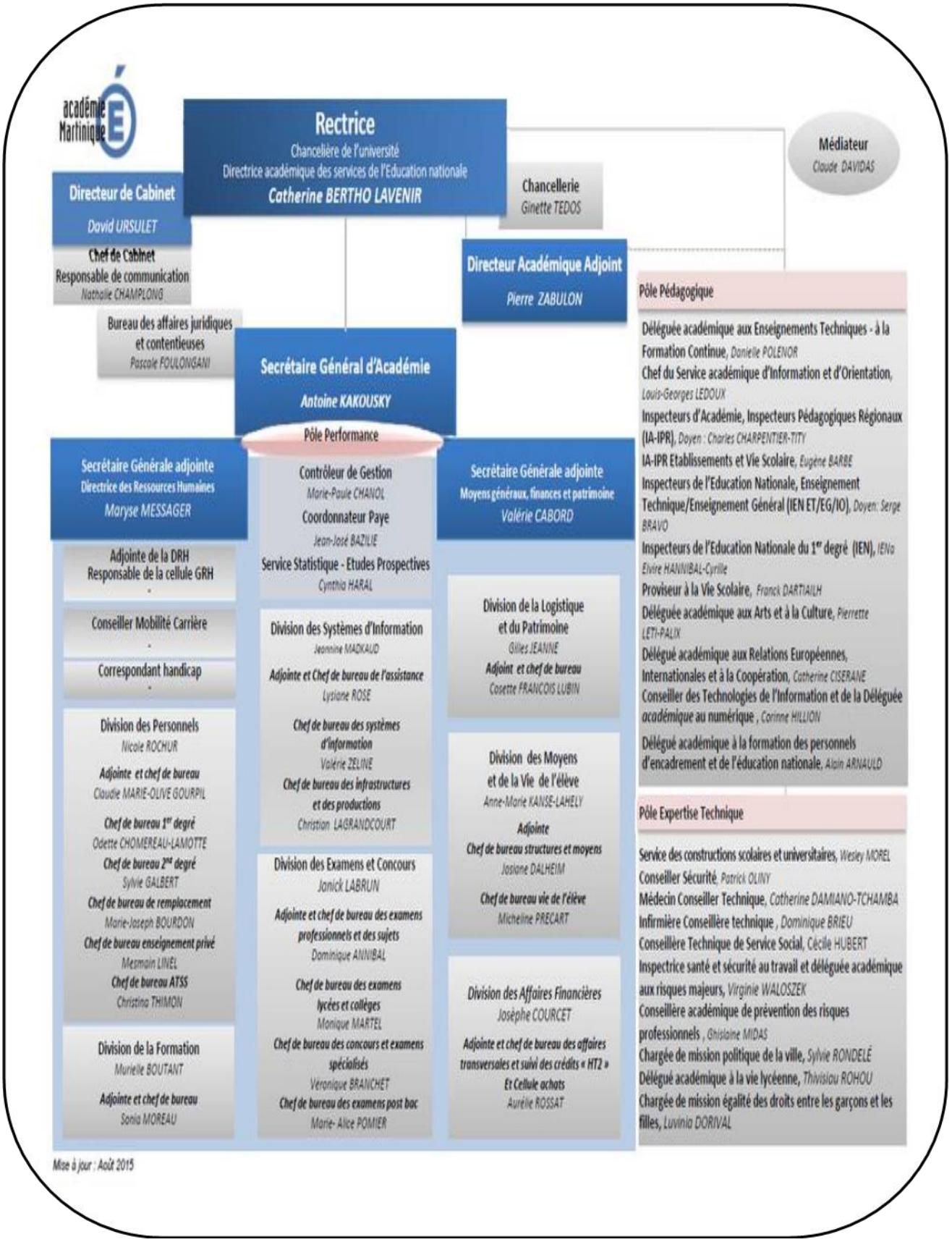


Figure 10 : L'organigramme de l'Academie de la Martinique
/Source : Académie de la Martinique
URL*:* <www.ac-**martinique**.fr/index.php?id=665>. Consulté en 2015.

Le Système éducatif français comprend trois degrés. Les deux premiers degrés sont partagés en cycles. Le premier degré comprend l'enseignement préélémentaire et élémentaire. Le second degré est le secondaire et le Lycée. L'enseignement post-secondaire et supérieur constitue le troisième cycle.

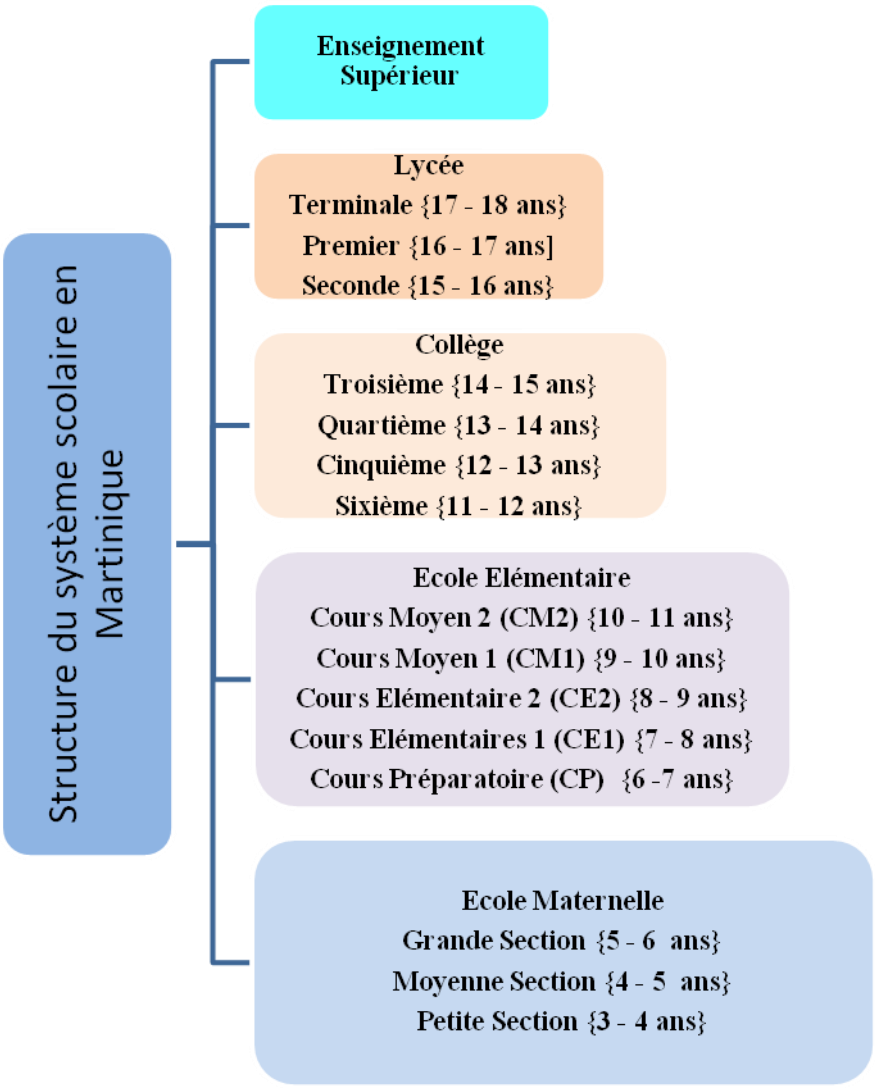


Figure 11 : La structure du systeme scolaire en Martinique

Le préélémentaire au sein du système

Selon l'organigramme du système éducatif de la Martinique, le préélémentaire fait partir du pôle pédagogique du 1er degré, ce qui explique que ce niveau est bien intégré dans le système. Quoique facultatif au même titre que les autres îles de l'OECO, l'école maternelle est prise en charge par l'État. Tout enfant ayant atteint l'âge de trois ans a le droit d'être accueilli en maternelle. Les enfants de moins de trois ans peuvent être accueillis dans la limite des places disponibles, s'il s'avère que l'enfant est physiquement et psychologiquement prêt et propre.

La Composition du Préélémentaire

La France est un État engagé dans l'éducation de ses concitoyens.

L'éducation préélémentaire est une affaire de l'État à partir de trois ans, ou deux ans dans certains cas. Les enfants de deux ans ou moins ne rentrent pas dans ce cadre. Ils sont pris en charge par des promoteurs privés ou les municipalités qui décident les programmes pour ces petites institutions. Les crèches fonctionnent d'une façon autonome, indépendamment du système éducatif. Dans les pays anglophones, l'expression école maternelle fait référence à la prise en charge dès la naissance jusqu'à l'âge de cinq à sept ans selon le système. Contrairement aux autres îles, en Martinique, à partir de trois ans, l'âge de l'éducation maternelle, ils sont sous la juridiction de l'Académie de la Martinique. C'est pourquoi, pour mieux décrire le contexte de la Martinique, il est important de situer l'éducation maternelle au sein de l'éducation préélémentaire. Le schéma ci-dessous montre cela :

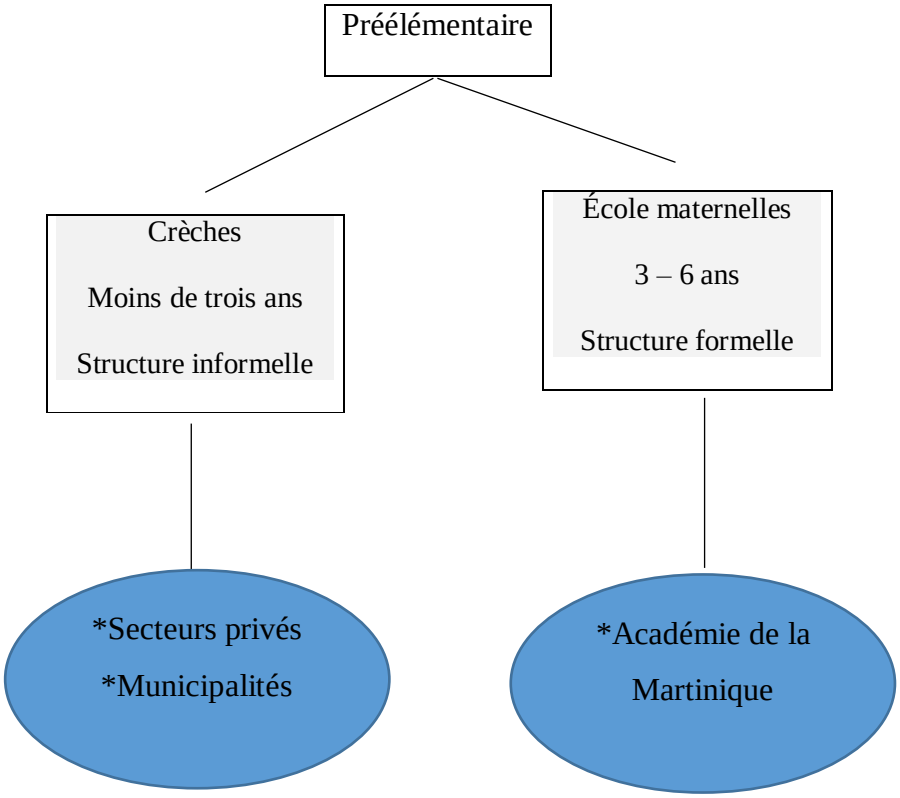


Figure 12 : L'education préélémentaire a la Martinique

Au niveau maternel, l'État manifeste son engagement comme il le fait aux autres niveaux à travers de la décentralisation. L'École maternelle est la préoccupation de plusieurs secteurs de la société martiniquaise qui fonctionnent selon des politiques économiques, sociales et éducatives. Les formes de garderies fonctionnent selon un système hétérogène et collectif, qui constitue le secteur privé tel que les crèches gérées par les communes, des associations, des familles, des entreprises, des jardins d'enfants ou des assistantes maternelles.

Politiques éducatives préélémentaires

Les politiques éducatives de l'école maternelle ont évolué à travers les années, dès son émergence formelle dans le système éducatif en 1881 jusqu'à aujourd'hui. Celles-ci définissent aussi l'évolution de la mission de l'école de ces petits enfants au fil du temps. La genèse de l'école maternelle en 1771 réconcilie avec la perception du petit enfant qui n'est pas identifiée en tant qu'individu à part entière, mais un être qui a besoin des soins.
Ainsi au dix-huitième siècle, il faut que les enfants obtiennent un statut au sein de la société, par conséquent, l'éducation intellectuelle et morale devient la préoccupation.
Au dix-neuvième siècle, la prévention sociale devient la finalité. L'école est un lieu de protection, surtout pour les enfants défavorisés. L'intérêt pédagogique émerge. Vers la fin du siècle, l'école à une dimension intellectuelle et pédagogique mais celle-ci a été mise en cause à la fin du siècle. La mission de l'école maternelle n'est pas l'instruction, mais la formation. Tout cela change encore au début du vingtième siècle, où l'éducation maternelle est fondée sur l'instruction. Il s'ouvre sur tous les statuts sociaux, quel que soit le milieu modeste ou non. « Si, pour les cours complémentaires et pour les maternelles, la tendance à la fin des années 30 est plutôt à l'application intégrale des programmes de métropole, les programmes du primaire doivent tenir compte de la situation et des besoins locaux[340]. L'éducation doit tenir compte de l'environnement de l'enfant et la langue vernaculaire du pays telle que le créole.
Dans les années soixante-dix, l'école maternelle dans le système français à la même mission que celles des systèmes anglophones – les années pendant lesquelles, l'éducation maternelle est formellement née dans ces îles. La circulaire n° 77-354, de 4 octobre 1977 relative à la continuité pédagogique entre l'école maternelle et le cycle préparatoire de l'école primaire donne à la maternelle son vrai caractère :

> « Le souci de continuité devrait se manifester, en premier lieu, par la prolongation, au cycle préparatoire, de certains des traits caractéristiques du climat et du style de vie dans lesquels se déroulent les activités de l'école maternelle ».[341]

L'école est centrée sur le développement de l'enfant. Le décret de 28 décembre 1976 explique que l'école maternelle doit contribuer « au développement de la personnalité de l'enfant sous toutes ses formes, corporelles, intellectuelles, affective, et entraîner l'enfant à l'usage des différents moyens d'expression ». Pendant la décennie qui suit, la Loi du 11 juillet 1975 souligne que l'éducation de la petite enfance vise à « prévenir des difficultés scolaires, de dépister les handicaps, et de compenser les inégalités ». L'école maternelle doit scolariser et socialiser.

> « Cette fonction identitaire est présente, lorsque dans les années 1980 une dimension culturelle apparait dans l'acte pédagogique. Elle concrétisera cette volonté d'ouverture vers l'environnement de l'enfant. Les pratiques pédagogiques seront repensées en fonction de ce nouvel objectif inévitablement lié au problème du créole qui commence à être toléré. Les berceuses créoles et contes traditionnels seront remis au goût du jour, ainsi que les activités d'expression orales autour du vécu de l'enfant. La question de l'antillanisation de l'enseignement se pose de manière cruciale ».[342]

« L'antillanisation désigne un ensemble de stratégies visant à l'adaptation de l'école à son milieu ».[343] Ceci est témoigné par l'inscription des enfants qui se fait en fonction de leur

[340] Archives Départementales de la Martinique, *Enfances martiniquaises, op. cit*. p. 47.
[341] J.-N. Luc, *op. cit.*, p. 321.
[342] M.-F. Lavenaire *op. cit.*, p. 90.
[343] *Loc. cit.*

milieu géographique et la proximité familiale. Le vingtième siècle voit une modification dans le système éducatif français, favorisant les départements. Suite à la départementalisation, le décret n° 47-1287 du 27 juin 1947, crée les Vice-rectorats de la Guadeloupe, de la Martinique, de la Guyane et de la Réunion. Un Inspecteur de l'Académie est nommé Vice-recteur dans chaque département. Tous, sauf la Réunion qui était sous l'autorité d'Aix-en-Provence, sont placés sous l'autorité de l'Académie de Bordeaux. La distance, rendant les démarches difficiles. Du coup, les Inspecteurs des quatre départements se sont regroupés, formant l'Académie Antilles/Guyane le 31 août 1973, par le décret n° 73-847. Le fait que le siège de l'Académie soit fixé à Fort-de-France pose des problèmes de gestion pour les personnels même si les services sont plus autonomes. Cette Académie a été scindée en trois académies distincts pour chacun des départements le 1er janvier 1997. C'est ainsi que l'Académie de la Martinique a été créée.

La situation actuelle : une politique engagée

La décentralisation, introduite par la Loi de 1982, a facilité le transfert aux différentes collectivités territoriales, des compétences, sur les différents niveaux scolaires. Le préélémentaire est confié, dans un premier temps, en termes de gestion des moyens. C'est-à-dire des bâtiments, des équipements des écoles et des agents ont été confiés aux municipalités. Le rôle de l'État, représenté par le Rectorat, et les autres acteurs financiers sont importants afin de bien gérer les affaires. Prenant en compte que dans la maternelle, nous avons des personnels tant de l'éducation nationale que communales. Les professeurs sont des personnels de l'État tandis que les agents sont des communaux. Les professeurs sont payés par l'État mais les assistants sont payés par les municipalités. L'engagement se fait donc à différents niveaux. Tout dépend de la disponibilité de ressources.

Les municipalités fonctionnent d'une façon indépendante. Leurs ressources dépendent de l'activité économique qui contribue au développement de chaque espace. Les bassins économiques, tels que le Lamentin, peuvent s'engager plus fortement que les petites municipalités économiquement faibles comme celle du Prêcheur, où il y a très peu d'activités. Pour ces derniers, c'est le pouvoir du volontarisme qui les aide. Compte tenu de la situation du Prêcheur, un territoire confronté à beaucoup de difficultés économiques et sociales, où il n'existe pas une crèche, cette commune a mis en œuvre une dynamique volontariste sur le plan d'éducation car c'est une question fondamentale. C'est le volontarisme qui gère leur projet politique. C'est une idée de véritable politique éducative et un projet éducatif local. Comparons le Prêcheur avec Fort-de-France, qui a pu mettre en place un dispositif de scolarisation pour les plus petits qui comprend plusieurs crèches, classes fléchées ou classes passerelles et des écoles maternelles.

La Réforme de 2013 et le préélémentaire

Des grandes réformes politiques marquent l'époque moderne, le vingt-et-unième siècle. Ceci est témoigné par de nombreux acteurs du système, a tous les niveaux. « Refonder l'Éducation Prioritaire » c'est le terme de cette Réforme qui vise à établir l'égalité des chances au sein du système, quel que soit le milieu d'origine. C'est la Loi sur la refondation de l'école qui est sortie en 2013. L'objectif de la Réforme est de « ramener à moins de 10% les écarts de réussites scolaires entre les élèves de l'éducation prioritaire et les autres élèves de France. La priorité a été donné au premier degré, car c'est souvent dès les apprentissages fondamentaux qu'apparaissent les premières difficultés ». La Réforme du rythme scolaire de 2013 constitue à l'augmentation de la durée du rythme scolaire de quatre jours à quatre jours et demi permettant la mise en place des activités pédagogiques périscolaires. L'objectif est de réduire

l'écart de la réussite scolaire et des inégalités. « La refondation de la politique d'éducation prioritaire lancée en janvier 2014, privilégie une approche globale avec la création de réseaux d'éducation prioritaire (REP), en lien avec le Ministère en charge de la ville et les collectivités territoriales. Elle met en œuvre un plan de quatorze mesures liés autour de trois volets : un volet pédagogique, un volet ressources humaines et un volet environnemental social. La première mesure articule autour de « la scolarisation des moins de trois ans dans chaque réseau. La scolarisation des enfants avant trois ans a été identifiée comme un puissant levier pour la réussite des élèves, notamment de ceux issus des milieux les moins favorisés ».[344] Pour favoriser cela, une classe par réseau et un enseignement structuré de la langue orale seront mis en place pour scolariser les enfants de moins de trois ans. L'intérêt portera sur la lecture, le parler et l'écrire. Il y a une série d'enfants qui se retrouvent en difficulté parce qu'ils ne sont pas dans un environnement favorable. Les parents n'ont pas toujours les moyens de payer des activités. En dehors de ce qu'ils font à l'école, ils ne font pas d'autres activités. La Réforme propose aussi des activités périscolaires obligatoires aux niveaux préélémentaire et élémentaire afin de permettre aux enfants de situations défavorisées de mieux développer leurs compétences à travers des expériences qui, autrefois, étaient réservées aux enfants de milieux aisés. La politique de l'égalité des chances domine le système éducatif pendant plusieurs décennies tant dans le publique que dans le privé. Les écoles maternelles privées suivent des politiques bien articulées par le code de l'Éducation. Ces écoles fonctionnent sous contrat. Elles ont les mêmes devoirs que les écoles publiques : « La réussite individuelle de chaque élève en offrant les mêmes chances à chacun d'entre eux ».[345]
Ces activités qui prennent plusieurs formes sont organisées au niveau municipal, avec un pourcentage de subvention de l'État. Les types d'activités dépendent des besoins de la population locale. Au niveau de la préscolarisation, c'est une démarche en construction à tous les niveaux qui ne semble pas aussi facile à organiser comme pour les enfants d'élémentaire. Dans la ville de Fort-de-France, depuis cette Réforme, il y a ce qu'on appelle le *projet d'éducation territoire*. C'est la politique éducative que le maire a mise en place depuis la maternelle pour une meilleure insertion scolaire. Le fil conducteur du projet pour la période 2014/2015 était *mon patrimoine, ma culture, ma commune, mon quartier*. Pour les enfants, c'est la maîtrise et connaissance de nos faits culturels et environnementaux, une prise de contact avec ses racines, avec leur quartier, avec l'environnement qui les entourent. Le moins de six ans font partie de ce dispositif mais le savoir-faire reste une préoccupation.

> « C'est vrai que depuis que je suis arrivé, je m'inquiète de voir s'il y a de bon retour des Temps d'Activités Périscolaires (TAP) pour les enfants de maternelle ; Il est vrai qu'il faut adapter ces dispositifs et établir un véritable projet pour la petite enfance. On ne peut pas préparer que pour les enfants plus âgés. C'est un moyen de pouvoir respecter l'ordre chronologique de l'enfant. L'enfant a son rythme, par exemple, la sieste les après-midi et au moins deux fois par semaine, il faut que les enfants de maternelles aient ces activités ».[346]

Dans la ville de Fort-de-France, il n'y a pas d'activités périscolaires pour les tout-petits : il y a la garderie. En interclasse, ils sont pris en charge d'une façon spécifique, pour leur permettre d'avoir des activités manuelles, pour leur permettre de se socialiser. Sur la maternelle, la garderie est mise en place systématiquement, pour la prise en charge le matin tôt pour que les parents qui travaille puissent aller à ses occupations. Pendant ce temps, ils font des activités

[344] Ministère de l'Éducation nationale, *Refonder l'Éducation Prioritaire : dossier de présentation*, Paris, 2014. p. 10.
[345] Code de l'éducation, *op. cit.*, Article d321-18. p. 388.
[346] Entretien avec Berenice, Animatrice périscolaire, Caisse des écoles, Fort-de-France, le 10 juin 2015.

occupationnelles comme du coloriage, du papier plié. On leur fait développer des activités pour les faire acquérir des compétences manuelles.

Au Prêcheur, c'est un réseau de relation entre l'école, la famille, le quartier qui est établi à travers de la Réforme. L'éducation est un dialogue et non seulement un savoir descendant, unilatéral.[347] Compte-tenu de la situation de cette commune avec beaucoup de familles défavorisées, le projet politique de la ville est géré autrement. La commune est en relation par le biais de l'Association des Centres Médico-Psychopédagogiques de la Martinique, avec un spécialiste de Sciences de l'Éducation belge qui aide à organiser un projet éducatif selon une méthodologie spécifique. L'idée, c'est de faire un projet éducatif exemplaire avec un objectif lié au diagnostic, prenant en compte la réalité du territoire pour permettre un plus grand nombre d'enfants de réussir leur projet de vie. Ils travaillent en collaboration avec les organisations de la commune telles que la bibliothèque municipale et la maison de retraite. Des activités spécifiques telles que le « bébé lecteur », le « bébé-gym » et les arts plastiques donnent aux petits l'occasion de développer des compétences.

Les activités périscolaires permettent la socialisation entre ces trois groupes. Les tout-petits rendent visite à la maison de retraite du Prêcheur pour faire le jardinage avec les résidents. L'objet est aussi de favoriser des échanges entre les enfants et les séniors. Une fois par mois, les parents sont invités à déjeuner avec les enfants. Pendant ces repas, ils discutent sur divers sujets. Une cinquantaine d'enfants de deux ans et demi à six ans participent.

Les touts petits font du judo et du *bèlè*. Ils participent dans des activités qui les permettent d'apprendre le paysage et de voir des jardins créoles.

Réforme de 2015

Afin de favoriser une meilleure prise en charge des maternelles au sein de la Réforme 2013, la Loi de Refondation de l'école a mis en place une refondation pédagogique pour un nouveau programme maternel à la rentrée de 2015. L'arrêté du 18 février 2015 fixe le programme d'enseignement de l'école maternelle. Cette Loi souligne la place fondamentale de l'école maternelle dans la réussite des élèves à tous les niveaux. Sa mission principale est de donner aux enfants d'envie d'aller à l'école pour apprendre, affirmer et épanouir leur personnalité. Ce nouveau programme organise les enseignements en cinq domaines d'apprentissages :

- mobiliser le langage dans toutes ses dimensions ;
- agir, s'exprimer, comprendre à travers l'activité physique ;
- agir, s'exprimer, comprendre à travers les activités artistiques ;
- construire les premiers outils pour structurer sa pensée ;
- explorer le monde.

La mise en œuvre de cet aspect de la Réforme est favorisée par la mise en ligne d'un livre numérique à la disposition de tous les acteurs.

L'évolution des politiques est effectuée systématiquement, permettant une transition structurée, sans nécessairement effacer entièrement, les politiques précédents.

[347] Entretien avec Marcelin Nadeau, Maire de Prêcheur le 27 mai 2015 : *Cf.* annexe 11.

1. Les perspectives des acteurs du système éducatif sur les politiques éducatives françaises qui ont des conséquences pour le préélémentaire

Président de l'Association des parents d'élèves de la Martinique

L'UPEM[348] a été constitué en 1992. L'objectif c'est de représenter les parents d'élèves. Dans le système éducatif français, pour les écoles préélémentaires, il existe le Conseil d'école. C'est une structure qui regroupe l'ensemble des acteurs de la communauté d'une école, c'est-à-dire, le chef d'établissement, les enseignants, secteurs de la zone, la municipalité, les psychologues, les médecins, et les parents. En fait, ce sont des personnes qui interviennent autour de l'école. Les parents sont représentés suite à un vote. L'UPEM a été constituée à la suite du regroupement de plusieurs associations qui étaient un peu éclatées sur le territoire. La mission c'est de représenter les parents d'élèves, de défendre l'intérêt des élèves et des parents. L'UPEM représente 30% des votes des parents pour le préélémentaire. Il faut assurer qu'aucun enfant scolarisé en Martinique ne souffre dans sa scolarité du fait qu'il soit sur tel ou tel bassin de vie.

Dans le contexte d'une école publique laïque, autonome, il faut des valeurs de solidarité, de tolérance et d'écoute.

Pour ce niveau de l'éducation, les maires n'ont pas pris conscience qu'il faut avoir des interlocuteurs formés. Dans ces écoles, n'importe quel parent peut siéger au conseil d'école. Les parents ne sont pas considérés comme des véritables partenaires sur l'organisation du temps de travail au sein de l'école ou sur le projet d'école. Ils sont considérés comme des organisations-phares. Ils se servent des parents pour arriver à leur fin.

Étant un département de France, la Martinique a un projet éducatif préélémentaire, guidé par des politiques éducatives nationales françaises. Cependant, il n'y a pas un véritable politique éducative martiniquaise. Au niveau préélémentaire, les municipalités prennent en charge leurs responsabilités spécifiques, mais la Martinique n'est pas encore dans une dynamique où il y a un projet commun ; et que quel que soit ce qui vient après, le système peut assurer la continuité dans leur projet même s'il y aura des nouvelles idées ou de nouvelles perspectives. De plus, il y a très peu de maires qui ont de véritables projets éducatifs ou de véritables politiques éducatives. Vu cette absence de politiques municipales, il y a un fossé qui se creuse entre les besoins des enseignants et les moyens que les municipalités mettent à leur disposition. Elles se contentent de mettre les moyens : des bâtiments, des matériels, mais elles n'interviennent pas sur le contenu et sur le programme.

Une politique éducative municipale doit contribuer à harmoniser les chances pour que les enfants dans une municipalité où il n'y a beaucoup de moyens aient les mêmes chances que des enfants dans une municipalité aisée. C'est là où le volet martiniquais de la politique éducative préélémentaire manque. Il y a que quelques maires qui ont une politique éducative pour leur municipalité. Il y a beaucoup d'insuffisances et peu d'engagements des maires en politiques éducatives. L'harmonisation fait appel aussi au secteur financier. Il faut harmoniser les moyens des différents secteurs afin de pouvoir financer l'éducation. C'est là encore il y a un problème avec la Réforme de 2013. Les moyens dont disposent les municipalités pour appliquer cette Réforme sont quasiment inexistants. Il n'y a pas de ressources humaines et/ou financières.

[348] *Cf.* annexe 12.

Le Président de la caisse des écoles de Fort-de-France

Nous faisons partie du système organisationnel français et aussi de l'Europe. Le contenu pédagogique, le programme scolaire et les pratiques en général sont influencés par ce système. Bien que nous soyons dans un contexte de décentralisation, ce qui a eu le plus d'effet sur le système éducatif et sur le contenu éducatif des programmes, c'est tant la colonisation que la départementalisation, et bien sûr l'assimilation. Lorsque la Martinique était une colonie, les Français ont inculqué aux Martiniquais les réalités françaises. Il y a une démarche constante de libération par rapport à cette dynamique portée par la situation institutionnelle de la Martinique, qui est née un peu avant mais surtout après la deuxième guerre mondiale. Quand la Martinique est devenue un département français, la Martinique avait plus de droits que lorsqu'elle était une colonie. Cependant, le fait que l'État français a cette compétence générale sur l'enseignement et sur l'éducation, cela devient un combat de tous les instants. La prise en charge des activités périscolaires, la prise en charge des écoles, tout cela permettre de mieux en mieux d'avoir une action et un niveau d'intervention dans le domaine éducatif.

Une action politique ne doit pas porter sur un seul champ mais sur plusieurs champs. Le résultat c'est la résultante de plusieurs faits qui sont mis au feu en même temps et qui concours tous dans le même sens.

Le Maire du Prêcheur

L'éducation est permanente. Elle se fait en continu. C'est pourquoi, lorsque que nous parlons du temps de l'enfant, le temps scolaire, le temps périscolaire, il faut trouver la continuité éducative, surtout quand nous avons des familles qui n'ont pas de moyen d'assurer la continuité de l'éducation.

Au niveau municipal, notre vision d'un projet éducatif ne doit pas se limiter à un catalogue d'activités, même si ça pourrait être cohérent, transversale et intelligent. L'idée c'est qu'après avoir entendu le projet national, est-ce qu'il ne se convient pas d'avoir un projet éducatif plus amélioré pour la municipalité ? En collaboration avec l'association des centres médico-psychologiques de la Martinique, nous allons réfléchir à quelle méthodologie d'élaboration d'un projet éducatif et quels diagnostics que nous pouvons faire. Très souvent, l'approche pédagogique scolaire ne suffit pas, parce que non seulement il y a des difficultés dans les familles qui ne peuvent pas être gérées facilement, mais l'enfant n'est pas disponible pour sa scolarité. Nous négocions avec le Rectorat et le Conseil Général pour démontrer qu'un projet territoire, un partenariat éducatif est viable. Cela peut commencer déjà dans la commune, au niveau du périmètre de la communauté d'agglomération qui pourrait déjà établir une expérience communale et étendre à d'autres communes, élargir le territoire au niveau du Nord et le reste de la Martinique. C'est l'occasion de créer un espace de débat, un véritable forum démocratique, un espace où les enseignants, les parents pourraient participer dans le débat sur les politiques éducatives.

Directrice de l'école maternelle du Marin

Maintenant, il y a des politiques qui permettent aux parents qui veulent scolariser leurs enfants à partir de deux ans. C'est une bonne chose, car il y a beaucoup d'enfants qui n'ont pas une bonne structure familiale. L'école maternelle peut faire beaucoup de choses dans les milieux défavorisés. La Réforme actuelle veut que l'école maternelle soit prioritaire et que les enfants issus de milieux difficiles soient prioritaires.

Les politiques éducatives doivent tenir compte des spécificités des communes. Le Marin accueille beaucoup d'enfants étrangers surtout des Métropolitains, de passage. D'autres communes près de la côte ont la même dynamique. Ces communautés ont aussi un grand pourcentage d'enseignants métropolitains. Tout cela a un effet sur l'école qu'il soit positif ou négatif.

Politiques Sociales pour le Préélémentaire

Votée en mars, cette Loi permet à la Martinique de bénéficier de prestations sociales au même titre que la Métropole et renforce la prise en charge de l'éducation préélémentaire. « D'une manière générale, les crèches, tant municipales que privées, ont un grand succès auprès des parents dans les couches pauvres de la population antillaise, non seulement parce qu'elles servent à garder des enfants mais parce que les bienfaits (au double point de vue de la santé et de l'éducation) n'en sont pas méconnus ».[349] La Caisse d'Allocations Familiales (CAF) gère la prise en charge de l'éducation et soins de la petite enfance.
L'histoire de la prise en charge de la petite enfance est fondée sur des besoins sociaux. Ce qui fait que l'éducation de la petite enfance n'est pas simple affaire du ministère de l'Éducation mais l'occupation de l'aspect social du pays. L'État continue de s'occuper des petits enfants dans tous les domaines afin d'assurer leur protection. Des organisations telles que la Caisse d'Allocations Familiales (CAF), le Conseil Général, et plus récemment, le Conseil de l'éducation de la nouvelle Collectivité Territoriale, la Caisse d'Action Sociale, la Communauté d'Agglomération, les circonscriptions, les municipalités et des associations communales prennent en charge la petite enfance, chacun dans son propre domaine. La CAF en fait partie parce qu'elle verse des allocations et des prestations. Il y a des cotisations qui sont liées à cela. Les enfants sont pris en charge jusqu'à dix-huit ou vingt ans dans certains cas. Des aides financières sont données aux parents et aux organisations de la petite enfance comme les garderies, les assistantes maternelles, les associations communales agréées, des écoles maternelles privées. Le Conseil Général, récemment intégré dans la nouvelle Collectivité Territoriale, a la compétence dans l'action sociale en tant que métier et donne des aides aux familles et aux enfants. « Le maire s'occupe de ses concitoyens de la naissance à la mort. C'est le lien de la proximité par rapport aux citoyens ».[350] Cela relève l'aspect social des politiques éducatives en termes de sa déclinaison des politiques publiques comme décrit par A. Van Haetch.

La pédagogie

Le rôle de l'école maternelle évolue au fil des siècles. Sortant d'un type de la garderie, celui-ci est redéfini en créant un lien avec le cycle du primaire.
La Loi de Refondation de 2015 stipule un programme spécifique pour la maternelle. L'intérêt de celui-ci c'est de mieux situer la maternelle au sein du système éducatif bien que ce niveau reste toujours facultatif. Il s'agit d'apprécier la maternelle comme le fondement des futurs apprentissages et de tous les niveaux de la scolarité. Dans ce cas, elle a comme but de susciter le goût de l'école chez l'enfant et de donner à ceux-ci les prérequis pour développer un parcours qui peut mieux assurer leur réussite. La nouvelle Réforme s'appuie sur trois axes : l'adaptation à l'expérience de l'enfant ; la fiabilité de l'apprentissage ; et la socialisation.

Un enfant est né et grandit dans une famille. L'apprentissage du jeune enfant est lié à ce contexte. L'école doit faciliter une bonne transition entre la famille et ce nouveau mode de

[349] M. Leris, *Contacts de civilisation en Martinique et en Guadeloupe*, UNESCO, Paris, Gallimard, 1955. p. 94.
[350] Alain Alfred, *op.cit.*

vie, prenant en compte les stades de développement de l'enfant pour que l'expérience ait un effet positif sur l'enfant. Par conséquent, l'approche de la pédagogie prend en compte les particularités des petits enfants. Ils apprennent par le jeu, en essayant de résoudre leurs propres problèmes, par la manipulation des objets et la mémorisation. Tout cela se passe par la socialisation, où les enfants apprennent à vivre ensemble sans perdre leur propre sens de l'individualité ; que l'école s'adapte aux enfants ; et que les modalités d'apprentissage soient fiables.

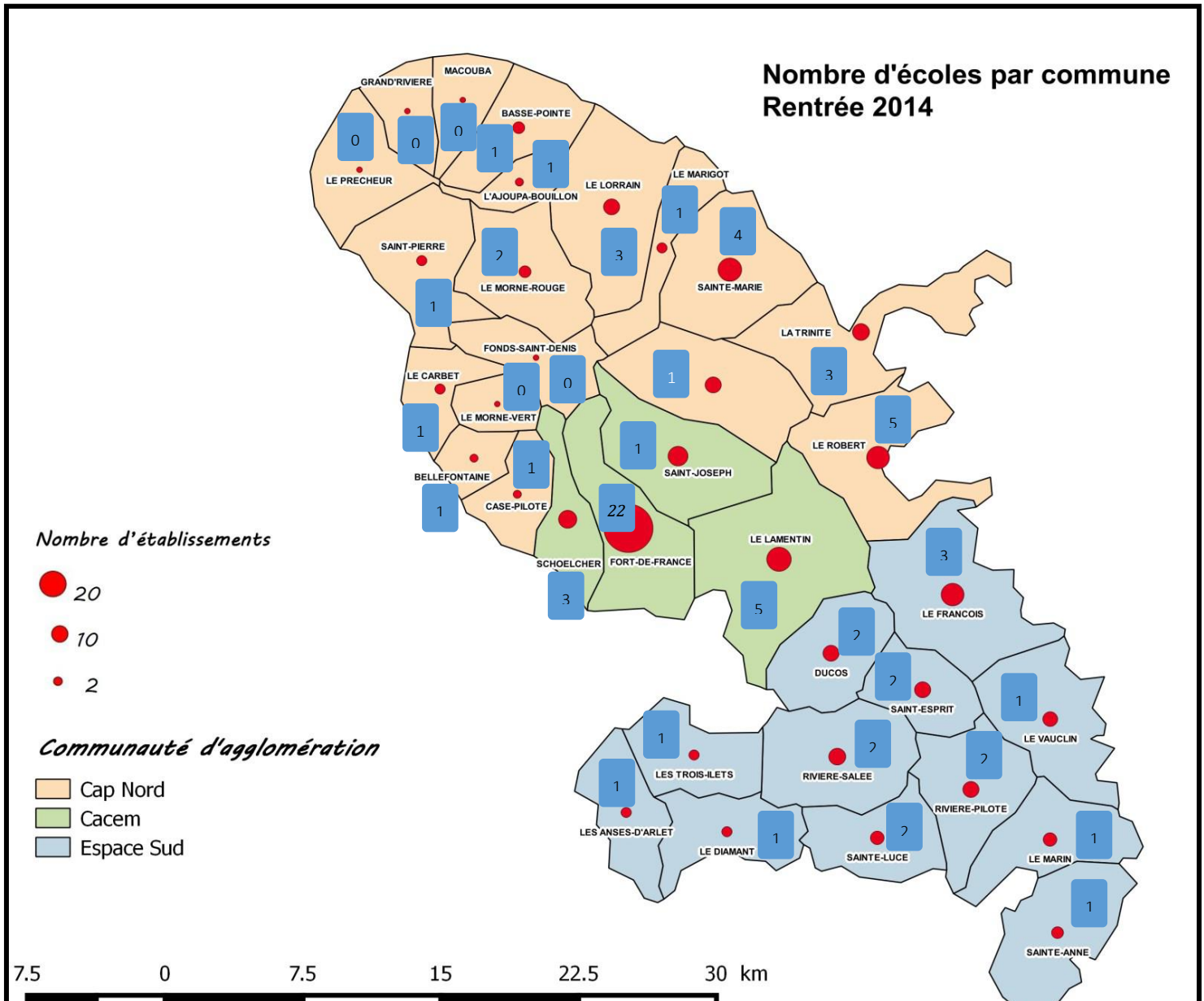
Des milliers d'enfants de la Martinique sont initiés chaque année dans le système éducatif par cette socialisation. Le tableau suivant est un récapitulatif des enfants préélémentaires scolarisés pendant les neuf dernières années

	2008/ 2009	2009/ 2010	2010/ 2011	2011/ 2012*	2012/ 2013	2013/ 2014	2014/ 2015
Effectifs Écoles Public	16048	15746	15542	15193	14751	14366	13705
Effectifs Écoles Privées	1031	1059	1025	1054	1047	1054	1076
Publics + Privées	17079	16805	16567	16247	15798	15420	14781
% Publics	94%	94%	94%	94%	93%	93%	93%
% Privées	6%	6%	6%	6%	7%	7%	7%
Nombre Écoles Publiques	78	77	76	73	70	71	70
Nombre Écoles privées	3	3	2	2	2	3	3
Public + Privées	81	80	78	75	72	74	73
% Publiques	96%	96.25%	96.4%	97.3%	97.2%	95.9%	95.89%
% Privées	4%	3.75%	2.56%	2.67%	2.77%	4%	4.1%

Tableau 37 : Effectif d'élèves du préélémentaire en Martinique
Ce tableau ne comprend pas les écoles hors contrats.

Pendant ces dernières années, il y a eu une diminution dans l'effectif des élèves dans les écoles publiques et une légère augmentation dans le privé. Le nombre d'écoles publiques diminue d'une façon systématique dans le publique tandis que le privé reste plus ou moins stable. Les élèves sont repartis dans l'ensemble du pays avec une concentration plus forte dans la circonscription de Fort-de-France. La carte suivante – qui émane des services de l'Académie de la Martinique – montre la distribution des établissements du premier degré

(maternelle et élémentaire) dans chaque commune. Les chiffres représentent le nombre d'écoles maternelles.



Communauté d'Agglomération du Centre de la Martinique (CACEM)	Fort de France	21	1	22	2626	156	2782
	Le Lamentin	5		5	1114		1114
	Saint-Joseph	1		1	230		230
	Schœlcher	2	1	3	359	21	380
Communauté d'Agglomération du Pays Nord Martinique (Cap Nord Martinique)	Basse Pointe	1		1	106		106
	Bellefontaine	1		1	59		59
	Case Pilote	1		1	123		123
	Font Saint Denis	0		0	0		0
	Grand Rivière	0		0	0		0
	Gros Morne	1		1	159		159
	La Trinité	3		3	389		389
	L'Ajoupa Bouillon	1		1	42		42
	Le Carbet	1		1	111		111
	Le Lorrain	3		3	181		181
	Le Marigot	1		1	75		75
	Le Morne Rouge	1		1	101		101
	Le Morne Vert	0		0	0		0
	Le Prêcheur	0		0	0		0
	Le Robert	4		4	634		634
	Macouba	0		0	0		0
	Sainte-Marie	4		4	434		434
	Saint-Pierre	1		1	152		152
Communauté d'Agglomération de l'Espace Sud Martinique (Espace Sud)	Ducos	2		2	410		410
	Le Diamant	1		1	244		244
	Le François	2	1	3	335	45	380
	Le Marin	1		1	226		226
	Le Vauclin	1		1	212		212
	Les Anses D'Arlet	1		1	70		70
	Les Trois Ilets	1		1	267		267
	Rivière Pilote	2		2	342		342
	Rivière Salée	2		2	344		344
	Sainte-Anne	1		1	67		67
	Sainte-Luce	2		2	323		323
	Saint-Esprit	2		2	205		205
Total		**70**	**3**	**73**	**9940**	**222**	**10162**

Tableau 38 : Les écoles et les effectifs des élèves du préélémentaire par communauté d'agglomération
Année Scolaire 2014-2015
(Source : Académie Martinique en chiffres 2014-2015)

Chaque île de l'OECO a sa propre histoire éducative qui renvoie à des origines distinctes mais avec des problématiques communes. L'éducation préélémentaire, dans ses approches variées, a les mêmes objectifs de former les jeunes enfants des îles pour qu'ils soient bien intégrés dans les systèmes scolaires et dans la société. Ce niveau est la préoccupation de gouverneurs qui cherchent à développer et à transformer les programmes ainsi que le fonctionnement de l'éducation préélémentaire afin de réaliser un succès plus impressionnant et fiable. Ce dernier dépend des perspectives des acteurs sur l'éducation de ses petits et une vision plus large du système.

CHAPITRE IV : SOCIOLOGIE DE L'ÉDUCATION PRÉÉLÉMENTAIRE DANS LES DIFFÉRENTS PAYS

4.1 L'intérêt de l'enquête

L'intérêt de vouloir évaluer l'éducation préélémentaire est fondé sur une démarche plus vaste dans laquelle s'inscrit l'éducation de la petite enfance. C'est-à-dire, savoir quelles politiques éducatives existent pour ce niveau de l'éducation, et quelle est leur efficacité comme prérequis pour une plus grande appréciation du système éducatif ? Évaluer l'école, vise donc à mieux apprécier l'état de ce système, au même titre qu'il est important d'évaluer la politique qui y est conduite. L'évaluation aide donc à comprendre les enjeux entre les différents acteurs de l'éducation, à savoir : l'État, les enseignants, les promoteurs (dans les territoires anglophones), les parents d'élèves ainsi que les élèves eux-mêmes.
Selon Cl. Thélot, la fonction de l'évaluation de l'école est double. Elle « permet dans un premier temps d'alimenter la réflexion de chaque acteur (enseignants, administrateurs, etc…) sur l'état du système dans lequel il travaille et, indirectement, sur sa propre action dans ce système [Puis elle] cherche à provoquer, grâce à une démarche comparative, une meilleure compréhension, une appréciation plus exacte des systèmes, des établissements scolaires ou, plus généralement, des unités éducatives. Elle favorise aussi une certaine émulation entre eux. »[351]

Ces deux fonctions mettent l'évaluation au service de la décision dans le système ou dans un processus de régulation du système. L'objectif premier de l'évaluation de l'éducation préélémentaire, à Sainte-Lucie par exemple, est de mettre en évidence l'importance de ce niveau, comme base de réussite scolaire pour les autres niveaux. En effet, plusieurs pédagogues constatent que l'éducation préélémentaire constitue un investissement incontournable pour le développement des enfants et pour leur avenir. Une étude menée par le Centre de Recherche en anthropologie sociale et culturelle en Algérie confirme que la fréquentation d'un espace de préscolarisation jouait un rôle favorable dans le développement des compétences relationnelles et langagières de l'enfant.[352] L'importance de ce niveau comme fondement pour la vie de l'individu est aussi considérée dans la vision du ministère de l'Éducation de Saint-Lucie : « *Building a strong foundation at that level will provide the necessary grounding for basic education and life long learning*. »[353]

La Loi de Refondation de 2015 va dans cette optique en disant que cette Loi « crée un cycle unique pour l'école maternelle et souligne sa place fondamentale comme première étape pour garantir la réussite de tous les élèves au sein d'une école juste pour tous et exigeante pour chacun ».[354] St. Kitts et Nevis ne négligent pas ce rôle indispensable que joue l'éducation préélémentaire en expliquant qu'à ce stade, le caractère de l'individu est formé et la fondation pour des compétences sociales, émotionnelle, physique et cognitives sont acquises. Les enquêtes de terrains montrent dans une façon plus précise, l'avis des acteurs sur ce niveau. Comme déjà

[351] C. Thélot. *op. cit.*, p. 8.
[352] Benghabrit-Remaoun, « Le Préélémentaire en Algérie à l'heure de la réforme : dynamiques comparées des offres publiques et privées », *in Carrefour de l'Éducation*, n° 30, 2002.
URL: <www.cairn.info/resume.php?ID_ARTICLE=CDLE_030_0091>. Consulté le 14 mai 2012.
[353] *Ministry of Education and Culture*, Saint Lucia, Education sector Development Plan 2009 - 2014 and Beyond, Castries, 2009. p. 16.
Notre traduction : « Établir une fondation solide à ce niveau est un pré-requis vers un apprentissage pour la vie. »
[354] Ministère de l'Éducation nationale, de l'enseignement supérieur et de la recherche, « L'École maternelle, un cycle unique pour la réussite de tous », *Bulletin Officiel*, n° 2, 26 mars 2015.

décrite dans la méthodologie, l'approche suivante sera utilisée pour l'étude comparative des enquêtes.

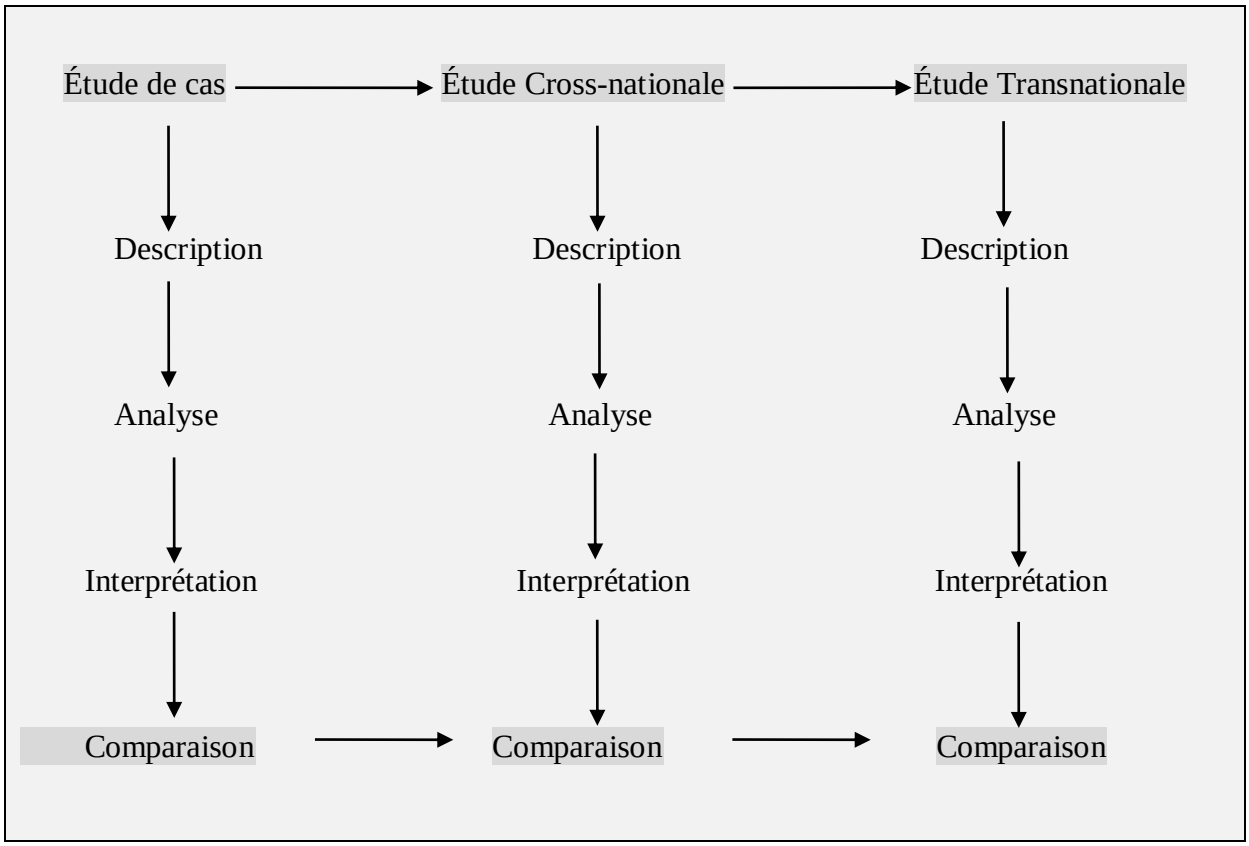


Figure 14 : Approche comparative de cette recherche

La description ci-dessus est une présentation de chaque enquête. L'analyse est la présentation des réponses aux questions dans une façon détaillée. L'interprétation est la compréhension des résultats tirés des enquêtes et la comparaison montre la relation entre les analyses et résultats des enquêtes, en croisant des données.

4.2 L'Analyse et Résultats des enquêtes

A. L'Analyse des enquêtes de Sainte-Lucie

L'Analyse de la micro-enquête de Sainte-Lucie

Afin d'obtenir les données nécessaires pour ce travail de recherches sur les écoles préélémentaires à Sainte-Lucie, nous avons enquêté auprès des acteurs du système : parents, enseignants et promoteurs (publics et privés : confessionnelles et laïques) de ce type d'éducation dans ce pays. Cinquante acteurs ont été interrogés : quatre promoteurs ; deux administrateurs, vingt enseignants, et vingt-quatre parents.

Les écoles auprès desquelles les enquêtes ont été menées sont : deux écoles publiques et quatre écoles privées. Non seulement ces écoles se différencient en tant que publiques et privées, mais elles se distinguent aussi en tant que rurales et urbaines.

Dans les enquêtes menées auprès des promoteurs des écoles, il existe une ambiguïté dans le statut de ces écoles. La motivation des promoteurs et administrateurs de ces six écoles créées

entre 1981 et 2007, a été d'abord, de satisfaire un besoin dans les communes et seulement après, de favoriser le développement des enfants. Bien qu'il y ait volonté de créer une école, la mission et la vision pour son fonctionnement n'ont pas toujours été clairement définies. C'est le cas pour toutes les écoles, quels que soient leurs statuts : publiques/privées ; rurales/urbaines. Bâtir une école, sans avoir une mission ou une vision particulièrement annoncées dès sa construction, conduit forcément à des errements. Le tableau ci-après récapitule les réponses obtenues auprès des promoteurs en ce qui concerne leurs motivations :

Écoles	Zones	Statut	Date de création	Mission
ABC Funhouse Learning Center	Urbaine (Vieux-Fort)	Privée	1996	– *Not Applicable* (N/A) Pas de réponse
ABC Kindergarten	Rurale (Dennery 1)	Privée	1992	– *To build a strong foundation*; Aider à construire une fondation ;
Dennery early Learning Center	Rurale (Dennery 3)	Privée	1987	(N/A)
Gadette Day Care and Preschool	Rurale (Dennery 2)	Publique	1990	– *To assist less fortunate parents*; –D'assister les parents moins favorisés ;
L'Abayee Day Care and Learning Center	Urbaine Castries banlieue)	Publique	1981	– *To make an impact on education* –D'avoir une influence sur l'éducation ; – *To provide meals* ; – Donner des repas ;
Wee First early Childhood Care and Development Center	Urbaine (Castries Capitale)	Privée	2007	– *The realisation of the child's potential*; – La réalisation des potentialités des enfants ;

Tableau 39 : Implantations des écoles enquêtées

Manifestement, ce tableau reflète un manque de schéma organisationnel. Deux écoles privées et une école publique ont présenté un organigramme. Ceux-ci donnent une idée de l'organisation de ces écoles :

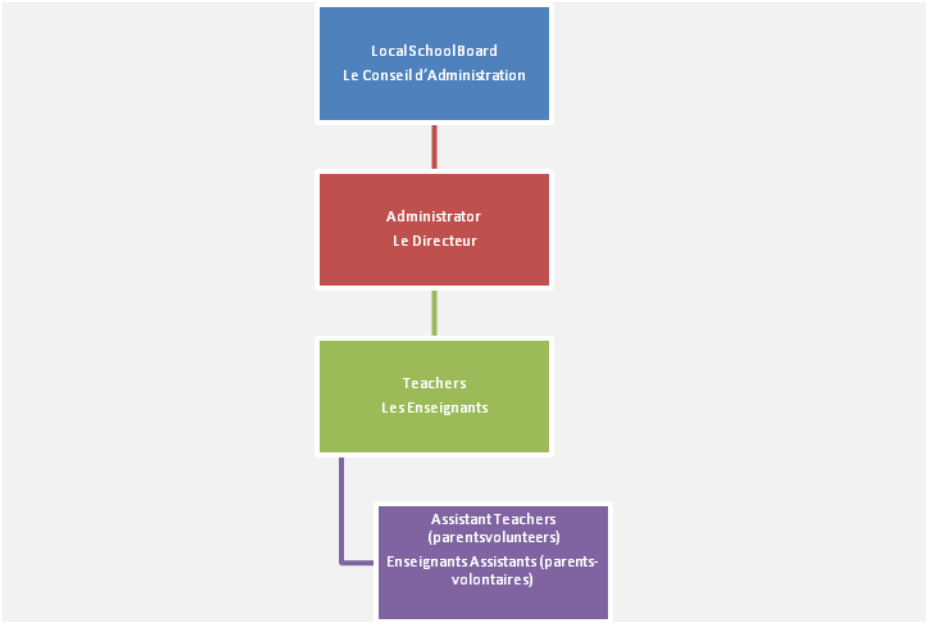


Figure 15 : Organigramme illustrant la hierarchie de l'école *ABC Funhouse Early Learning Centre*

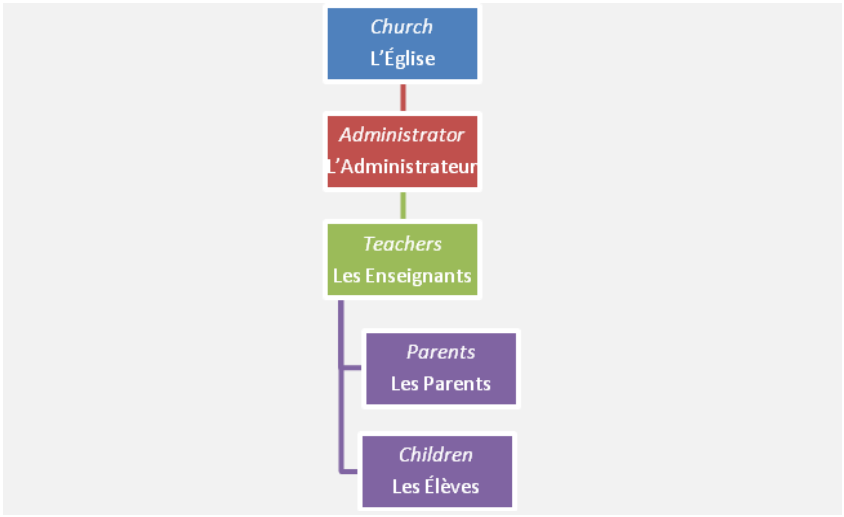


Figure 16 : Organigramme illustrant la hierarchie de l'école *ABC Kindergarten*

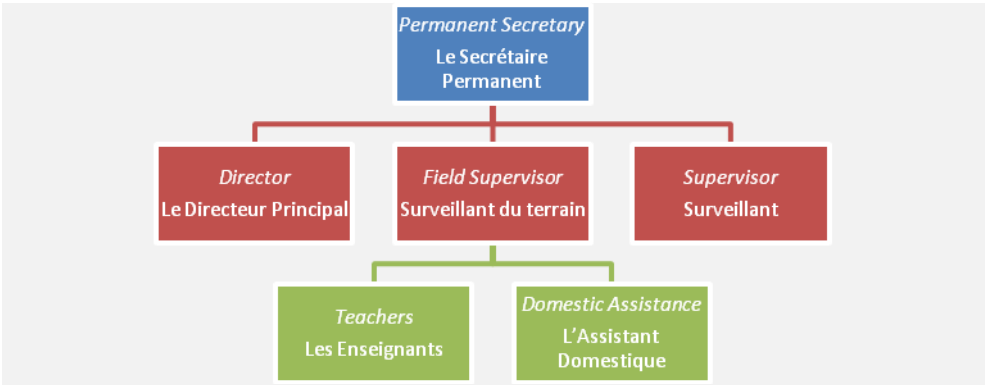


Figure 17 : Organigramme illustrant la hierarchie de l'ecole *Gadette Day Care and Pre-school*

Les écoles privées sont sous la direction d'un conseil d'administration. Les écoles publiques sont sous la direction du Ministre de l'éducation. Une anayse des données nous permet de faire une étude comparative du fonctionnement des écoles.

Écoles	Nº enseignant	Nº d'élèves	Tranche d'âge des élèves	Frais de scolarité EC$[355] (dollars caribéen)	Horaires	Repas Fournis par L'école	Aide Financière Par L'État	Salaire Payé par l'État
ABC Kindergarten	3	60	2 – 5 ans	$130 trimestriel	9h00-3h00	Non	Non	Non
ABC Funhouse Learning Center	6	75	1 – 5 ans	$450 trimestriel	7h30 16h30	Oui	Non	Non
Dennery early Learning Center	6	60	1 ½ – 5 ans	$70 mensuel	8h00 16h00	Oui	Non	Non
Gadette Day Care and Preschool	3	31	1 – 5 ans	$105 mensuel	8h00 16h00	Oui	Oui	Oui
L'Abayee Day Care and Learning Center	4	38	1 – 5 ans	$105 mensuel	8h00 16h00	Oui	Oui	Oui
Wee First early Childhood Care and Development Center	5	60	2 ½ – 5 ans	$300 mensuel	7h15 15h30	Oui	Non	Non

Tableau 40 : Résumé des données des enquêtes

En résumant des réponses, des généralisations ont été établi pour les écoles publiques et les écoles privées.

Écoles Publiques	Écoles Privées
– L'effectif des élèves qui fréquentent ces écoles est moins élevé que les écoles privées.	– L'effectif des élèves qui fréquentent ces écoles est 50% plus élevé que les écoles publiques.
– Le nombre d'enseignants varie selon l'effectif des élèves.	– Le nombre d'enseignants varie selon l'effectif des élèves.
– La tranche d'âge des élèves est standardisée.	– La tranche d'âge des élèves varie selon l'école.
– Les frais de scolarité sont standardisés.	– Il y a de grands écarts entre les frais de scolarité.

[355] Un dollar caribéen équivaut à peu près 20 centimes d'euros.

– Les horaires sont standardisés.	– Les horaires ne sont pas stables.
– Ces écoles accueillent des demi-pensionnaires.	– Ces écoles accueillent des demi-pensionnaires ou des externes.
– Financées par l'État.	– Non financées par l'État

Tableau 41 : Une étude comparative des données des écoes publiques et privées

D'après les données, les écoles publiques sont plus rigoureuses dans l'adoption des politiques éducatives que les écoles privées. L'aspect financier joue un rôle important dans cette prise de position. Les écoles publiques, étant financées par l'État, fonctionnent selon les directives de ce dernier. Les écoles privées ont une marge de liberté dans leur fonctionnement ; non financées par l'État, leurs promoteurs comptent sur les frais de scolarité pour pouvoir payer les salaires des enseignants, et pour honorer les autres nécessités de l'école. Cela explique la grande différence entre les frais de scolarité demandés dans les deux types d'écoles ; la participation des parents restant toujours insuffisante pour le fonctionnement des écoles privées, celles-ci se voient dans l'obligation d'organiser des activités sociales ou autres pour les aider à soutenir leurs dépenses. À la question neuf (*Cf.* Annexe 4), les écoles publiques font aussi remarquer que l'organisation des activités sociales leur apporte aussi une aide financière indéniable. On en déduit que l'aspect financier est l'une des contraintes de l'éducation préélémentaire dans l'île, surtout dans les zones rurales où les parents appartiennent en générale à la classe moyenne (*middle class*) ou à la classe inférieure (*lower class*). C'est le cas aussi dans les zones urbaines, sauf à *Dennery Early Learning Centre* où le promoteur indique qu'il rencontre aussi des parents de la classe supérieure (*Upper class*). Cette réponse nous paraît un peu incompréhensible car, Dennery est généralement considéré comme un quartier pauvre.

Malgré toutes ces contraintes, la majorité des interviewés choisissent les écoles préélémentaires privées. Pour eux, comme pour les promoteurs et les enseignants, cela exige un coût financier, mais on apprécie la manière dont elles sont gérées. Le choix des écoles préélémentaires publiques est fondé principalement sur l'aspect financier : l'État prenant en charge le salaire des enseignants, les fournitures scolaires, cela arrange pas mal de parents qui ne peuvent pas faire face aux frais de scolarité de l'école privée.
Les figures suivantes montrent les réponses des promoteurs et des administrateurs sur le sujet.

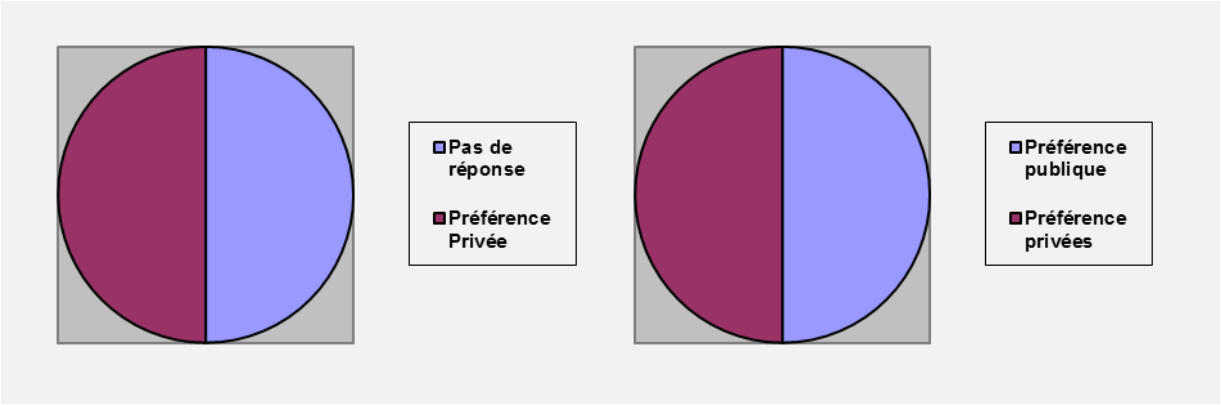


Figure 18 : Promoteurs/Administrateurs Écoles Publiques

Promoteurs /Administrateurs Écoles Privees

L'école privée est préférée parce qu'on y trouve plus d'autonomie. Mais n'y a-t-il pas de limite à cette liberté ? Quel est le rôle de l'État dans les écoles privées ?

Au niveau de la pédagogie, l'État n'a aucun contrôle sur l'emploi du temps et les activités quotidiennes des écoles privées, mais il exige l'application du programme scolaire établi pour toutes les écoles. Et pour que les enseignants soient à même capables de l'exécuter, le ministère de l'Éducation organise et finance des séminaires de formation pour tous les enseignants et promoteurs/Administrateurs de l'école préélémentaire. Pour 83% des promoteurs, administrateurs et enseignants, c'est l'unique formation qu'ils reçoivent. L'histogramme suivant nous donne des précisions là-dessus.

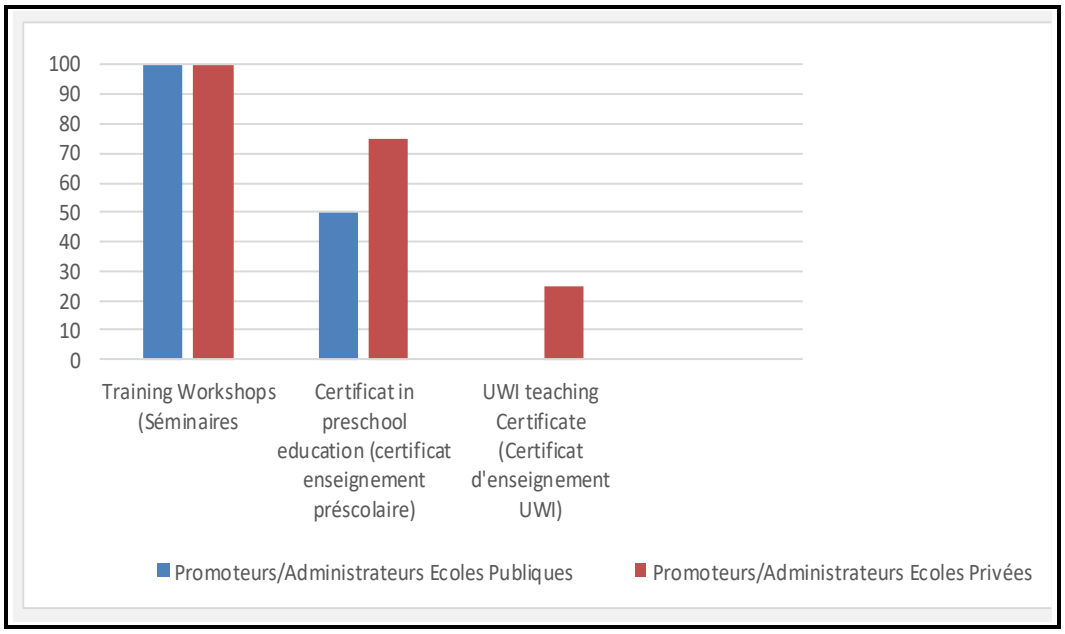


Figure 19: La qualification des Promoteurs/Administrateurs dans les écoles publiques et privées

Si les promoteurs/administrateurs sont peu qualifiés, il en est de même pour les enseignants. Une enquête auprès ceux-ci révèle leur qualification et leur point de vue sur les «écoles préélémentaires ».

L'Analyse de l'enquête auprès des enseignants

Les enseignants interrogés ont entre 23 et 54 ans. 17% n'ont aucune qualification, tandis que 83% ont participé à des séminaires sur le préélémentaire organisés par le ministère de l'Éducation. 83% ont des certificats d'enseignement préélémentaire. Ces certificats sont des attestations de participation aux séminaires. L'histogramme montre les qualifications des enseignants dans les écoles publiques et privées.

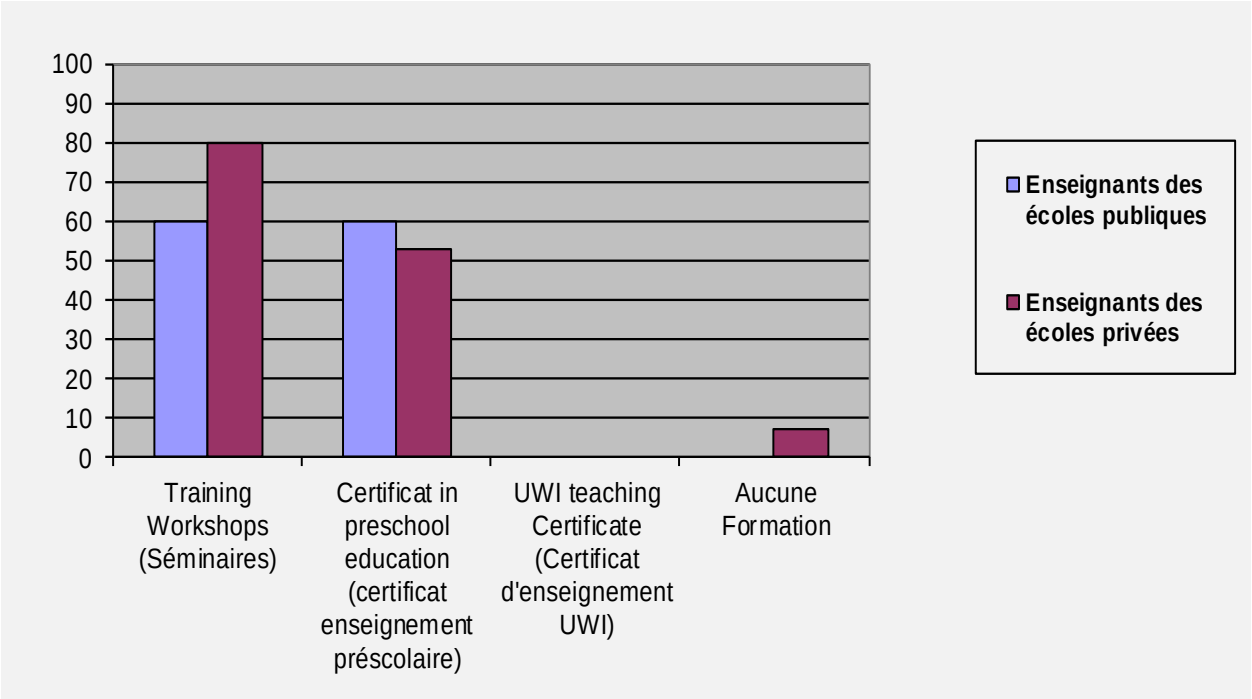


Figure 20: **Qualification des enseignants**

Cinq enseignants du public et quinze enseignants du privé ont été interrogés. 60% des enseignants publics ont participé à des séminaires. 50% assistent aux séminaires annuels tandis que 50% suivent des formations biannuelles. 60% possèdent des attestations de participation aux programmes de formation en éducation préélémentaire. Aucun enseignant ne possède un certificat professionnel délivré par la formation des professeurs.
Les enseignants des écoles privées sont plus qualifiés. 80% d'entre eux participent à des séminaires ; 53% possèdent des certificats d'attestation dans la formation préélémentaire, et un enseignant – qui représente 7% –, n'a aucune formation.
Les données révèlent que la qualification des enseignants au niveau préélémentaire est très élémentaire. Seul un professeur sur l'ensemble des enseignants du public et du privé possède un certificat professionnel de *l'University of the west Indies (UWI)* ; il a un diplôme d'enseignement. Ceci explique le bas salaire des enseignants, et nous laisse imaginer aussi le niveau d'enseignement qu'ils sont aptes à dispenser.

Le salaire par rapport aux horaires de travail et années de service **:**

Les horaires de travail et les salaires pour les enseignants dans les écoles publiques sont standardisés. Pour huit (8) heures de travail, ils gagnent entre EC$801 – EC$1000 soient environ 250 euros. La situation est très particulière dans les écoles privées. Les salaires pour les écoles privées sont ainsi représentés.

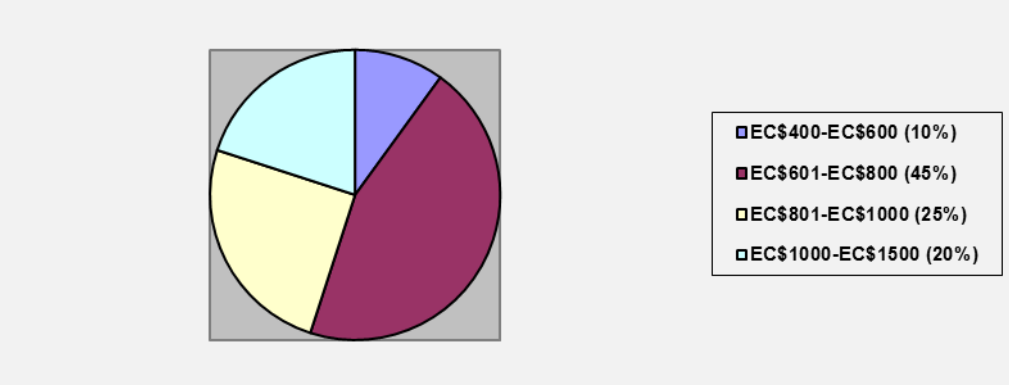


Figure 21: Salaires des enseignants du privé

Les salaires les plus élevés sont payés par des écoles dans les zones urbaines où les frais de scolarité sont plus élevés (*Wee First* : EC$300 mensuel ; *ABC Funhouse* : EC$440 trimestriel) ; et pour une longue durée de service dans le même établissement (*ABC Funhouse*: 16 ans). Les salaires les moins élevés sont payés dans les zones rurales, et par les écoles où les frais de scolarité sont moins élevés. Il n'en demeure pas moins que parmi les facteurs de motivation pour enseigner à ce niveau, on trouve chez les enseignants une vraie vocation (« amour ») pour les enfants de cet âge. Outre cette raison fondamentale, il ya aussi le besoin d'un emploi, ce qui maintient les enseignants dans ces écoles malgré ces bas salaires.

Parmi les 20 enseignants enquêtés, 14 (70%) ont choisi d'enseigner à ce niveau à cause de la nécessité de travailler. À la question 3 : question à choix multiples (*Cf.* Annexe 4), où il leur était demandé les raisons de leur choix, 17 (soient 85%) d'enseignants témoignent qu'ils ont choisi d'enseigner parce qu'ils aiment les enfants, et 17 (85%) avouent avoir certain intérêt dans l'éducation préélémentaire. L'histogramme montre les réponses selon les écoles publiques/privées :

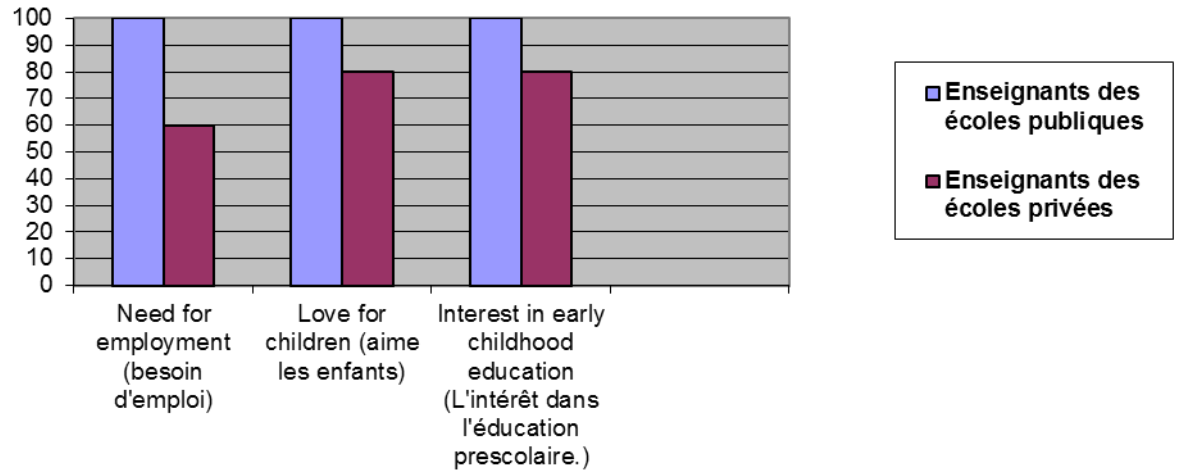


Figure 22: Motivation pour enseigner au niveau préélémentaire

Beaucoup d'enseignants interviewés ont exprimé des difficultés provenant du manque d'appui de la part des parents lors des activités scolaires. Ils se trouvent parfois face à des parents qui

ont des systèmes de valeurs très différents des leurs. Ils rencontrent aussi des difficultés au niveau de l'Administration, ou au niveau des élèves qui ont de gros problèmes d'apprentissage. Mais les plus gros problèmes auxquels ils sont affrontés, c'est le manque de support financier du ministère de l'Éducation, et le manque de ressources financières et matérielles *propres* à ces écoles. Ceci a été relevé pour 83% des écoles et par 60% des enseignants. L'engagement de l'État est plus marquant au niveau de la pédagogie. Les six écoles ont adopté le guide pédagogique du ministère de l'Éducation, mais un enseignant refuse pour des raisons subjectives de l'utiliser. Une autre critique : la volonté de l'État d'imposer une politique de l'éducation préélémentaire sans s'engager au niveau financier.

L'analyse des enquêtes auprès des parents

Les parents ont exprimé très peu de difficultés en ce qui concerne l'éducation de leurs enfants. Ils choisissent l'école en fonction de sa proximité d'avec leurs maisons, d'après le montant des frais de scolarité, mais aussi selon la qualité de l'enseignement qui est prodigué, et des résultats. Pour eux, les points forts des écoles sont : la relation amicale qui existe entre les parents, le personnel et les enfants, les valeurs morales qui sont transmises, et l'environnement favorable et hygiénique qu'on y trouve.
En ce qui concerne le statut des écoles, les parents favorisent des écoles publiques.

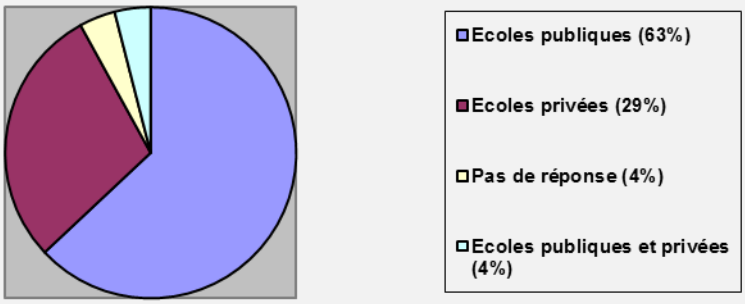


Figure 23: Choix des parents

Les choix des parents sont fondés sur les raisons suivantes :
Choix de l'école publique :
- de bénéficier de l'aide financière de l'État (73% de ceux qui optent pour les écoles publiques) ;
- d'avoir des politiques plus stables et plus cohérentes (13%) ;
- que ces écoles sont moins chères (7%) ;
- de favoriser une éducation universelle pour tous les enfants d'âge préélémentaire (7%) ;
- d'avoir plus de rigueur au niveau des enseignants (7%).

Choix de l'école privée :
- l'organisation est meilleure que dans les écoles publiques (13%) ;
- il y a un minimum d'intervention de l'État et c'est une bonne chose (13%) ;
- il y a plus de possibilités d'organiser et de mettre en pratique des politiques spécifiques à l'éducation préélémentaire (13%).

Choix pour les deux types d'écoles :

– les parents soulignent qu'il est important qu'ils aient la liberté de choisir une école ou une autre pour leurs enfants. (7%)

Les normes respectées

La marge de liberté donnée aux écoles privées est une indication qu'il y a peu de normes respectées. Chaque école fonctionne d'une façon indépendante. Le respect des normes dépend de l'intérêt et l'exigence des promoteurs et des Administrateurs pour les appliquées. Ce qui est le cas avec le contenu pédagogique qui est adopté par toutes les écoles.
Le respect des normes est plus marquant dans les écoles financées par l'État. Ces normes comprennent :

– la régularité dans les horaires de travail ;
– la standardisation des salaires ;
– la cohérence dans le contenu pédagogique ;
– les frais de scolarité plus bas ;
– des aides financières.

Ces normes forment la base d'une politique éducative dans le pays. Cependant l'application de ces normes n'est pas toujours une réalité. Afin de s'assurer qu'elle soit respectée, le ministère de l'Éducation effectue des contrôles dans toutes les écoles préélémentaires. Cependant, ces contrôles sont très rares, ce qui ne permet pas d'avoir une influence significative dans ces écoles. Ce sont ces habitudes qui nous ont emmenée dès le début de notre recherche à nous interroger sur la présence ou l'absence de politiques éducatives préélémentaires dans le pays.
D'ailleurs, y a-t-il en réalité une politique éducative ? Ce que nous avons découvert dans ces enquêtes c'est qu'il y a des règles de bases exigées par le ministère de l'Éducation pour les écoles préélémentaires publiques, mais qui sont laissées à la discrétion des écoles privées. Ces règles révèlent qu'il existe quelques réflexions sur l'importance des politiques éducatives. Mais, nous voulons aller plus loin dans notre réflexion. Quel est l'intérêt de ces règles ? Vers quelles politiques éducatives conduisent-elles ?

Des politiques éducatives pour l'avenir de l'éducation préélémentaire à Saint-Lucie

L'avenir de l'éducation préélémentaire dans le pays s'appuie sur des points de clarifications dans le système éducatif en ce qui concerne le préélémentaire ; pour que les politiques éducatives du préélémentaire soient plus une réalité qu'un mythe. Nous pensons aux points suivants :

– la dissociation du préélémentaire de la crèche est indispensable dans la création d'une vision claire de ces enjeux ;

– une évaluation de la marge de liberté des écoles privées est nécessaire. L'absence des limites laisse trop au hasard ;

– une réévaluation du niveau et de la qualité de l'engagement de l'État est indispensable ;

– le lien entre l'éducation préélémentaire et les autres niveaux doit être bien précisé afin d'établir une continuité claire et cohérent ;

– les politiques éducatives, nous avons vu, sont une déclinaison des politiques publiques. Quelle est la vision générale de l'État pour la petite enfance et comment les politiques éducatives s'inscrivent-elles dans cette vision ?

– l'engagement de l'État au niveau financier, afin de créer des conditions d'enseignements et apprentissage plus efficaces et qui favorisent le développement complet des enfants particulièrement dans les zones non-favorisées ;

– favoriser la formation professionnelle des enseignants et la qualité de service des enseignants qui fréquentent ces écoles. La qualité de la pédagogie prescrite aux enfants à une influence sur leur développement intellectuel à d'autres stades de leur vie.

L'avenir de l'éducation préélémentaire dépend surtout de l'application des politiques précises, adaptables, cohérentes et visionnaires. Nous présentons dans le tableau ci-après un récapitulatif de données qui permettent de faire une étude comparative du nombre d'enfants préscolarisés par rapport au nombre d'enfants inscrits en premier cycle au niveau primairependant l'année scolaire 2008/09 à 2010/2011 :

Année	**Écoles privées**		**Écoles publiques (crèches)**		**Nombre d'enfants préscolarisés**	**Nombre inscrit en 1er cycle de Primaire**	**Nombre de redoublants**	**Nombre d'enfants non préscolarisés**
	Élèves de 4 ans	Élèves de 5 ans	Élèves de 4 ans	Élèves de 5 ans				
2008/2009	1427	196	291	4	1918			
2009/2010	1234	122	349	4	1709	2650	195	**537**
2010/2011						2509	209	**591**

Tableau 42 : Étude comparée des enfants préscolarisés et non préscolarisé
(Établie d'après les statistiques du ministère de l'Éducation)

Pendant l'année scolaire 2008/2009, on comptait 1918 enfants en dernier cycle de préélémentaire. Or en 2009/2010, 2650 enfants ont été inscrits en premier cycle de primaire. Parmi les enfants de primaire, 195 sont des redoublants. Les redoublants (195) et les enfants préscolarisés (1918) font un total de 2113. C'est-à-dire que 537 enfants (22%) inscrits dans le premier cycle de primaire pour l'année scolaire 2009/2010 n'avaient pas été préscolarisés. L'année scolaire 2010/2011 a vu une augmentation du nombre d'enfants non-préscolarisés (591 ou 26%). Ce qui demeure préoccupant, au regard d'une politique qui se voudrait efficiente.

L'Analyse de la macro-enquête de Sainte-Lucie

Pour faciliter une analyse efficace de cette enquête, un système de zone a été établi selon la proximité et selon les zones éducatives déjà établi pour les écoles primaire et secondaire.

Cependant les zones un et six sont divisées en deux parties pour faciliter le meilleur travail dans des plus petits groupes. Dix zones ont été créées :

Zones	Rurale/Urbaine	Communes
1A	Urbaine	Gros Islet
1B	Plutôt Rurale	Babonneau et les environs
2	Plutôt Urbaine	La Clery/Sans Souci/Ti Rocher les environs
3	Urbaine	Castries Centrale
4	Plutôt Rurale	Bexon/Sarrot/Cul-de-Sac et les environs
5	Rurale	Dennery/Micoud
6A	Urbaine	Vieux-Fort
6B	Rurale	Desruisseaux et les environs
7	Rurale	Choiseul/Laborie
8	Plutôt Urbaine	Canaries/Soufrière

Tableau 43 : La constitution des zones

Zones	Communes	Crèches	Écoles Préélémentaires	Crèches et Préélémentaires
1A	Gros Islet (et environs)	*Gros Islet Prep* *Kids Care* *Kindergarten* *Tender Touch*	*Bonne Terre* *Kids Pathway*	*ABC Kindergarten* *Achiever's* *Balata* *Bridgette's* *Early Learning* *Easy Going*
				Gros Islet Preschool *Kids Funtime Plus* *Montessori Centre* *Mount Zion*
1B	Babonneau Monchy Sunny Acres	*Lioba's*	*Balata Preschool* *Cacoa Girard Fonder Care* *Eagle Nest* *Foundation* *New Generation*	*Babonneau* *Dauphin Preschool* *Fond Assau* *Happy Kidz* *Heritage Nurturing* *La Guerre* *The Childrens* *Montessori House*
2	Castries (et environs) La Clery Sans Souci Ti Rocher		*Creative Kids* *Deliverance Baptiste* *Faulkners* *Servé's* *Ti Rocher (Castries)*	*Aunty Pinkey* *First Baptiste* *Kiddies Headstart* *Little Stars* *Millennium Children* *New Discoveries*

				Precious Jewels *Special Gems* *St. Joseph Preschool* *Sure Start* *Tiny Hands* *Wee First*
3	Castries Centrale	*Young Learners Daycare**	*Happy Vale Montessori* *Kids Treasure* *Morne Tender Care* *Nica's* *Rainbow Gardens* *St. Joseph's Convent*	*Alphabet Land* *Children of the Future* *Ciceron* *Corpus Christi* *Entrepot* *HECDEC*
			Tapion *Tomorrow's Children* *Young Learners Preschool**	*Paddington Funhouse* *Quality Care* *Salvation Army* *Sharon's* *St. Anthony's* *St.Helens*
4	Bexon Cul-de-Sac (et environs) Sarrot		*Barre Denis* *Curious Minds* *Kids Step* *Lera's* *Tiny Tots* *Building Young Minds** *Marigot*	*Berna's* *Coolie Town* *Cul De Sac* *Jacmel* *Kiddies Homey* *Loving Hands* *Millet* *Sunshine Hills*
5	Micoud Dennery	*Ti Rocher Daycare**	*Bright Minds* *Early Start* *Grande Riviere* *Learing Tots* *Micoud Community* *Patience* *Smith's* *Tender minds* *Tiny Learners* *Ti Rocher Micoud*	*Dennery* *God is Love* *La Caye* *La Ressource* *Mirja Sachs* *Rainbow Care*
6A	Vieux Fort		*B Wins* *Black Bay* *Yolanda's* *Kids World* *St. Jude's* *Lion's*	*New Frontière* *Cecilia's* *ABC Funhouse* *Aunty Genny* *New Dawn*
6B	Desruisseaux (et environs)		*Easy Learning* *Gems* *Golden Step Sunshine* *James* *Let's Be Friends* *New Dawn* *New Vision*	*Desruisseaux Daycare* *Kiddies Paradies* *Lighthouse Centre*

			Ti Petit	
7	Choiseul/ Laborie		*Banse Community* *La Fargue* *Magdalene Moncherry* *New Beginning* *Reunion Preschool* *St .Theresa's*	*Julianna's* *Kiddies Creature* *Saltibus*
8	Canaries Soufrière	*Fond St. Jacques (Jack & Jill)*	*Kids World* *Little Ambassadors* *Simonia's*	*Canaries SDA* *Grow Education*

Tableau 44 : La répartition des écoles selon les zones

La répartition des écoles publiques et privées s'est effectuée selon la distribution géographique : zones rurales et urbaines. Les écoles en gras ont fait partie de la première enquête. Les écoles en gras italiques sont des écoles qui ont fait partie des deux enquêtes.

Zones	**Noms**	**Écoles Publiques**		**Total**
		Rurales	Urbaines	Rurales et Urbaines
1B	*Babonneau Preschool*	1		
1B	*Fond Assau*	1		
1B	*La Guerre*	1	0	**3**
2	*Special Gems (Ti Rocher Castries)*	1		
2	*Ciceron Daycare*	1	0	**2**
3	*Entrepot*		1	**1**
4	*Coolie Town*	1		
4	*Cul De Sac*	0	1	
4	*Labayee*	1		
4	*Marigot*	1		
4	*Millet*	1		**5**
5	*Dennery Daycare*	1		
5	*Gadette*	1		
5	*La Caye Daycare*	1		

5	*La Ressource Daycare*	1		
5	*Mirja Sachs*	1		
5	*Ti Rocher Daycare*	1		**6**
6A	*New Frontiere*		1	**1**
6B	*Desriusseaux Daycare*	1		**1**
7	*Saltibus*	1		**1**
8	*Fond St Jacques(Jack and Jill)*	1		**1**
Total		**18**	**3**	**21**

Tableau 45 : La répartition des écoles publiques selon les zonzs rurales et urbaines

Zones	**Noms**	**Écoles Privées**		**Total**
		Rurales	Urbaines	Rurales et Urbaines
1A	*ABC Kindergarten*	1		
	Achievers	1		
	Bonne terre	1		
	Bridgette's	1		
	Early Learning	1		
	Easy Going	1		
	Gros Islet Prep	1		
	Kids Care Kindergarten	1		
	Kids Funtime Plus	1		
	Kids Pathway	1		
	Mount Zion	1		
	Montessori Centre	1		
	Tender Touch	1		
Total		**13**	**0**	**13**
1B	*Balata*	1		
	Childrens' Montessori	1		

	Cacoa Girard Fonder	1		
	Dauphin	1		
	Eagle Nest	1		
	Foundation		1	
	Happy Kids	1		
	Heritage Nurturing	1		
	Lioba's	1		
	New Generation	1		
Total		**9**	**1**	**10**
2	*Aunty Pinky's Day Care*		1	
	Creative kids		1	
	Deliverance Baptist Church	1		
	Faulkners		1	
	First Baptiste		1	
	Kiddies Head Start		1	
	Little Stars		1	
	Millenium Children		1	
	New Discoveries		1	
	Precious Jewels		1	
	Serve's		1	
	St Joseph Kindergarten		1	
	Sure Start		1	
	Tiny Hands		1	
	Wee First		1	
Total		**1**	**14**	**15**
3	*Alphabet Land*		1	
	Children of the Future		1	
	Corpus Christi		1	
	Happy Vale		1	
	HECDEC		1	
	Kids Treasure		1	
	Morne Tender Care		1	

	Nica's		1	
	Paddington Funhouse		1	
	Quality Care		1	
	Rainbow Gardens		1	
	Salvation Army		1	
	Sharon's		1	
	St Anthony's		1	
	St Helen's		1	
	St Joseph's Convent		1	
	Tapion		1	
	Tomorrow's Children		1	
	Young Learners Daycare		1	
	Young Leraners Preschool		1	
Total		**0**	**20**	**20**
4	*Barre Denis*	1		
	Berna's	1		
	Building Young Minds	1		
	Curious Minds	1		
	Jacmel	1		
	Kiddies Homey	1		
	Kids Step	1		
	Lera's	1		
	Loving Hands	1		
	Sunshine Hills	1		
	Tiny Tots	1		
Total		**11**	**0**	**11**
5	***ABC Kindergarten/Derniere Riviere***	1		
	Bright Minds Academy	1		
	Dennery Early Learning Centre	1		
	Early Start	1		
	God Is Love	1		
	Grand Riviere	1		

	Learning Tots	1		
	Micoud Community Preschool	1		
	Patience	1		
	Rainbow Care	1		
	Smith's	1		
	Tender Minds	1		
	Ti Rocher Micoud	1		
	Tiny Learners	1		
Total		**14**	**0**	**14**
6A	***ABC Funhouse***		1	
	Aunty Genny		1	
	B Wins		1	
	Black Bay Preschool		1	
	Cecilia's		1	
	Kids World		1	
	Lions		1	
	New Dawn		1	
	St Jude		1	
	Yolanda's		1	
Total		**0**	**10**	**10**
6B	*Easy Learning*	1		
	Gems	1		
	Golden Step	1		
	James	1		
	Kiddies Paradise	1		
	Let's Be Friends	1		
	Lighthouse Centre	1		
	New Vision	1		
	Ti Pelit Young Children"s centre	1		
Total		**9**	**0**	**9**
7	*Banse Community*	1		
	Juliana's	1		

	Kiddies Creative	1		
	La Fargue	1		
	Magdalene Monchery	1		
	New Beginning	1		
	Reunion	1		
	St Theresa's	1		
Total		**8**	**0**	**8**
8	*Grow Education*		1	
	Kids World Education Centre		1	
	Little Ambassadors		1	
	Simonia's		1	
Total		**0**	**4**	**4**
Total		**65**	**49**	**114**

Tableau 46 : La répartition des écoles privée selon les zones rurales et urbaines

L'analyse des enquêtes auprès des Promoteurs/Administrateurs

Afin d'obtenir les données nécessaires pour ce travail de recherche sur les crèches et les écoles préélémentaires à Sainte-Lucie, nous avons enquêté à nouveau, auprès de cent trente-deux Promoteurs/Administrateurs de ce type d'éducation dans ce pays.
Les écoles auprès desquelles les enquêtes ont été menées sont : vingt et une écoles publiques et cent onze écoles privées, parmi eux, trois écoles qui ont été déjà enquêtées.

La Loi sur l'Éducation de Sainte-Lucie définit ces écoles :

> « *Public school means schools which are wholly or mainly maintained at the public expense and to which the general public has access without any conditions other than those authorised by or under the Act. Private educational institutions mean schools other than public schools and assisted schools, which are owned, managed and financed by trusts, individuals, bodies or any incorporated bodies and include*
>
> – a *school*;
>
> – *a class or*;
>
> – *an educational institution attended by twelve or more students continuously for more than eight hours per week and which is in possession of a permit issued by the Ministry*. »[356]

[356] *Government of Saint Lucia, Education Act, op. cit*., n° 41 (2).
Notre traduction : « Les écoles publiques sont des écoles entièrement ou principalement maintenues grâce à la dépense publique et auxquelles le public en général a accès sans conditions en dehors de celles permises par ou sous l'*Acte*. Les institutions éducatives privées autrement dit les écoles autres que celles qui sont publiques ou assistées, et qui sont possédées, managées et finacées par des trusts, des individus, des structures ou n'importe quelles structures incorporées et qui incluent : une école ; une classe ou une institution éducative à laquelle

Non seulement ces écoles se différencient en tant que qu'écoles publiques et privées, mais elles se distinguent aussi en tant que rurales et urbaines.
Les enquêtes faites auprès des promoteurs des écoles publiques et privées ont servi à mieux comprendre le fonctionnement de ces écoles. Il a été aussi possible de comparer les deux types d'institutions, publiques et privés. Actuellement, il y a cent trente-cinq écoles enregistrées par l'État qui accueillent la petite enfance. D'après les statistiques de l'État, quatre-vingt-quatorze de ces écoles *sont appelées* « préélémentaires » et sont strictement privées. Quarante-et-un sont des crèches dont vingt-et-un sont publiques et vingt sont privées. Cependant ce n'est que cent-trente-deuxqui font partie de la deuxième enquête, car trois écoles de la première enquête ne sont pas incluses dans la deuxième enquête.

Les enfants d'âges préélémentaires sont donc aussi bien dans les crèches que dans les écoles préélémentaires. Cette situation rend difficile la possibilité de faire la différence entre les crèches et les écoles préélémentaires qui, pour ces dernières, dans des conditions normales, doivent accueillir des enfants de trois à quatre ans ; et quelquefois cinq ans pour ceux qui sont nés tard dans l'année et n'auraient pas cinq ans avant le début de la nouvelle année scolaire. Ce phénomène est visible dans l'échantillon présenté pour cette recherche. Nous remarquons toutefois, que les écoles publiques sont plus stables au niveau de l'âge des enfants. La figure suivante montre le pourcentage des écoles publiques et privées selon les statistiques de l'État qui ont fait l'objet de l'enquête :

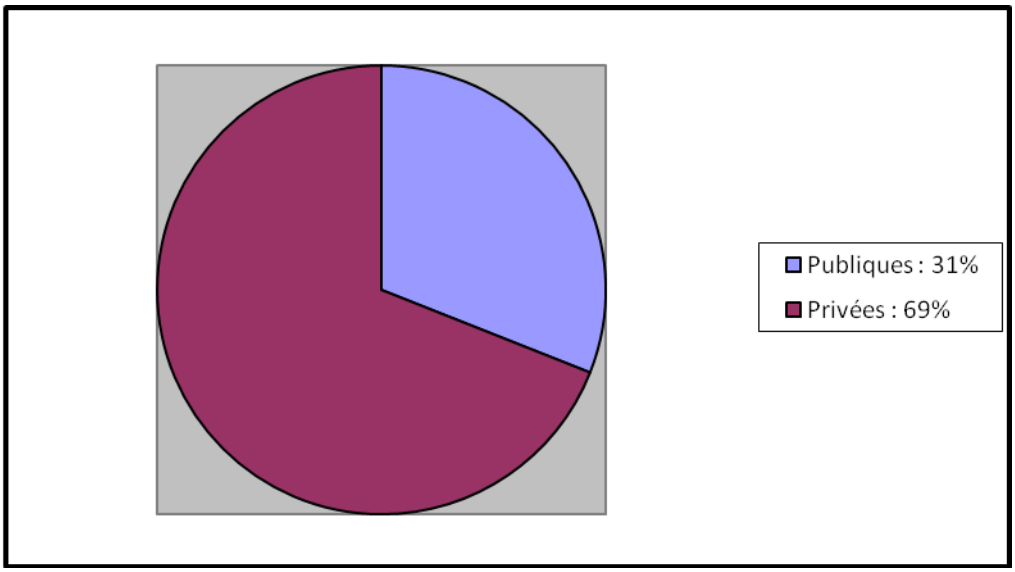


Figure 24: Le type d'écoles préélémentaire selon les statistiques de l'État

Les réponses des cent douze Promoteurs/Administrateurs qui ont répondu à la question montrent qu'il existe une ambiguïté dans le statut des écoles. D'après les Lois de l'éducation, les écoles préélémentaires accueillent des enfants des 3 à 5 ans. Selon les statistiques de l'État, les écoles sont reparties selon le tableau suivant :

participent régulièrement douze ou plus d'étudiants pour plus de huit heures par semaine et qui possèdent une autorisation délivrée par le Ministère. »

Statut des écoles selon l'État	Uniquement Crèche	Uniquement Préélémentaire
Écoles Publiques	21	---
Écoles Privées	20	94

Tableau 47 : Statut des écoles selon l'Etat[357]

Or, notre enquête révèle qu'il y a peu d'écoles qui répondent à ce critère, car *une grande majorité des* écoles accueillent des enfants de moins de trois ans et fonctionnent comme des crèches. Le tableau présente une récapitulatif des enquêtes auprès des cent trente-deux écoles de petits enfants à Sainte-Lucie. Cent vingts réponses des Administrateurs/Promoteurs des écoles publiques et privées ont été données à cette question. Le résultat de l'enquête donne ceci :

Type d'écoles enquêtées	Uniquement Crèche	Uniquement Préélémentaire	Mélange de Crèches et de Pré-élémentaires	Total
Écoles Publiques	4	0	17	21
Écoles Privées	2	57	40	99
Total	6	57	57	120

Tableau 48 : Statut des écoles selon les réponses des Promoteurs/Administrateurs

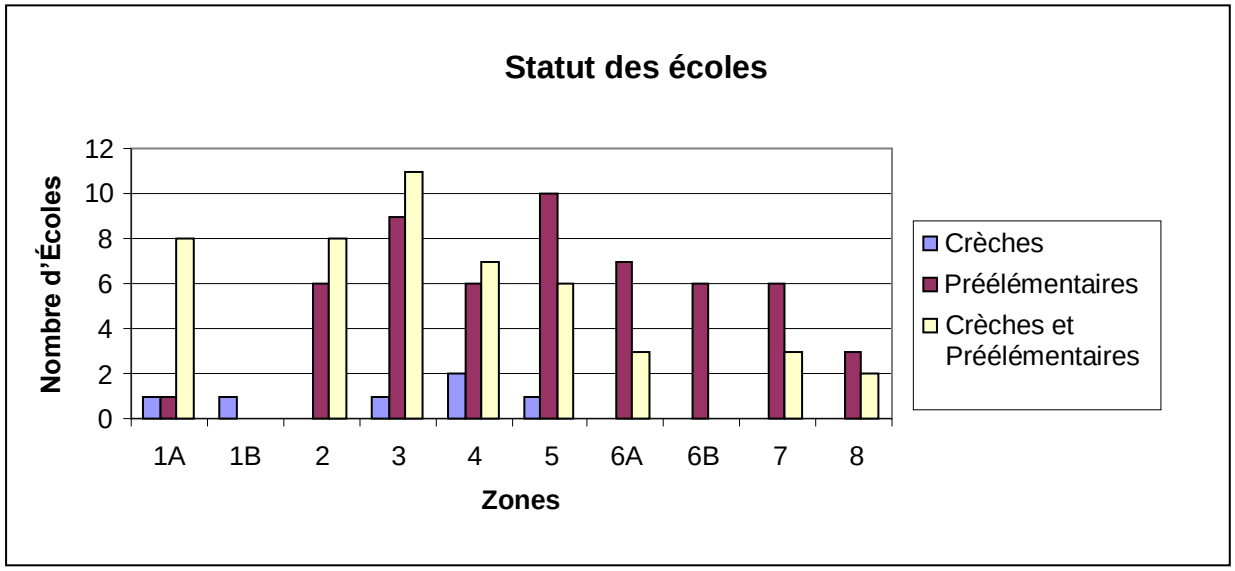


Figure 25 : Une comparaison de statuts des écoles par zones

[357] *Government of St. Lucia, Ministry of Education and Culture Statistical Digest, Government Printing Office,* Castries 2012. p. 4, 9 & 10.

L'ambiguïté dans les types d'écoles est levée par l'enquête. Contrairement aux statistiques de l'État qui indiquent que seize pourcent des écoles sont des crèches publiques, quinze pourcent sont des crèches privées et soixante-neuf pourcent des écoles sont des établissements préélémentaires, la réalité montre une révolution dans cette perception. Tenant en compte la définition de l'État que l'âge préélémentaire s'agit de trois ans à cinq ans, le résultat des enquêtes révèle les pourcentages suivant :

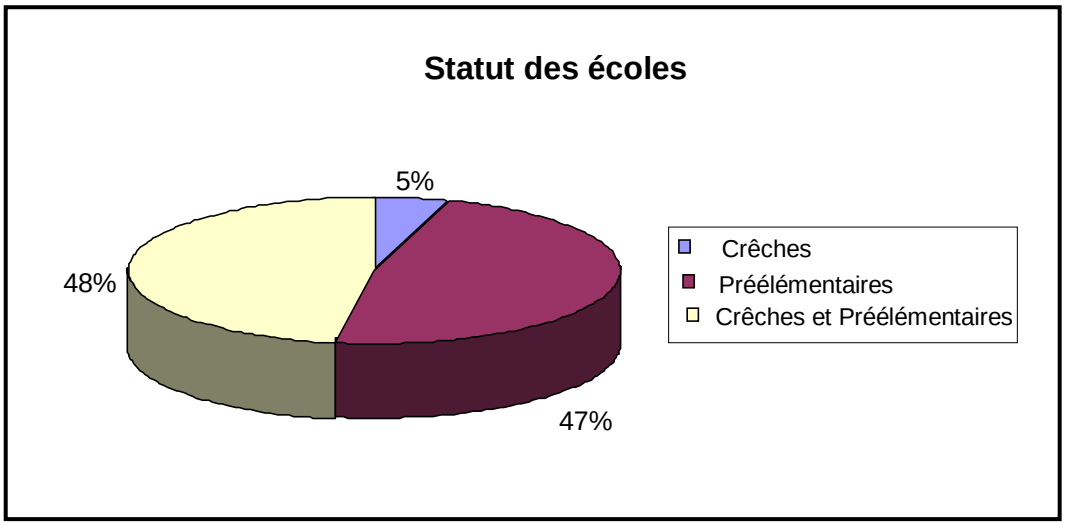


Figure 25: Statut des écoles

Une affirmation de cette réalité est évidente dans les réponses à la question onze qui interroge sur l'âge des enfants qui fréquentent les écoles.

Zones	0 - 5 ans	1 - 5 ans	2 - 5 ans	3 - 5 ans
1A	7	1	1	0
1B	8	1	2	0
2	10	1	4	0
3	11	3	5	1
4	8	1	5	1
5	6	4	7	0
6A	2	2	6	0
6B	3	2	4	1
7	4	2	2	0
8	2	0	3	0
Total	54	16	38	3

Tableau 49 : Le nombre d'écoles qui ont des enfants de différentes tranches d'âge par zones

Bien que tous les Promoteurs/Administrateurs n'aient pas répondu à la question, les résultats de l'enquête montrent une autre ambiguïté dans leur perception de la description des écoles. D'après notre recherche, cent huit écoles accueillent des enfants entre zéro et cinq ans, tandis que trois écoles accueillent des enfants entre trois et cinq ans, l'âge véritable des enfants qui doivent fréquenter les écoles préélémentaires selon la définition de l'État. Ces résultats

indiquent qu'il n'y a qu'un pourcent des écoles uniquement préélémentaires à Sainte-Lucie. Ceci contredit les réponses de la question quatre qui montrent que cinquante-sept ou quarante-huit pourcent des écoles sont uniquement préélémentaires. Tout cela explique le fait que les termes crèches et écoles préélémentaires sont utilisés alternativement sans tenir compte de leurs véritables définitions.
Les Promoteurs/Administrateurs de ces écoles – dont dix-huit pourcent sont des hommes et quatre-vingt-deux pourcent des femmes – expliquent que leur motivation pour établir ces écoles a été d'abord pour améliorer la qualité de l'éducation préélémentaire à Sainte-Lucie. C'était aussi l'occasion pour trouver un emploi, surtout dans les zones où il n'y avait pas encore une école préélémentaire. Ce phénomène est commun dans des zones rurales. D'après les Promoteurs/Administrateurs, soixante-cinq pourcent des écoles sont dans des zones rurales et trente-cinq sont dans des zones urbaines.
Bien qu'il y ait volonté de créer une école, la mission et la vision pour son fonctionnement n'ont pas toujours été clairement définies. C'est le cas pour plusieurs écoles quels que soient leurs types, statut ou la zone dans lequel où elle se situe. Bâtir une école, sans avoir une mission ou une vision particulièrement annoncée dès sa construction, conduit forcément à des errances.
La mission des écoles est très variée. Elle s'étend de ce qui est bien défini à une mauvaise compréhension de ce qui constitue une mission. Dans certains cas, aucune mission n'est articulée. Des missions sont déclinées ainsi :

- *to provide a stimulating learning environment in which children may explore and experiment through play*;
  Traduction : créer un environnement stable que les enfants peuvent explorer et faire des expérimentations à travers des jeux ;

- *to provide children with the necessary skills that will enable them to become productive citizens*;
  Traduction : équiper les élèves avec les compétences nécessaires afin qu'ils deviennent des citoyens productifs ;

- *to provide a loving, safe, clean environment for each child. To encourage and reinforce christian discipline through pray, songs and prayer daily*;
  Traduction : promouvoir un environnement sécurisé, aimable et propre pour les enfants ; encourager et renforcer la morale chrétienne à travers des jeux, des chansons et la prière quotidienne ;

- *to provide a stimulation programme that enables the child to develop socially, physically creatively, spiritually and intellectually*;
  Traduction : Créer un programme stimulant qui permette à l'enfant de se développer au niveau social, physique, spiritual et intellectuel ;

- *to train children wholistically to become model citizens*;
  Traduction : préparer les enfants de manière holistique afin qu'ils deviennent des citoyens exemplaires ;

- *to provide a caring people who are well grounded and equipped to make bold changes for the betterment of St. Lucia and the world*;
  Traduction : créer un peuple attentif, bien fondé et équipé pour faire des changements avec audace pour le progrès de Sainte-Lucie et du monde entier ;

- *to provide each child, through the services of the centre and working in collaboration with parents and guardians, the best opportunity possible to begin their educational journey and the realization of their full potentia*l;
  Traduction : donner à chaque enfant, à travers des services du Centre et en travaillant en collaboration avec les parents et gardiens, la meilleure occasion possible pour commencer leur programme éducatif afin qu'il réalise ses potentielles ;

- *to provide a learning/nurturing environment, which helps to mould a well-rounded, well adjusted, confident and responsible individual*;
  Traduction : créer un environnement favorable à l'apprentissage qui permet de former un individu bien intégré, confiant et responsable ;

- *to provide a peaceful, safe and nurturing academic environment using Montessori principles*;
  Traduction : créer un environnement académique favorable, calme et sécurisé en utilisant les principes de l'école Montessori ;

- *to create a quality programme that provide children with challenging but achievable results in thinking, reasoning, and communication skills with the use of teacher direction and guidance*.
  Traduction : créer un programme qui donne aux enfants l'occasion d'être en face des programmes académiques qui présentent une véritable gageure mais aussi atteignable, afin de stimuler la pensée, leur capacité de raisonnement et communicationnelle avec l'aide des enseignants.

Quelques exemples montrent un véritable manque de clarté dans la mission des écoles :

- *to be one of the best schools; parents can be sure their children get their best*;
  Traduction : être une des meilleures écoles ; les parents peuvent assurer que leurs enfants aient le meilleur ;

- *the mission of the school is to expand on the space, the services and to assist parents more*;
  Traduction : la mission de l'école est d'augmenter les espaces, les services et d'assister un peu plus les parents ;

- *to ensure that every child has the right to proper supervision in the absence of parents or guardians*;
  Traduction : s'assurer que chaque enfant ait un droit d'être surveillé dans l'absence des parents ou des gardiens ;

- *prepare your mind for the future e*;
  Traduction : préparer votre cerveau pour l'avenir ;

- *to help educate the children at their own level* ;
  Traduction : éduquer les enfants à leur niveau ;

- *to educate the children and get them ready for primary school ;*
  Traduction : éduquer les enfants et les préparer pour l'école primaire ;

– *the mission of the school is we open early and close late ;*
Traduction : la mission de l'école c'est que nous ouvrons tôt et fermons tard ;

– *physical and emotional development ;*
Traduction : favoriser le développement physique et émotionnel.

S'il faut réaliser leur mission, ces écoles ont besoin d'individus suffisamment compétents pour transmettre, non seulement un bon niveau de connaissance, mais le savoir-être à ces enfants, afin de leur offrir une bonne structuration pour leur vie. Le niveau de qualification du personnel qui officie à l'intérieur des écoles et le désir exprimé pour se développer sont les sujets d'une réflexion après plusieurs années de négligence. Le fait que la majorité des Promoteurs/Administrateurs ait entre quarante et un à soixante ans est indicatif d'un groupe avec un bon niveau d'expériences ou capable d'augmenter sa capacité. Le schéma ci-dessous est une illustration de l'âge des Administrateurs/Promoteurs selon les différentes zones :

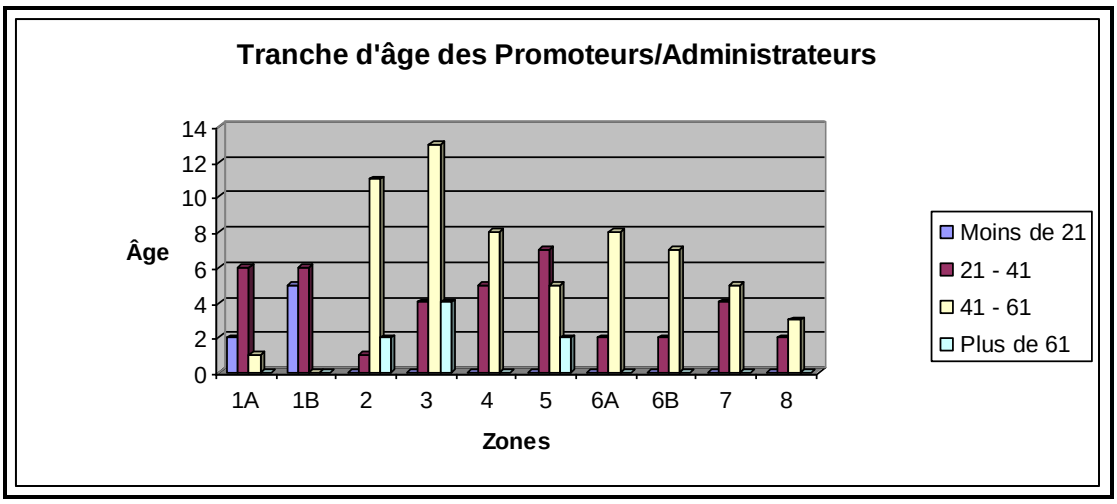


Figure 26: Age des Promoteurs/Administrateurs selon les zones

Cependant, ce groupe d'individus présente peu d'éducation formelle même si, quelquefois, certains profitent de l'occasion pour assister aux formations organisées, pour donner une orientation dans certains aspects de l'éducation à ce niveau. Pour ceux qui participent, ils ont pu obtenir une sorte de certification qui leur permet d'être reconnus en tant qu'éducateurs agréés dans ce domaine. Nous voyons ici le niveau de qualification des Promoteurs/Administrateurs dans le pays et selon les zones.

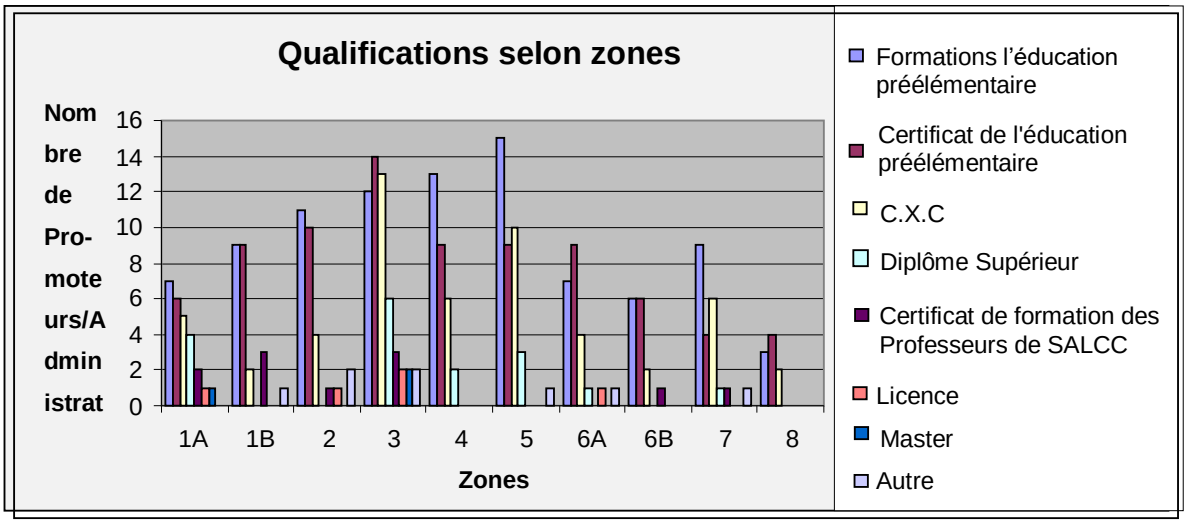


Figure 27 : Qualification des Promoteurs/Administrateurs par zones

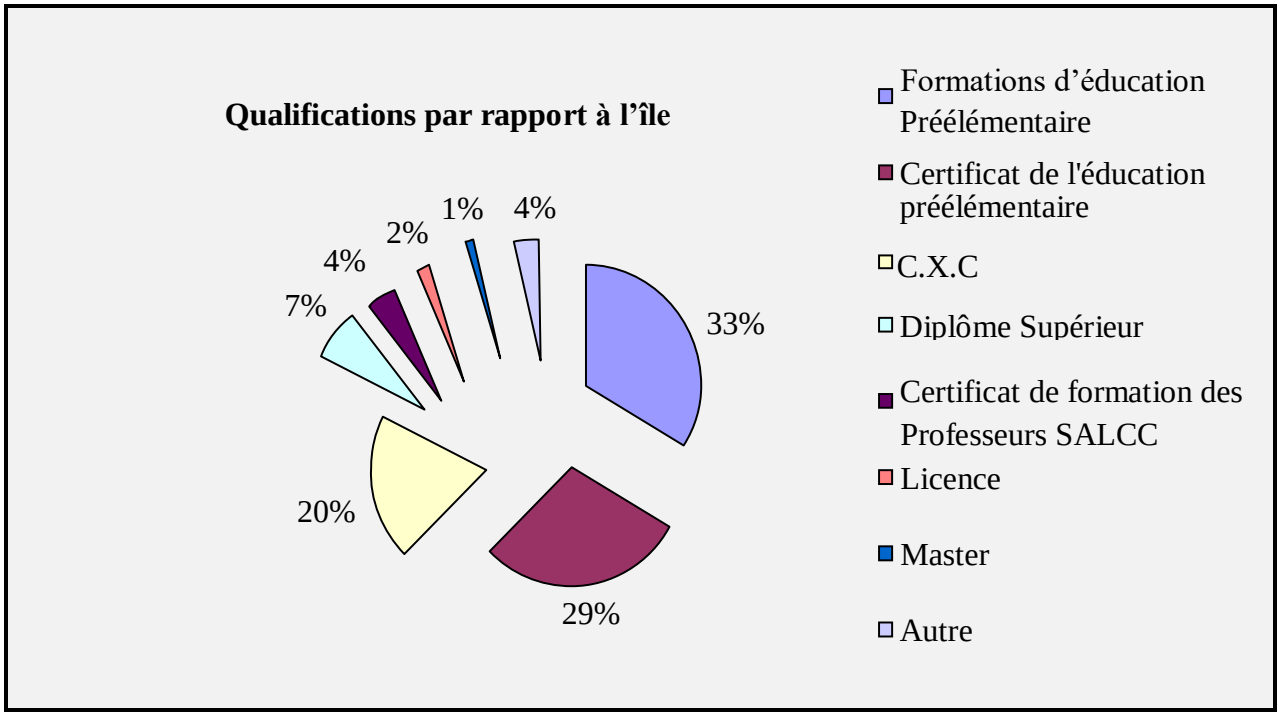


Figure 28: Qualification dans le pays tout entier

Si ce phénomène se reflète dans toute l'île, il est évident qu'il est présent dans toutes les écoles quelles qu'elles soient : privées (non confessionnelles), publiques ou congréganistes. L'Éducation préélémentaire à Sainte-Lucie est surtout dans les mains des promoteurs privés. Elle fonctionne comme des entreprises avec l'intention de réaliser des profits pour survivre. C'est pourquoi un grand nombre de promoteurs ont indiqué qu'ils ont établi l'école afin devenir d'auto-entrepreneurs. Ces écoles dominent dans toutes les zones de l'île. Quant aux écoles publiques, elles étaient construites pour satisfaire un besoin particulier, c'est-à-dire pour occuper les enfants des parents qui travaillent. Les écoles sont plutôt situées dans les zones rurales défavorisées. Les écoles congréganistes appartiennent aux confessions catholiques romaines, adventistes, baptistes, pentecôtistes et salutistes. Peu nombreuses, elles ambitionnent une éducation laïque universelle, mais surtout religieuse.

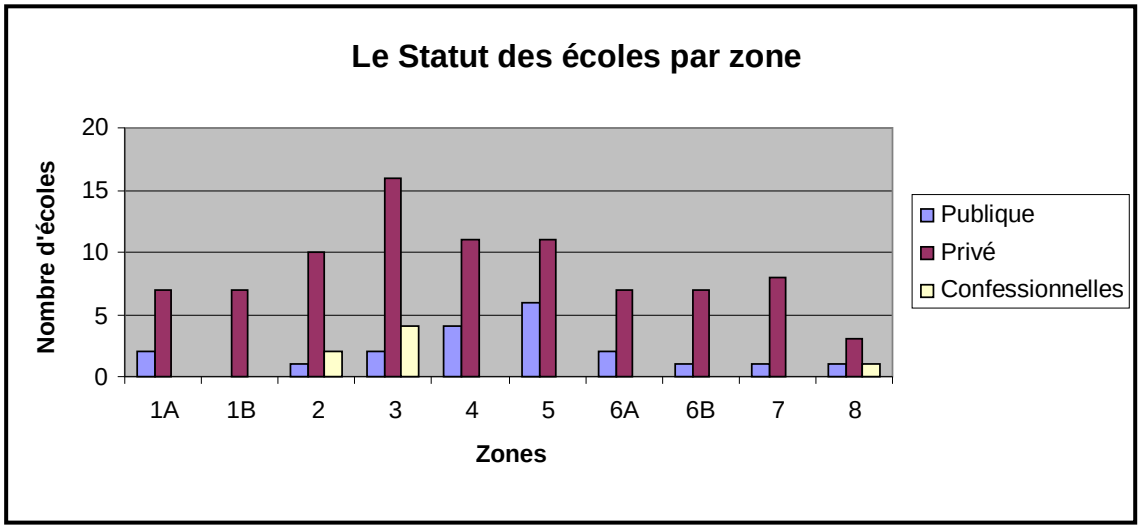


Figure 29: Nombre d'écoles dans chaque zone

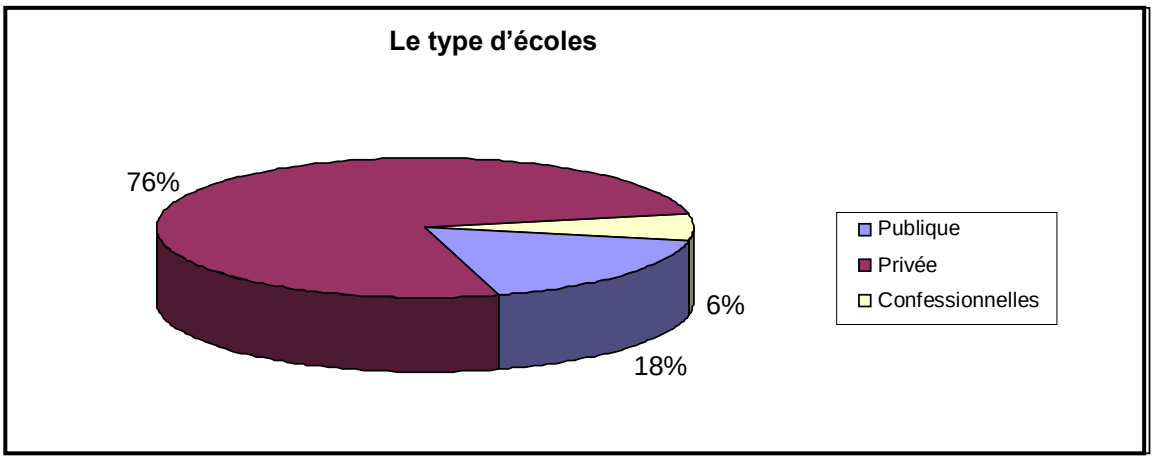


Figure 30: Pourcentage d'ecoles dans le pays

En tant qu'entreprises, les écoles privées ont un projet particulier : augmenter leurs moyens financiers. La capacité de ces écoles à employer des enseignants dépend du nombre d'élèves inscrits. C'est pourquoi dans certaines d'entre elles, le promoteur est le seul enseignant. C'est lui qui s'occupe de tout : le programme pédagogique, la préparation des repas, le nettoyage ainsi que les besoins spécifiques de chaque enfant. Dans la grande majorité de ces écoles, particulièrement dans les zones rurales, le promoteur emploie un individu, souvent un membre de la famille (mère, enfant, sœur, tante) qu'il appelle un assistant. Cet individu enseigne ou bien soit, il s'occupe de la cuisine ou de l'entretien de l'environnement physique scolaire. L'enquête montre que parmi les cent vingt-quatre Promoteurs/Administrateurs qui ont donné une réponse à cette question, quatre-vingt-quatre pourcent ont entre 1-5 enseignants, quatorze pourcent ont entre six et dix et deux pourcent ont entre onze et quinze. Les quatre-vingt-quatre pourcent comprennent quatorze écoles publiques, quatre-vingt-cinq écoles privées et cinq écoles congréganistes. Parmi le quatorze pourcent, il y a deux écoles publiques et quinze écoles privées. Les deux pourcents des écoles comprennent deux écoles

privées (Montessori) et une école congréganiste avec une population entre cent et deux cent élèves.
Le nombre d'élèves dans les écoles est très varié. Suivant sont les réponses des 120 écoles qui ont fournis des informations concernant les effectifs.

Zones	Moins de 20	20 - 40	41 - 60	61 - 70	81 - 100	101 - 200	Plus que 200	Total
1A	3	5	1	0	0	0	0	**9**
1B	4	4	2	0	0	0	0	**10**
2	0	7	7	1	0	0	0	**19**
3	3	9	4	2	1	1	0	**23**
4	4	9	2	0	0	0	0	**19**
5	3	10	3	1	0	0	0	**42**
6A	2	3	3	2	0	0	0	**10**
6B	2	6	2	0	0	0	0	**10**
7	4	5	0	0	0	0	0	**20**
8	0	2	3	0	0	0	0	**13**
Total	**25**	**60**	**27**	**6**	**1**	**1**	**0**	**120**

Tableau 50 : Nombre d'élèves selon les zones

Selon nos statistiques, vingt-et-un pourcent des écoles ont moins de vingt élèves, cinquante pourcent ont entre vingt et quarante élèves et vingt-trois pourcent ont entre quarante et un et soixante élèves. Il y a huit écoles moins nombreuses dans l'île. Cinq pourcent ont entre soixante et un et soixante-dix d'élèves : un pourcent a entre quatre-vingt-un et cent élèves et un pourcent entre cent-un et deux-cents élèves. Pendant les deux dernières décennies, le nombre d'écoles à augmenter de cinquante-sept pourcent, ce qui explique que la réforme de l'année 2000 a eu un effet considérable sur la création des écoles préélémentaires à Sainte-Lucie.

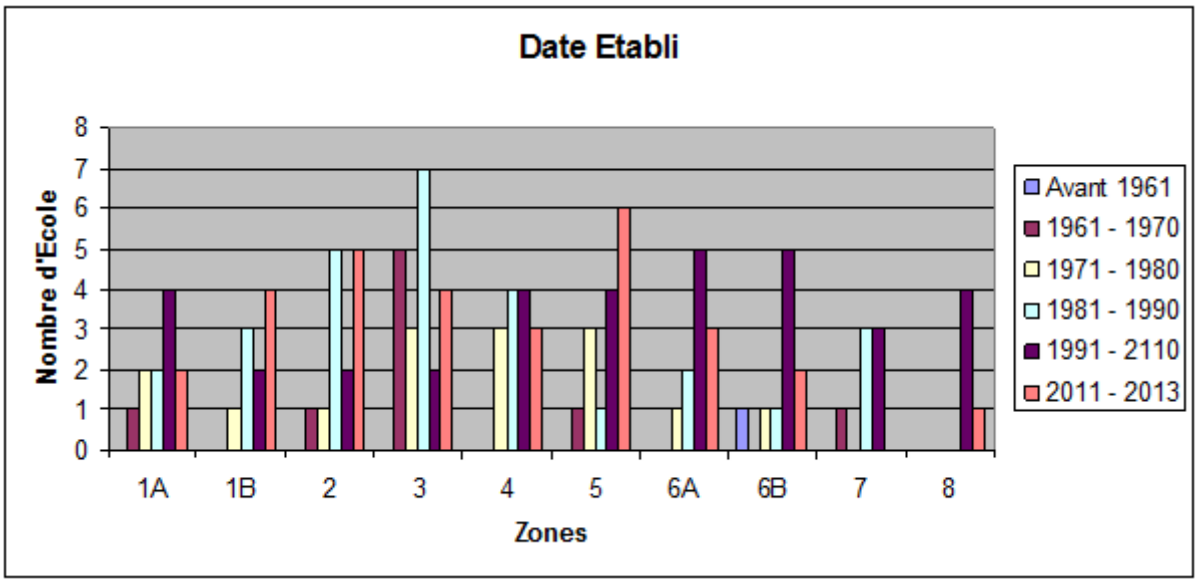


Figure 31: L'etablissement des écoles préélémentaires a Sainte-Lucie par zone

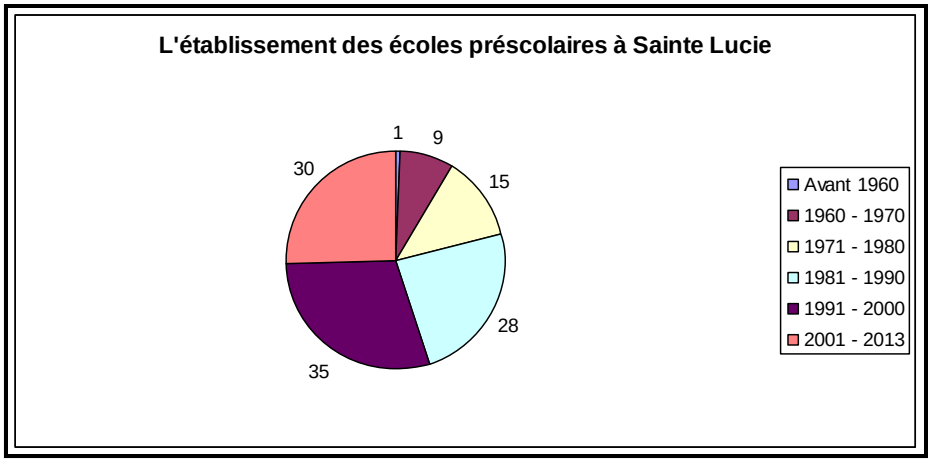


Figure 32: Nombre d'écoles établies entre 1960 et 2013

Quelle que soit l'année de création de ces écoles, les zones dans lesquelles elles sont situées jouent un rôle important dans les frais d'inscription dans ces écoles, ainsi que la disponibilité des ressources. Il n'en demeure pas moins qu'il existe une grande différence dans la qualité de l'enseignement d'une école à l'autre.

Zones	Moins de $50	$51– $100	$101 – $200	$201 – $300	Plus que $300	Total
1A	0	1	3	3	1	8
1B	3	3	2	0	3	11
2	1	2	2	5	2	19

Rurale
Urbaine
Rurale/Urbaine

3	0	6	9	0	6	24
4	3	8	4	0	0	19
5	4	8	3	1	0	43
6A	0	5	4	1	1	11
6B	0	8	1	0	0	9
7	2	4	3	0	0	20
8	0	3	1	0	0	12
Total	13	48	32	10	13	116
Rurale	9	23	9	1	3	
Urbaine	1	14	18	9	10	
Rurale/ Urbaine	3	11	5	0	0	

Tableau 51 : Frais d'inscription selon les zones

Dans les zones urbaines, les frais d'inscription sont beaucoup plus élevés que dans les zones rurales. Cinq fourchettes de frais d'inscription ont été données. Parmi les treize écoles d'où le frais d'inscription est cinquante dollars ($50) mensuel, neuf se situent dans les rurales, une dans une zone urbaine et trois dans les zones rurales/urbaines. Quarante et une école ont un frais d'inscription entre cinquante et un et cent dollars mensuel. Vingt-trois de ces écoles sont dans des zones rurales, quatorze dans des zones urbaines et onze dans des zones rurales/urbaines. Lorsque les frais d'inscription augmentent, le nombre d'écoles dans les zones rurales pour la catégorie diminue. Ainsi, les frais d'inscription (bas ou élevés) sont des indications de la classe sociale des parents des élèves qui fréquentent ces écoles ; ce constat ne peut pas être affirmé par cette enquête.

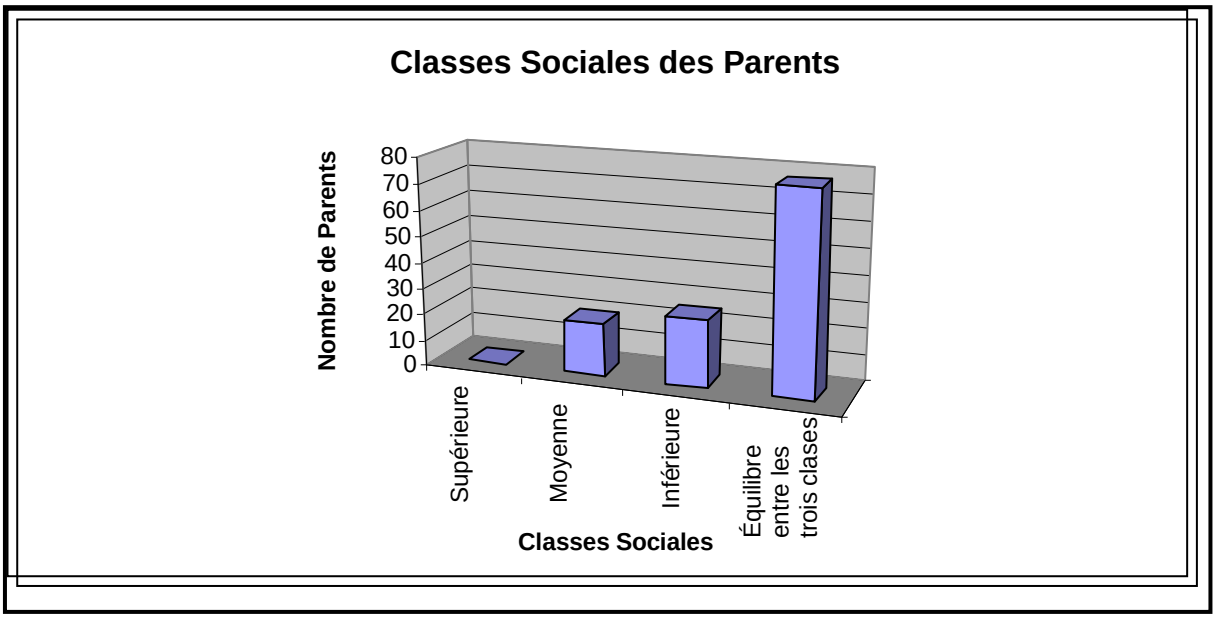


Figure 33: Une comparaison de la classe sociale des parents

Cet histogramme montre que dans soixante-dix-sept écoles, les classes sociales des parents dans les écoles sont bien équilibrées. Cependant, certaines écoles dans des zones plus favorisées n'ont pas répondu à cette question, ce qui explique le zéro obtenu pour la classe sociale « supérieure ». Une vision plus claire peut être vue en observant les classes selon les zones rurale et urbaine :

Zones	Supérieure	Moyenne	Inférieure	Un équilibre entre les 3 Classes
1A	0	2	2	6
1B	0	3	1	7
2	0	1	1	13
3	0	6	6	10
4	0	0	8	6
5	0	2	4	10
6A	0	0	1	10
6B	0	2	2	5
7	0	4	1	5
8	0	0	0	5
Rurale	0	11	8	27
Urbaine	0	9	10	39
Rurale/Urbaine	0	0	8	11

Rurale
Urbaine
Rurale/Urbaine

Tableau 52 : Classes sociales des parents par zones

Les écoles qui ont très peu de moyens financiers sont obligées de trouver d'autres moyens pour survivre. Les écoles avec un meilleur statut au niveau financier profitent aussi pour organiser des activités, afin de pouvoir maintenir leur statut. Quatre-vingt-huit pourcent (88%) des écoles organisent des activités telles que : des journées pour s'habiller autrement, des concerts, des Barbecues, des braderies à l'école, des tombolas et des journées de sports. C'est une aide pour l'école ; mais des heures supplémentaires pour des enseignants qui ont des horaires assez lourds et de bas salaire. Les horaires de travail des enseignants sont six à huit heures par jour et quelquefois plus de huit heures.

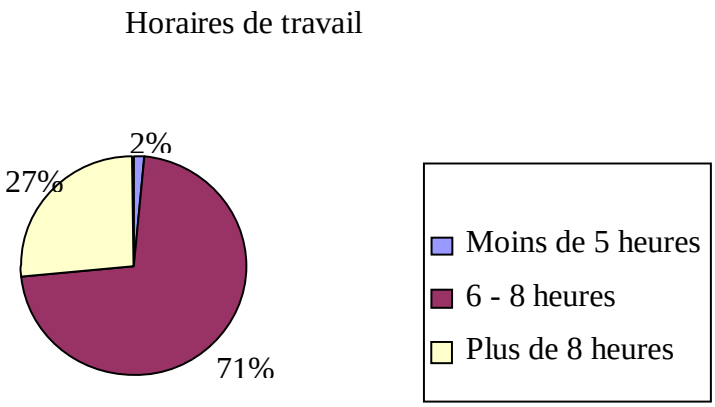


Figure 34 : Les horaires de travail des enseignants

Le fait que cinquante-neuf pourcent de ces écoles préparent le repas de midi sur place souligne la grande responsabilité de la part des personnels qui, dans toutes les écoles privées, sont payés par les écoles sans l'aide de l'État. Si l'État donne des aides financières, c'est pour organiser des ateliers de formation pour les enseignants. Les ateliers visent à mieux équiper ces derniers, afin qu'ils puissent transmettre les informations aux enfants qui ont l'occasion de participer dans des activités supplémentaires telles que le sport, des concerts, la natation, la danse, des sorties éducatives et des festivals nationaux. Quelle est la valeur de toutes ces activités s'ils ne rentrent pas dans le plus grand projet éducatif du ministère de l'Éducation ?

En tout cela, l'évaluation joue un rôle important, afin de s'assurer que les écoles satisfont aux standards proposés par l'État, sous la juridiction duquel tous doivent fonctionner. Les autorités de ces institutions privées sont conscientes de cette autorité bien qu'elles n'adhèrent pas forcement parce qu'il n'y a pas d'obligation.

L'organigramme des écoles témoignent qu'il y a un niveau de connaissance générale de la part des promoteurs/administrateurs du fonctionnent de leur école.Quatre-vingt-cinq pourcent des promoteurs/administrateurs constatent que l'organigramme « a »[358] explique mieux leur structure organisationnelle. Cependant, il apparaît qu'il y ait une manque de compréhension de ce qui constitue un organigramme de la part de certains promoteurs/administrateurs, car quinze école ont choisi le schéma « b »[359] bien que 99.9% de ces écoles ne sont pas sous l'autorité d'une église. Toutefois, les écoles privées sont sous la direction d'un conseil d'administration qui doit fonctionner en collaboration avec un service du département préélémentaire créé pour s'occuper les affaires des écoles préélémentaires privées. Les écoles publiques fonctionnent sous la direction d'un autre service du même département, mais toutes les écoles publiques ou privées sont, selon les règles des départements, sous la tutelle du ministère de l'Éducation.

Quel que soit le chercheur qui porte un intérêt à l'évaluation, il relève que la qualité évaluative propre à chaque école varie ; et que la qualité de l'évaluation change d'école à école.

[358] *Cf.* annexe : 5(a) : Les questionnaires pour la deuxième enquête à Sainte-Lucie, question 27.
[359] *Cf.* annexe : *Ibid.*

L'évaluation se fait plus souvent par le Département préélémentaire attaché aux ministère de l'Éducation, mais il se fait aussi à l'intérieur de l'école par les promoteurs ou les administrateurs eux-mêmes. Nous notons aussi que dans certaines écoles privées, l'évaluation est absente. En ce qui concerne le critère de l'évaluation, les personnes interrogées ont constaté que soit il n'y a pas de critères ou s'ils existent, ils ne sont pas informés de ceux-ci. Pour ceux qui affirment qu'il y a des critères, ils disent que ces critères sont centrés plutôt sur le contenu du guide pédagogique. Peu d'attention est donnée aux aspects de la vie de l'école. Pourtant, chaque école a une routine centrée sur la pédagogie : *la spiritualité,* les jeux et les moments de repos. Tout ce passe dans un espace physique organisé selon l'école.[360]
Les écoles qui adoptent une pédagogie Montessori favorisent un espace qui permet une circulation libre. Un frais de scolarité assez élevé dans ces écoles donne les moyens de développer l'aspect physique propre à l'école. Cependant, nous notons à travers des observations pendant l'enquête que ce n'est pas le cas pour une grande majorité des écoles surtout dans les zones rurales. Plusieurs écoles font partie des maisons familiales des promoteurs, bien ou mal adaptées. D'autres sont construisent proches de la maison familiale mais dans un petit bâtiment, souvent avec une salle unique et commune dans laquelle toutes les activités se déroulent : l'éducation formelle, les jeux, le repos sur des tables qu'ils utilisent pour écrire et pour manger. Leur vie d'écolier se passe dans un espace très limité. Cette situation contribue à la qualité de l'enseignement et de l'apprentissage présent dans ces écoles. En générale, les matières enseignées et les activités proposées sont :

– les techniques de l'apprentissage du langage (*Language Arts*) ;
– la Science de l'environnement (*General Science*) ;
– la Science de la Santé (*Health Science*) ;
– les Sciences sociales (*Social Studies*) ;
– la Science Physique (*Physical Education*) ;
– les Mathématiques (*Mathematics*) ;
– le développement de la Motricité (*Gross & Fine Motor Skills*) ;
– la Spiritualité et les études religieuses (*Religious Knowledge*) ;
– la Musique (*Music)* ;
– le théâtre (*Drama*) ;
– la natation (*Swimming*) ;
– l'Informatique (*Computer*) ;
– la langue vivante : le français (*French*) ;
– l'Art (*Art*) ;
– la Musique (*Music*) ;
– de bonnes habitudes (*Social Graces/l'éducation critique*).

Nous notons que ces matières et ces activités se retrouvent dans ces écoles. Cependant, il n'y a aucune école qui présente l'intégralité de cette liste.
Au milieu de nombreux défis, chacun droit se battre pour sa survie. Cela crée une atmosphère de compétition, étant donné que chaque école cherche à se protéger. « Ce n'est pas bien, l'image est grise », expliquent des promoteurs. Cela apparaît comme un consensus général. Malgré des problèmes avec le retard des paiements des frais de scolarité, peu de ressources, espace limité, manque d'expérience, les promoteurs/administrateurs parlent d'une voix commune lorsqu'il s'agit de leur préférence pour le statut des écoles préélémentaires à Sainte-Lucie. Soixante-neuf pourcent (69%) pensent que les écoles doivent être les propriétés des promoteurs privés, mais subventionnées par l'État, vingt-quatre pourcent (24%) aimeraient

[360] Annexe 5(d) : Photos des écoles préélémentaires à Saint-Lucie

que ces écoles deviennent entièrement les propriétés de l'État tandis que six pourcent (6%) préfèrent qu'elles soient entièrement privées.

Zones	Public	Privée	Privées mais conventionnées par l'État
1A	0	1	8
1B	3	1	7
2	1	4	10
3	2	1	18
4	5	0	9
5	10	1	9
6A	1	0	8
6B	2	0	9
7	4	0	5
8	2	0	3
Total	30	8	86

Tableau 53 : Le statut des écoles dans les zones

Bien qu'il n'y ait pas de biais de zones ou de types d'écoles de la part des promoteurs/administrateurs dans leur choix pour le statut des écoles, l'actuel statut de ces écoles influence ce choix. Dans la zone cinq il y a cinq ou vingt-quatre pourcent des écoles publiques. Là aussi se trouve le taux le plus élevé pour le choix des écoles publiques. L'école privée est préférée parce qu'on y trouve plus d'autonomie. Mais n'y a-t-il pas de limite à cette liberté ? Quel est le rôle de l'état dans les écoles privées ? Au niveau de la pédagogie, l'État n'a aucun contrôle sur l'emploi du temps et les activités quotidiennes des écoles privées, mais il exige l'application du programme scolaire établi pour toutes les écoles. Et pour que les enseignants soient à même capables de l'exécuter, le ministère de l'Éducation organise et finance des séminaires de formation pour tous les enseignants et promoteurs/Administrateurs de l'école préélémentaire. Pour 83% des promoteurs, administrateurs et enseignants, c'est l'unique formation qu'ils reçoivent.
Si les promoteurs/administrateurs sont peu qualifiés, il en est de même pour les enseignants. Une enquête auprès ceux-ci révèlent leur faible qualification et leur point de vue sur les écoles préélémentaires. Si l'enquête auprès des Promoteurs/Administrateurs est révélatrice d'un niveau scolaire peu organisé, les enseignants ne cherchent pas à cacher cette réalité.

L'analyse des enquêtes auprès des enseignants

Trois cent vingt-cinq d'enseignants ont participé dans l'enquête**.** Selon l'enquête auprès des promoteurs/administrateurs, l'éducation préélémentaire est dominée par des femmes. Le nombre d'enseignants féminins par rapport au sexe masculin affirme ce propos. Centré dans les zones trois, quatre et cinq, les trois hommes témoignent une présence très minimale dans l'éducation de la petite enfance.

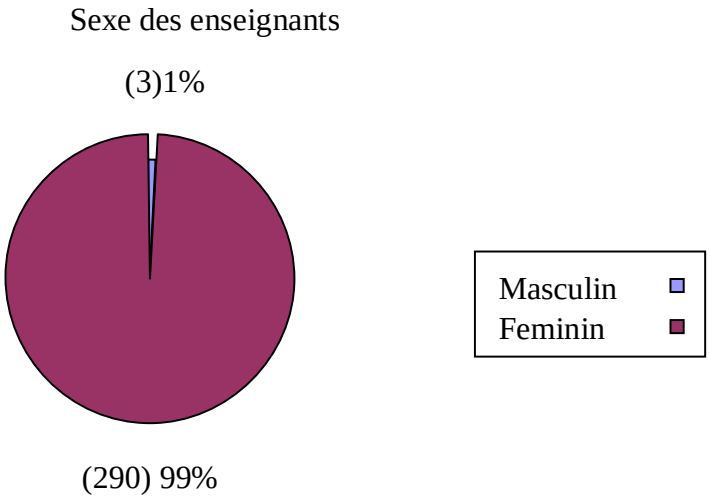


Figure 35 : Sexe des enseignants dans les ecoles preelementaire a Sainte-Lucie

Ils sont relativement jeunes avec soixante-et-onze pourcent de quarante ans ou moins et vingt-six pourcent entre quarante et un ans et soixante ans. Cette tranche d'âge peut faciliter la rigueur d'un programme de formation au travers duquel ils peuvent être diplômés.

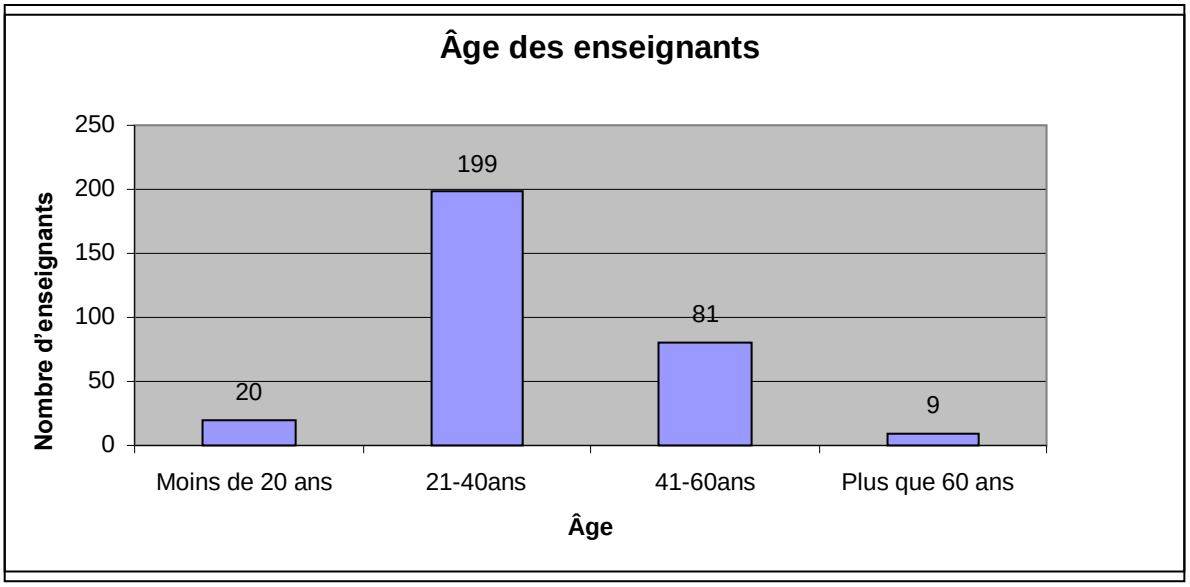


Figure 36 : Age des enseignants

Les données révèlent que la qualification des enseignants au niveau préélémentaire est très élémentaire.

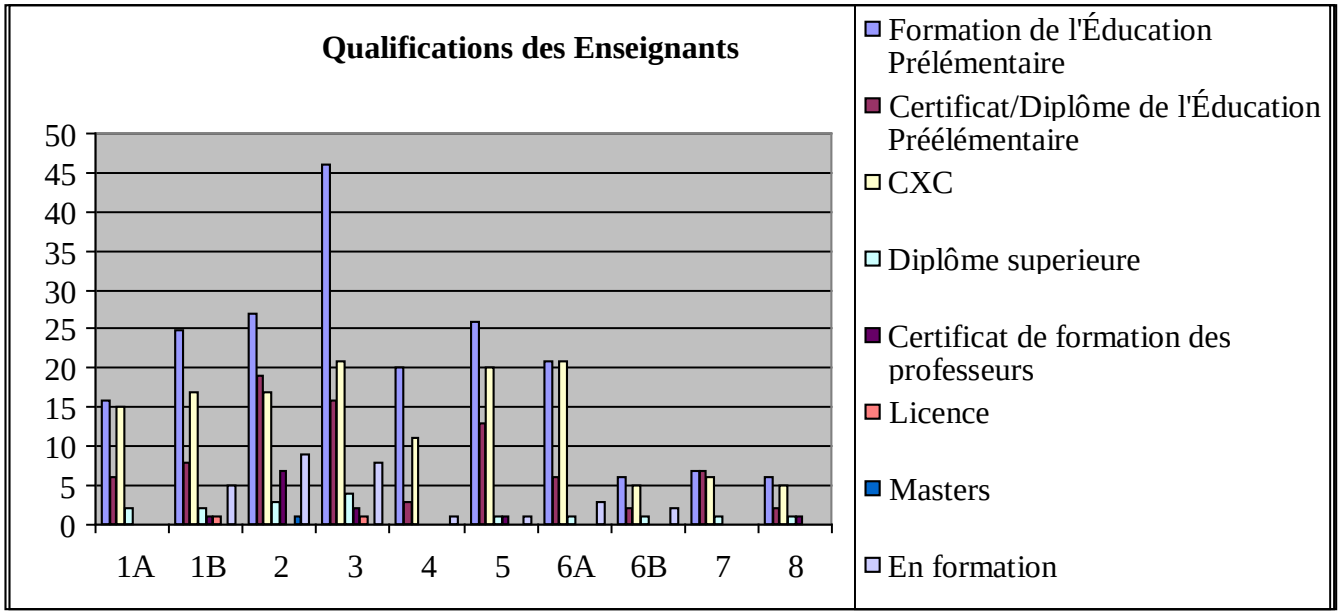


Figure 37 : Qualification des enseignants

Seuls trois enseignants sur l'ensemble possèdent un diplôme Licence ou Master. Quatre-vingt deux ont reçu une sorte de certification dans l'enseignement préélémentaire et douze sont titulaires d'un certificat professionnel de la formation des professeurs de *Sir Arthur Lewis Community College.* Ces chiffres ne sont pas décourageants, car la construction d'un avenir pour le préélémentaire à Saint-Lucie est pleine d'espoir. Cent trente-huit enseignants ont la qualification de niveau secondaire (*C.X.C.*), ce qui explique la capacité de poursuivre des formations supérieures. Ceci explique le bas salaire des enseignants, et nous laisse imaginer aussi le niveau d'enseignement qu'ils sont aptes à dispenser.

Zones	Moins que $400	$400-$600	$601-$800	$801 - $1000	$1001- $1500	Plus que $1500
1A	2	11	13	3	3	3
1B	1	6	4	14	6	1
2	1	14	16	17	4	0
3	2	20	22	8	3	0
4	6	9	1	4	4	1
5	4	9	3	16	2	0
6A	2	19	9	3	0	0
6B	4	9	0	1	0	0
7	2	5	3	1	0	0
8	1	6	3	3	1	0
Total	25	108	74	70	23	5

Tableau 54 : Les salaires des enseignants par zones

Le salaire n'est pas proportionnel aux années de travail. Un enseignant avec plus que dix ans d'expérience peut gagner le même salaire qu'un débutant. Quarante-quatre pourcent des enseignants reçoivent un salaire de six cent dollars ou moins, quarante-sept pourcent (47%) reçoit entre huit cent et mille dollars tandis que sept pourcent reçoivent entre mille un et mille cinq cent dollars. Seuls deux pourcent perçoivent un salaire supérieur de mille cinq cent dollars.

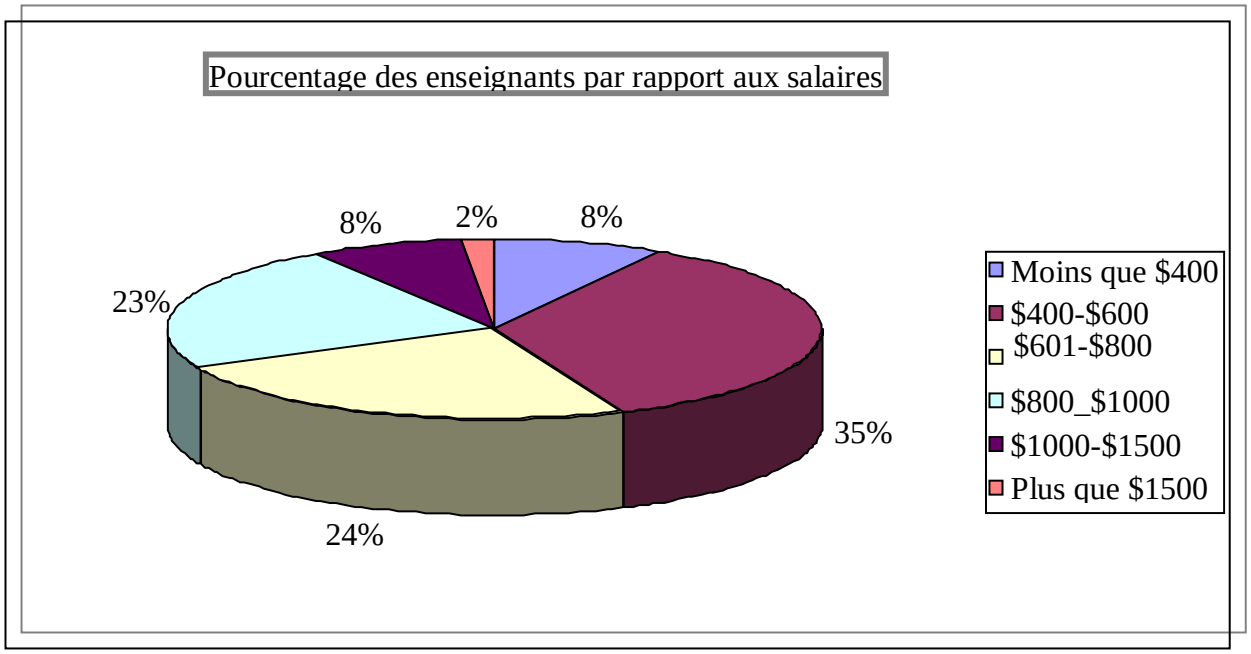


Figure 38: Le pourcentage d'enseignants par rapport aux salaires

L'analyse des salaires par rapport aux horaires de travail et années de service :
Les horaires de travail et les salaires pour les enseignants dans les écoles publiques sont standardisés. Pour huit (8) heures de travail, ils gagnent entre EC$801 – EC$1000 mensuel, soient environ 250 euros. La situation est très particulière dans les écoles privées. Les salaires pour les écoles privées sont très variés Le tableau suivant est une illustration des salaires.

Zones	Moins de 5 heures	6-8 heures	Plus que 8 heures
1A	1	24	10
1B	0	20	16
2	2	38	15
3	2	40	17
4	1	21	4
5	1	34	5
6A	1	28	6
6B	1	12	2
7	1	10	0
8	3	9	1
Total	13	236	76

Tableau 55 : Les horaires de travail des enseignants par zones

Il n'en demeure pas moins que parmi les facteurs de motivation pour enseigner à ce niveau, on trouve chez les enseignants une véritable passion pour les enfants de cet âge. Outre cette raison fondamentale, il y a aussi le besoin d'un emploi, ce qui maintient les enseignants dans ces écoles malgré ces bas salaires.

Parmi les 389 enseignants enquêtés, 98 (30%) ont choisi d'enseigner à ce niveau à cause de la nécessité de travailler. Aux questions 4 et 11 : question à choix multiples (*Cf*. Annexe 5(a), où il leur était demandé les raisons de leur choix, 279 (soient 85%) d'enseignants témoignent qu'ils ont choisi d'enseigner, parce qu'ils aiment les enfants, et 196 (60%) avouent avoir certain intérêt dans l'éducation préélémentaire et 193 soient (59%) trouvent là, l'occasion pour le développement personnel. Le soutien des parents est minime, à dix neuf pourcent (19%) et s'ils sont découragés, ils ne trouveront pas du courage à travers de l'environnement car seulement vingt huit pourcent attestent d'avoir un environnement favorable. Quand au salaire, quinze individus, moins d'un demi-pourcent sont satisfaits. L'histogramme montre les réponses selon les zones.

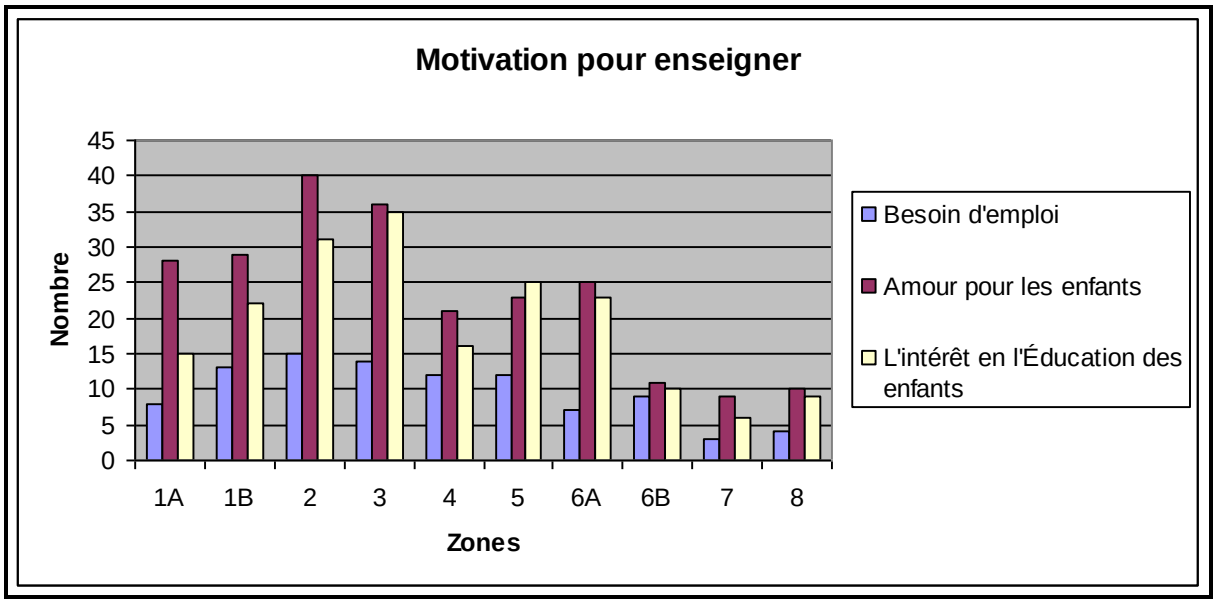


Figure 39 : Motivation pour enseigner au niveau preelementaire

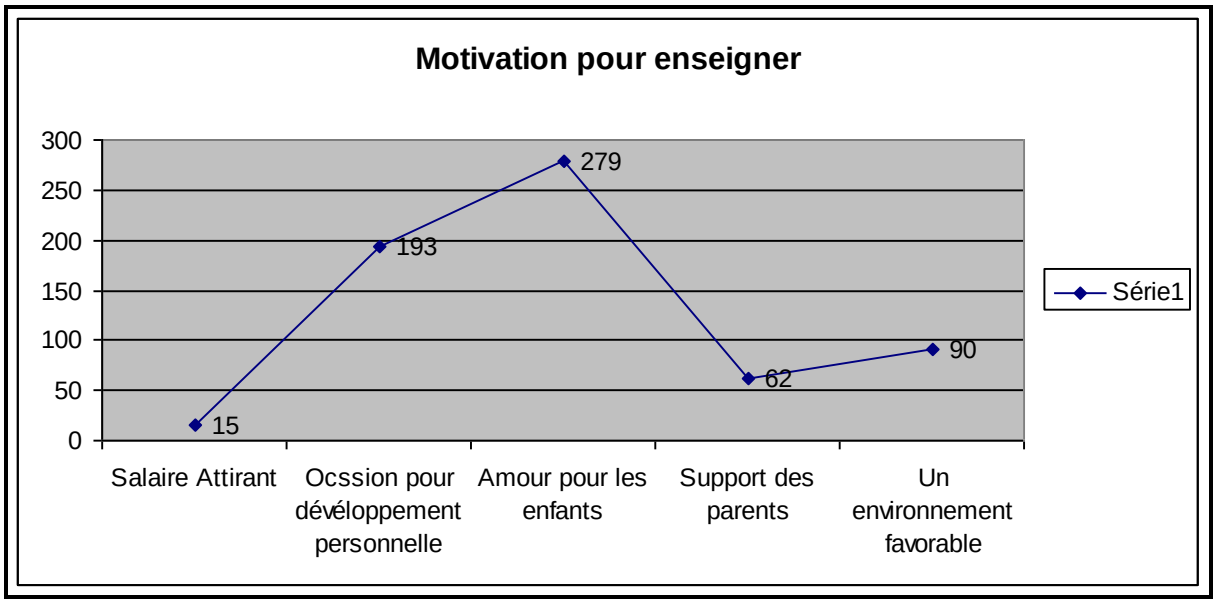


Figure 40 : Motivation pour enseigner au niveau preelementaire

Cette passion pour les enfants n'est pas une motivation suffisante, car il y a un taux de *turnover* assez important dans ces écoles. Par ailleurs, l'enquête révèle que deux cent cinquante enseignants ont moins de onze ans d'expérience dans l'enseignement préélémentaire, ce qui représente soixante et onze pourcent. Seul un pourcent ont une expérience de plus que vingt ans, ce qui explique que peu d'enseignants ont l'expérience de l'éducation préélémentaire avant le Réforme de 2000.

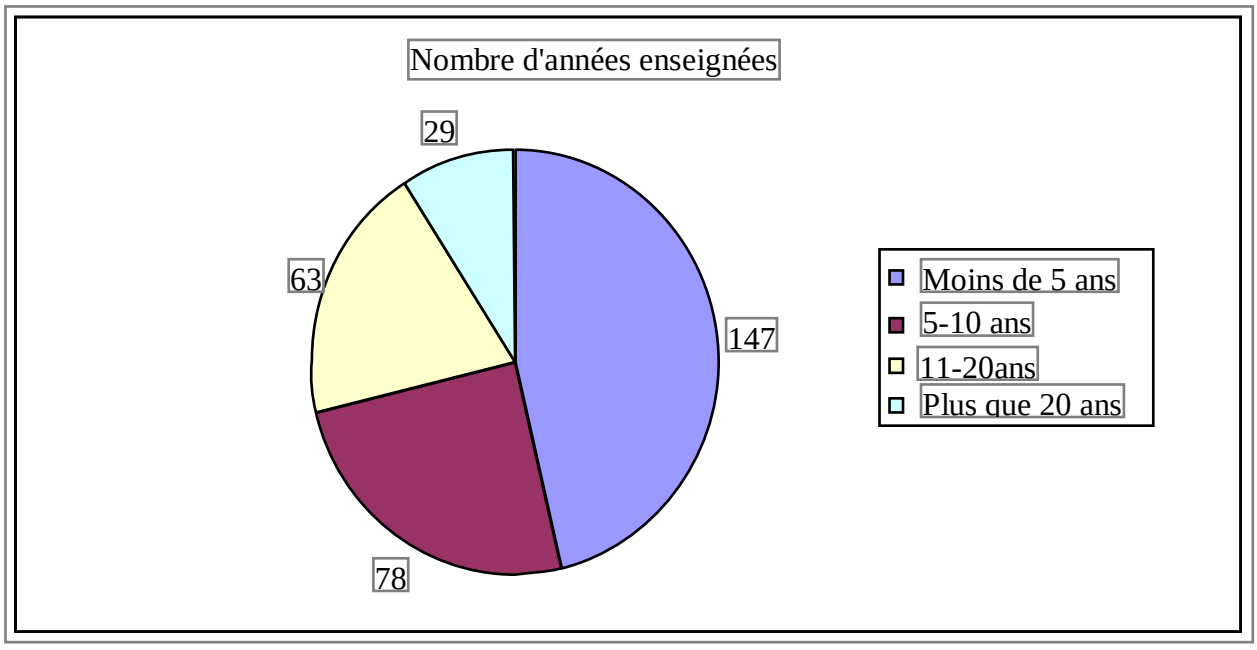


Figure 41 : Nombre d'années d'expérience des enseignants

Quant aux écoles actuelles où ils enseignent, cent trente-huit ont moins de trois ans dans ces écoles, soixante-seize ont trois à six ans, quarante-six ont sept à dix ans et cinquante-cinq ont plus que dix ans. Ceux-ci donnent les représentations suivantes :

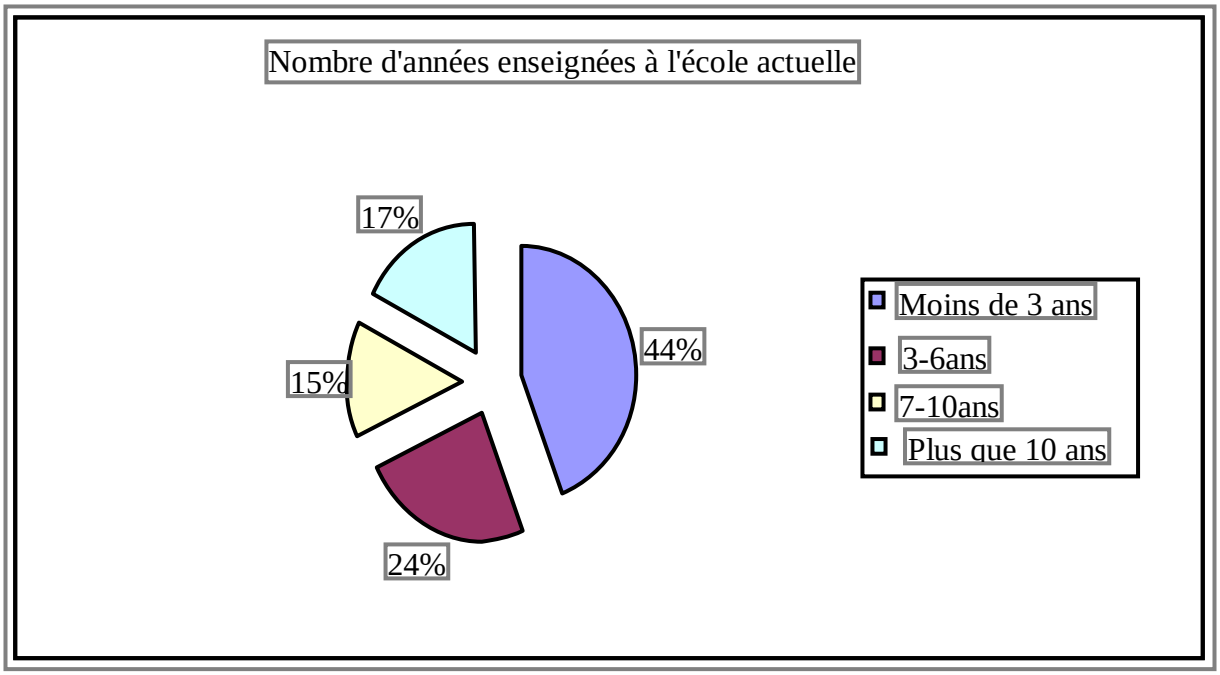


Figure 42 : L'experience a l'école ou ils enseignent

Pendant ces années les professeurs ont eu l'expérience d'enseigner plusieurs générations d'élèves, mais plus ou moins dans des petits groupes. Trente-cinq pourcent des classes ont moins de dix élèves, cinquante-cinq pourcent ont entre onze et vingt élèves et un pourcent à plus que vingt d'élèves. Quarante et un pourcent de ces classes ont des élèves entre zéro et deux ans et le même pourcentage d'élèves ont entre trois et quatre ans. Nous ne négligeons pas de mentionner que dix-huit pourcent des élèves ont déjà obtenu l'âge pour faire la transition à l'école maternelle. Ces élèves étaient obligés d'attendre la prochaine année scolaire à cause de leurs dates de naissance.

Beaucoup d'enseignants interviewés ont exprimé des difficultés provenant du manque de soutien de la part des parents lors des activités scolaires. Ils se trouvent parfois face à des parents qui ont des systèmes de valeurs très différents des leurs. Ils rencontrent aussi des difficultés au niveau de l'administration, ou au niveau des élèves qui ont de gros problèmes d'apprentissage. En tout cela, le manque d'attention donné à ce niveau scolaire à un effet négatif non seulement sur les élèves, mais aussi sur les enseignants qui n'ont aucun syndicat pour les représenter, ce qui relève pour eux, une absence de politiques fiables. Mais les plus gros problèmes auxquels ils sont affrontés, c'est le manque de contribution financière du ministère de l'Éducation, et le manque de ressources financières et matériels *propres* à ces écoles. Un autre critique : la volonté de l'État d'imposer une politique de l'éducation préélémentaire, *sans s'engager*.

L'engagement de l'État est plus marquant au niveau de la pédagogie, mais même là, il y a la confusion. Les écoles ont adopté un guide pédagogique proposé, originaire de la Jamaïque, mais certains enseignants refusent de l'utiliser pour des raisons subjectives. Il y a ceux qui constatent qu'il n'y a pas de guide pédagogique (13%), car il n'y a aucune obligation pour l'utiliser. Quatre-vingt-douze pourcent utilisent une sorte de guide, soit préparé par eux-mêmes ou soit préparé par une autre institution. À ce niveau, chacun fonctionne selon son intérêt. À la question « qui prépare le guide pédagogique ? », il apparaît qu'on ne sait pas vraiment. Les réponses témoignent cela :

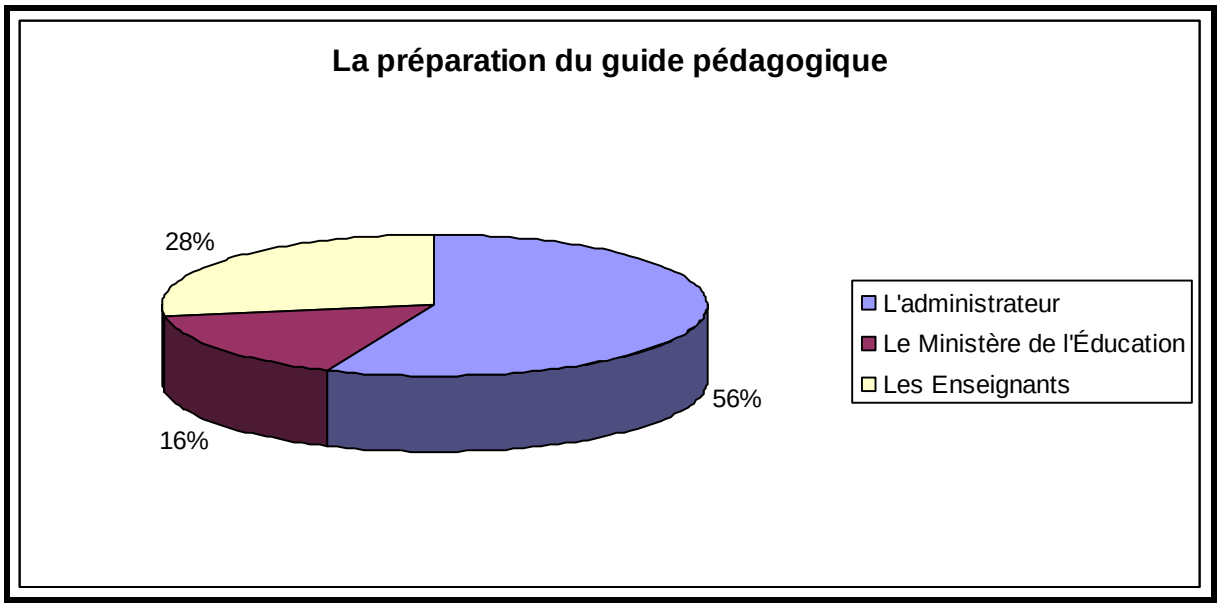


Figure 43 : La connaissance des enseignants sur la préparation du guide pédagogique

Cent soixante et un enseignants pensent que le guide pédagogique qu'ils utilisent est préparé par l'Administrateur et quarante-six pensent que c'est par le ministère de l'Éducation. Cependant, soixante-dix constatent que ces guides sont préparés par eux- mêmes.

En absence du guide, le département de l'éducation préélémentaire offre des sessions de formations. La majorité des enseignants ne profite pas de ces occasions. Ce phénomène nous laisse à questionner quelle qualité d'enseignement est transmis aux enfants à des écoles préélémentaires qui fonctionnent d'une façon complètement autonome sans avoir la formation ou l'expérience nécessaire pour effectuer cela ?

Zones	Mensuel	Bi-annuel	Annuel	Autre	Pas de Réponses
1A	2	1	6	6	14
1B	1	8	18	5	5
2	3	7	25	9	13
3	0	9	16	0	1
4	1	5	9	0	0
5	0	8	15	2	6
6A	5	3	9	9	2
6B	0	3	4	2	0
7	1	6	3	1	0
8	0	7	2	1	0
Total	13	57	107	35	41

Tableau 56 : La participation dans la formation par zones

Treize enseignants réclament une participation mensuelle dans les programmes de formations. Cinquante-cinq participent deux fois par l'année et cent sept participent au moins une fois par année. Ceux qui ont indiqué une réponse sous la colonne « Autre » soit ne participent jamais ou quelquefois participent selon leurs intérêts. Nous pouvons présenter les résultats suivants :

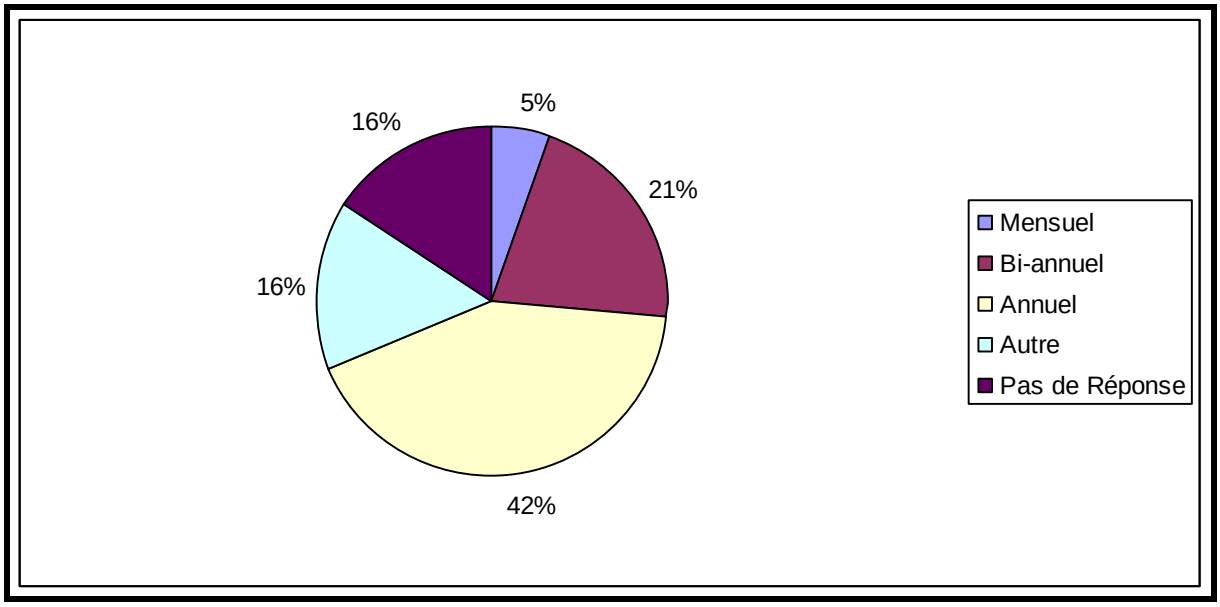


Figure 44 : Pourcentage des enseignants qui participent dans des programmes de formation

Si les enseignants ont critiqué certains aspects de l'éducation préélémentaire à Sainte- Lucie, ce n'est pas pour suggérer à l'État de prendre en charge toutes ces écoles. Le choix des promoteurs/administrateurs pour que ces écoles continuent de fonctionner comme des entreprises privées ne fait qu'être renforcé par les enseignants. Cependant, ils ne pensent pas que les écoles privées doivent fonctionner de manière actuelle, c'est-à-dire d'une façon autonome sans l'intervention de l'État en ce qui concerne les politiques éducatives.

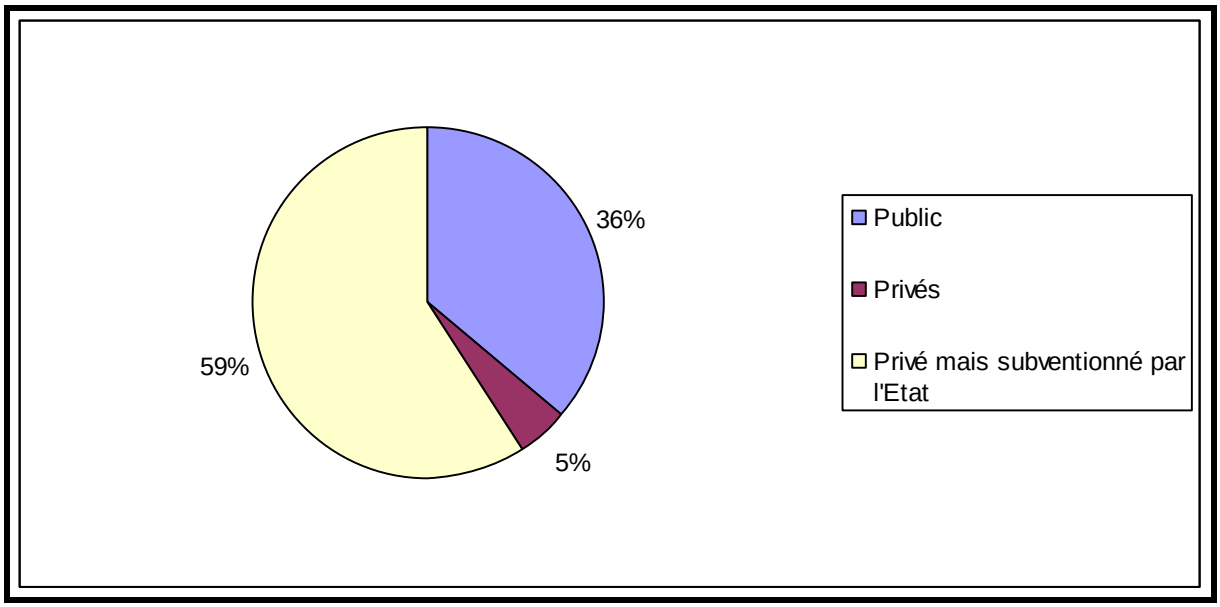


Figure 45 : Choix du statut des ecoles preelementaires par les enseignants

D'après eux, ces politiques doivent être accompagnées par une subvention de la part de l'État, de sorte que les écoles puissent atteindre le standard proposé par ces dirigeants du système éducatif. Les parents, certes, ont leurs avis dans cette discussion.

L'analyse des enquêtes auprès des parents

L'enquête auprès des parents cherche à donner une vision publique de l'éducation et des institutions préélémentaires à Sainte-Lucie. Malgré l'inconvénient d'une grève prolongée qui a affectée la distribution des questionnaires aux parents et de leurs restitutions, huit cent dix-sept (817) parents ont pu participer à l'enquête. Pour ceux qui ont voulu indiquer leur sexe, il y a cent quarante-six hommes (146) et six cent trente-six (636) femmes, ce qui représente dix-huit pourcent (18%) par rapport à soixante-dix-huit pourcent (78%) des enquêteurs. Cette représentation renforce la maigre participation des hommes dans l'éducation préélémentaires à tous les niveaux : administrateurs ; enseignants ; parents.

C'est une jeune génération de parents de vingt et un à quarante ans par rapport à une maigre représentation de moins ou plus âgés. Le tableau ci-dessous donne un résumé :

Zones	Moins de 20 ans	21-40ans	40-60 ans	Plus que 60 ans
1A	4	48	14	2
1B	1	88	13	0
2	2	66	14	0
3	9	117	17	0
4	5	77	11	0
5	3	94	13	1
6A	1	46	10	0
6B	2	44	10	0
7	3	44	8	0
8	0	28	6	0
Total	30	652	116	3
%	4	80	14	0,4

Tableau 57 : Tranche d'âge des parents

Dans certains cas très rares, les deux parents ont rempli le questionnaire ensemble, ce qui donne un effectif plus élevé dans le nombre de parents par rapport à ceux qui ont participé généralement dans l'enquête.

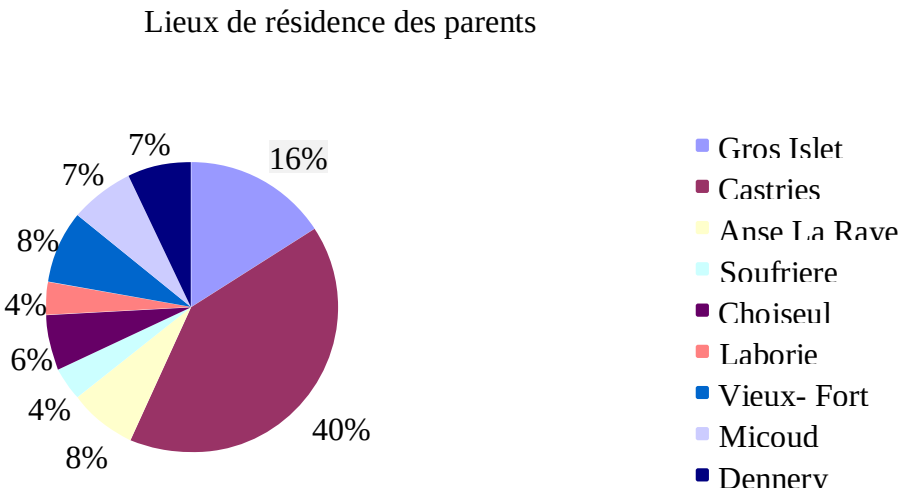


Figure 46 : Lieux de residence des parents par rapports aux communes principales du pays

Quarante pourcent des parents habitent dans la Capitale ou dans les environs. Ceci correspond aux cinquante écoles situées dans ces zones : sept écoles publiques, trente-sept écoles privées et six écoles congréganistes.[361]
À la question avec des réponses multiples, le choix des parents pour les écoles est aussi multiple.

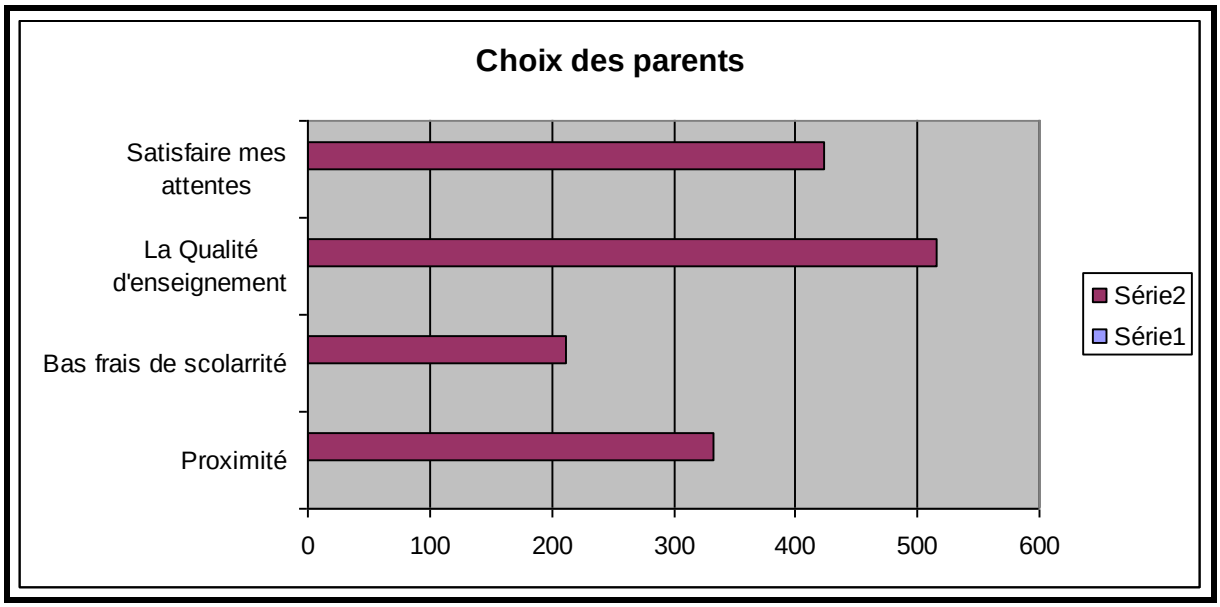


Figure 47 : Choix des écoles par les parents

Certains sont intéressés par l'espace dans lequel les enfants doivent travailler : la taille des salles, la propreté et un environnement qui peut assurer la bonne santé des enfants. Prenant en

[361] Voir figure 14. p. 87.

compte le proverbe anglais *cleanliness is next to Godliness*,[362] plusieurs parents apprécient l'enseignement religieux et spirituel que les écoles apportent, à une époque où les enfants se trouvent en face des choix divers au quotidien.
Pour certains, le choix de l'école c'est simplement une habitude familiale fondée sur une bonne relation avec les administrateurs et les enseignants ; et pour ceux qui ont des longues journées de travail, les horaires à l'école facilitent leur vie.
Les parents ont exprimé très peu de difficultés en ce qui concerne l'éducation de leurs enfants. En fait soixante-neuf pourcent disent ne pas avoir de difficulté à envoyer leurs enfants dans une école préélémentaire. Trois cent trente-deux parents ont choisi les écoles à cause de la proximité de la maison. Ceci permet une meilleure supervision de leurs enfants. Deux cent onze ont choisi ces écoles à cause de frais de scolarité moins élevés. Cependant, le souci de ces parents c'est d'avoir une éducation de qualité pour leurs enfants. Une pédagogie diversifiée qui permette aux enfants d'avoir une expérience de diverses cultures qu'apporte une certaine ouverture à l'autre. C'est pourquoi ils s'intéressent à la qualité de l'enseignement dans ces écoles, dans la mesure où les écoles satisfont leurs attentes et facilitent une transition stable vers l'école primaire. Cela suscite l'intérêt et un niveau de confiance de la part des parents dans l'administration de ces écoles concernées. Dans ces circonstances, les parents partagent avec d'autres, la bonne nouvelle de ces écoles. Nous notons aussi que, quelquefois, les parents n'ont pas d'autres choix, car l'école et la seule qui existe dans leur commune.
Pour soixante-cinq pourcent des parents, ces choix ne sont pas influencés par la fréquentation d'autres enfants dans les écoles. Cependant, trente-sept pourcent ont été habitués à envoyer leurs enfants à l'école qu'ils ont choisie.

Zones	Financière	Transport	Pas de difficulté
1A	3	4	11
1B	16	7	64
2	11	5	68
3	29	11	102
4	36	18	54
5	36	3	66
6A	6	3	44
6B	12	8	37
7	14	3	39
8	8	1	26
Total	171	63	511

Tableau 58 : L'inconvénient des parents pour envoyer leurs enfants à l'école préélémentaire

[362] La propreté est le reflet de Dieu.

La confiance des parents est plutôt dans les écoles privées. Si l'État droit intervenir, ils préfèrent que ce dernier donne une subvention qui peut aider au niveau financière. Certains sont conscients que les frais de scolarité sont moins élevés dans les écoles publiques et aimeraient que l'État prenne en charge toutes les écoles préélémentaires.

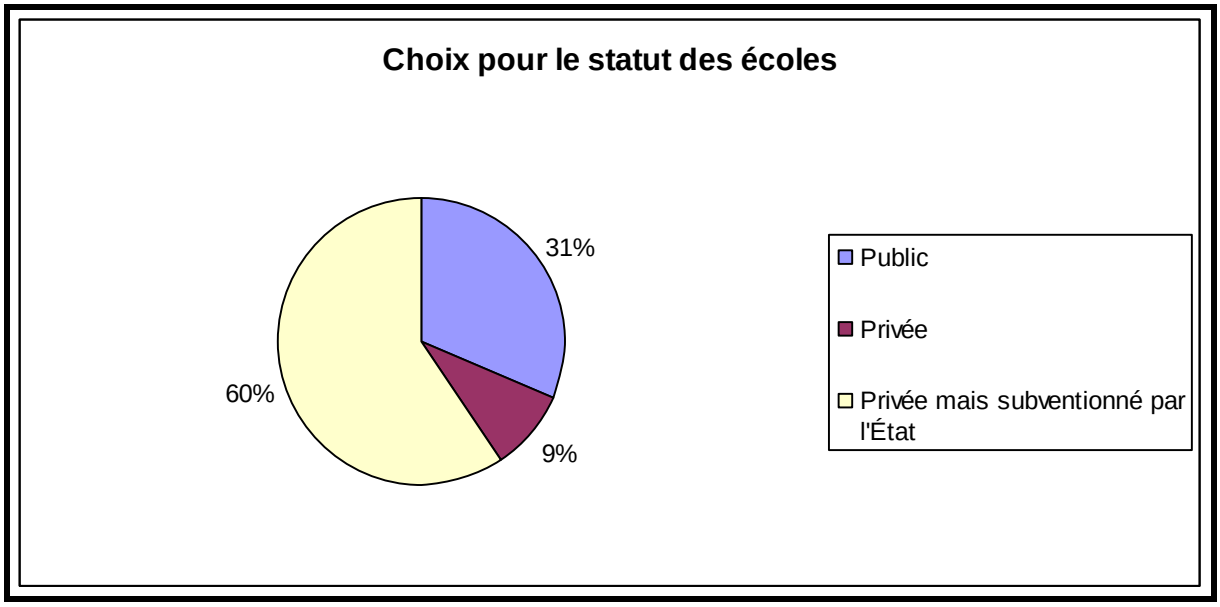


Figure 48 : Choix des parents en fonction du statut des écoles

Les choix des parents pour les écoles publiques sont fondés sur les raisons suivantes :

- afin de bénéficier de l'aide financière de l'État et afin d'avoir des politiques plus stables et plus cohérentes ;
- ces écoles sont moins chères ;
- afin de favoriser une éducation universelle pour tous les enfants d'âge préélémentaire ;
- afin d'avoir plus de rigueur au niveau des enseignants ;

Pour les écoles privées ils pensent :

- l'organisation est meilleure que dans les écoles publiques ;
- il y a un minimum d'intervention de l'État et c'est une bonne chose ;
- il y a plus de possibilités d'organiser et de mettre en pratique des politiques spécifiques à l'éducation préélémentaire ;

Cependant, les parents qui préfèrent que les écoles soient privées mais subventionnées par l'État soulignent qu'il est important qu'ils aient la liberté de faire un choix de l'école pour leurs enfants.
Les écoles préélémentaires à Sainte-Lucie ont plusieurs points forts qui attirent l'attention des parents. Ceux-ci sont placés dans différentes catégories ;

L'aspect social

Les enfants sont concentrés sur leur travail ;
Les enfants se comportent bien ;
La discipline est bonne ;

L'environnement est très amical et familial ;
Les enfants développent des bonnes capacités de communication ;
Les enfants connaissent ce qui se passe dans la société.
L'accent est mis sur le développement social et émotionnel des enfants ;
Un environnement sociable ;
Les enfants travaillent d'une façon indépendante ;
L'environnement est favorable ;
L'intégration des enfants qui ont besoin d'une éducation spécialisée est une bonne expérience pour les élèves ;
Les enfants apprennent des valeurs morales ;
La prière fait partie de la vie scolaire ;

L'Environnement physique

L'environnement est très attirant ;
L'environnement est propre ;
L'environnement est favorable à l'apprentissage ;
L'école est proche de la maison ;
L'environnement est sécurisé ;
La séparation des classes aide à contrôler la propagation des maladies ;
Il y a beaucoup d'espace pour jouer ;
Beaucoup d'espace et bon ventilation ;

La santé

Il n'y a pas souci de santé ;
Les enfants sont bien nourris ;
La supervision est bonne ;

Les enseignants

Les besoins de chaque élève sont pris en compte à cause des petits nombres d'enfants par classes ;
Il y a une bonne relation entre les enseignants et les parents ;
Il y a suffisamment d'enseignants pour s'occuper des élèves ;
Les enseignants sont justes ;
Bon enseignement ;
Il y a des bons enseignants ;
Les enseignants jouent un rôle important dans l'aspect académique ainsi que l'aspect émotionnel ;
Les enseignants sont toujours présents ;
Les enseignants ont une bonne relation avec les enfants ;
Les enfants sont bien pris en charge ;
Ils assurent une bonne transition vers l'école primaire ;
Ils sont très engagés ;
Ils sont bien qualifiés ;
Les enseignants ont beaucoup d'expérience ;
Les enfants peuvent explorer leur créativité grâce aux talents variés des enseignants ;
Les enseignants peuvent suivre le développement des enfants car souvent ils habitent dans la même commune.

L'Administration

Bon management ;
Les administrateurs et les enseignants sont toujours prêts à discuter sur le bon développement des enfants ;
Il y a une bonne continuité ;
L'école donne un *feedback* dans une façon régulière ;
Les réunions de parents sont régulières ;
L'école aide les enfants les moins favorisés ;
L'administrateur a beaucoup d'expérience ;
L'école maintient une liaison avec les enfants après leur cursus scolaire ;
Un bon niveau de professionnalisme ;
Le plan de paiement des frais de scolarité est flexible ;
Les frais de scolarité sont payés à l'heure.

La Pédagogie

Des bonnes méthodes d'apprentissages sont utilisées ;
Des bons équipements d'apprentissage ;
Les programmes pédagogiques sont très adaptés ;
Les frais de scolarité ne sont pas trop élevés ;
Il est bien qu'il y ait de la musique et l'art dans les programmes scolaires ;
Il y a une dimension spirituelle qui est favorable ;
Les enfants ont une bonne capacité communicative ;
Il y a plusieurs activités extra-scolaires ;
Il y a beaucoup de stimulations mentales ;
L'apprentissage est garanti ;
La méthode Montessori fait de l'apprentissage une expérience favorable ;
Les programmes d'apprentissage pendant les vacances sont commodes ;
L'apprentissage par le jeu ;
Le programme scolaire prépare les enfants pour la vie ;
Les enfants apprennent l'actualité dans le monde ;
Beaucoup de ressources pédagogiques ;
L'apprentissage par l'engagement : des sorties scolaires ;
La majorité des enfants continue à réussir leur cursus scolaire dans les autres niveaux ;
Donne une évaluation chaque semaine sur les enfants ;
Les ressources pédagogiques sont disponibles.

Les Enfants

Les enfants se sentent appréciés ;
Il y a des enfants de diverses origines ;
Les enfants sont heureux ;
Ils développent la confiance en soi.
Les Parents

S'assure que les parents paient les frais de scolarité ;
Les parents peuvent rendre visite à n'importe quel moment ;
Les parents sont intégrés dans la vie de l'école.

Malgré les points forts, les parents ont des soucis qu'ils aimeraient voir améliorés :

Pour déposer et rechercher les enfants

Il y a des écoles ne prennent pas en compte les horaires de travail des parents ;
S'adapter les horaires de l'école pour accommoder les horaires de travail de parents ;
L'embouteillage est souvent un problème ;
Le fait de prendre deux bus est coûteux ;
L'école est trop loin de la maison.

L'Espace Physique

Il n'y a pas de parking autour de l'école ;
L'espace de circulation doit être plus large et mieux ventilé ;
Il n'y a pas de chemin d'accès ;
Le lieu de l'accueil n'est pas accueillant ;
Il faut mettre des passages piétons devant l'école ;
L'espace de jeu à l'intérieur ainsi que l'extérieur doit être obligatoire et bien organisé ;
La rénovation des bâtiments est nécessaire ;
Changement des meubles et d'équipement ;
Besoin d'un environnement sécurisé ;
L'école est trop proche du chemin principal ;
Un environnement plus attirant avec des images et de la peinture ;
Mettre une barrière autour de l'école pour assurer la protection des élèves.

La Santé

Les enfants attrapent des maladies à l'école ;
Améliorer les choix du goûter pour assurer la bonne santé des enfants. Trop de produits chimiques ;
L'introduction du programme alimentaire de l'État dans toutes les écoles ;
L'introduction de l'éducation physique ;
Avoir un médecin ou une infirmière qui peut être disponible dans les cas d'urgence ;
L'environnement doit être plus favorable à la santé : trop de moustiques ;
L'information concernant le menu doit être disponible aux parents ;
Les sources d'eaux ne doivent pas être un hasard ;
Disponibilité de lits et l'amélioration de l'espace de repos ;
Besoin des femmes de ménage pour assurer la propreté de l'espace ;
Les écoles doivent assurer la propreté dans la préparation des repas et dans la cuisine en général ;
Besoin de contrôler des animaux nuisibles ;
La beauté de l'espace physique.

La Pédagogie

Plusieurs élèves entrent à l'école pour jouer et quittent pour apprendre ;
Le ratio enseignants/élèves est énorme ;
Les parents doivent avoir accès au contenu du guide pédagogique ;
L'introduction des langues vivantes étrangères telles que le français et l'espagnol ;
Les affiches pédagogiques sont insuffisantes ;

Pas suffisamment d'activités extra-scolaires ;
Organiser des sorties scolaires pour renforcer une culture locale ;
L'amélioration des capacités en mathématiques et pratiques de l'écriture ;
L'organisation des activités pour développer la capacité de réflexion et de penser de façon critique ;
L'introduction aux études informatiques ;
Toutes les écoles doivent utiliser un guide pédagogique commun ;
Les écoles ont besoin des ressources électronique et audiovisuelles ;
Les frais de scolarité sont trop élevés ;
L'inclusion de l'Art dans le programme scolaire ;
L'amélioration du rapport scolaire envoyé aux parents ;
Besoin d'un programme qui permette une meilleure transition au niveau primaire ;
Une éducation plus diversifiée ;
Donnez aux enfants des activités à faire à la maison ;
Un programme pédagogique plus adapté aux enfants de deux à trois ans ;
L'introduction des cérémonies d'envois à la fin de l'école préélémentaire ;
Les jeux (particulièrement à l'extérieur) doivent faire partie du programme pédagogique ;
Les écoles ont besoin plus de ressources pédagogiques ;
Un programme pédagogique plus centré sur la lecture.

Le Rôle de l'État

L'État doit jouer un rôle plus important à ce niveau ;
Rendre disponible le transport pour des sorties scolaires ;
Une contribution de l'aide financière aux parents moins favorisés.

Les Parents

Une meilleure participation de la part de parents dans les activités de l'école ;
Un programme de formation pour les parents sur l'éducation préélémentaire.

Les Enseignants

Les enseignants doivent être mieux qualifiés ;
Ils doivent avoir la capacité de s'occuper des besoins individuels des enfants ;
Renforcer la discipline à l'école ;
L'éducation des enfants doit être la préoccupation des enseignants plutôt que l'argent ;
Augmentation des salaires des enseignants ;
Les enseignants doivent arriver à l'école à l'heure.

Aspects Sociaux

Les activités ne sont pas suffisantes ;
L'organisation des activités pour que les parents voient leurs enfants progresser ;
Plus de collaboration entre les parents et les enseignants ;
L'organisation des journées sportives.

Aspects Administratifs

Administration pauvre ;

L'inconvénient de jours de vacances ;
Le partenariat avec d'autres organisations est nécessaire ;
Il est important d'avoir une évaluation mensuelle des élèves avec les parents et les enseignants ;
La qualité de service n'est pas encourageante ;
Une réponse plus rapide aux problèmes des parents ;
Organiser au moins une réunion des parents et d'équipe administrative par année ;
L'organisation des programmes après les horaires normaux surtout pendant les vacances scolaires ;
Les parents doivent payer les frais de scolarité à la date limite ;
La vision et la mission de l'école doivent être claires ;
La communication des évènements aux parents se fait trop tard.

Quant aux impressions personnelles des parents sur l'éducation préélémentaire à Sainte-Lucie, les remarques sont à la fois positives mais aussi négatives. Ces pédagogues dans *leur propre tour* pensent que le pays a fait des grands pas en ce qui concerne l'éducation de la petite enfance pendant les dernières années. « Nous sommes au même niveau que des autres pays de la Caraïbe », constatent des parents, « et peut être dans le monde entier », affirment d'autres. Ce niveau est important pour assurer le bon développement des enfants et pour préparer des citoyens bien équilibrés qui peuvent assumer des responsabilités dans l'avenir. Ce niveau de l'éducation devient une affaire plus sérieuse, c'est pourquoi il y a des progrès de jour à jour. Cela permet que ce niveau soit à jour. Prenant en compte le nombre de parents avec une éducation très basique, ce niveau de l'éducation donne une chance à tous ceux qui s'intéressent à l'éducation de leurs enfants quel que soit leur statut social.

Pour les enfants, c'est une expérience qui laisse une marque indélébile sur leur vie et qui les prépare pour tous les autres niveaux scolaires. Les enfants qui fréquentent ces écoles ont un avantage dans le système scolaire dans la mesure où ils auraient appris des compétences nécessaires pour une transition stable. Les parents ont une meilleure orientation dans ce niveau de l'éducation, puisqu'ils commencent à apprécier la valeur de cette formation. Les compétences et aussi les valeurs sociales et morales apprises à ce jeune âge permettent de préparer leurs enfants pour un monde qui évolue à un rythme très accéléré.

L'éducation préélémentaire fait des progrès d'une façon très efficace. Elle est la base du développement intellectuel, social et économique du pays, elle facilite la vie des parents qui doivent travailler pour s'occuper de leur famille. De cette façon, l'éducation préélémentaire à Sainte-Lucie participe à la formation des enfants pour leur apprendre à mieux vivre dans la société. Elle est indispensable et elle pourrait n'avoir qu'un effet positif sur le pays. Pour certains, l'éducation préélémentaire à Sainte-Lucie est abordable.

Tous ces éloges de l'éducation de la petite enfance ne permettent pas de nier les inconvénients que les parents partagent. S'il y a des points forts, il y a aussi des perceptions contraires. Certains parents pensent qu'il y a beaucoup à améliorer et que l'éducation préélémentaire est toujours un rêve à cause des raisons suivantes :

- la majorité des parents partage l'avis que les frais de scolarité sont trop coûteux dans les écoles privées, de ce fait les parents moins favorisés ne peuvent pas profiter de cette occasion. Ces enfants deviennent victimes du système scolaire ;

- c'est un niveau longtemps négligé par l'État, ce qui fait qu'il n'y pas des politiques éducatives ;

– l'absence des politiques contribue à l'absence de standard acceptable. Des écoles sont situées dans des bâtiments déplorables qui ne sont pas favorables à l'apprentissage ;

– le fait que les écoles soient responsables de leur propre curriculum crée une grande disparité dans la qualité de l'enseignement offert dans les écoles.

Pour toutes ces raisons, les parents pensent qu'il y a inégalité entre les écoles, et que le département de l'éducation préélémentaire est plus centré sur les écoles dans la capitale et les environs. Les visites des écoles sont plus fréquentes dans certaines zones que dans d'autres et ce manque de supervision ouvre la porte à la médiocrité. Tout cela contribue à une sorte d'inégalité sociale. Dans les écoles moins favorisées, les enfants sont trop enfermés dans une petite sale. Souvent, une salle s'appelle une école. Cette situation n'est pas favorable pour le développement des petits enfants.
Ce sont des entreprises qui sont plus intéressées par les aspects financiers que le développement des enfants. C'est un niveau compétitif et parce que les gardiens ne sont pas soutenus par l'État ; ces « entreprises » doivent survivre toute seules.

Certains parents se demandent « comment éduquer les petits enfants sans une dimension morale et spirituelle ». Plusieurs écoles ne s'intéressent pas à l'éducation morale et spirituelle des enfants. Comme constaté par un parent, si le Département pour l'éducation préélémentaire, avec l'aide du ministère de l'Éducation, approuve les politiques éducatives préélémentaires, la qualité de l'éducation va s'améliorer dans tous les domaines.

L'enquête auprès des parents relève des problèmes mentionnés par les Administrateurs et les enseignants. Ces trois partenaires sont capables d'évaluer le système dans lequel ils fonctionnent, nous laissent à réfléchir. Quels résultats pouvons-nous tirer de ces enquêtes ?

LES RÉSULTATS TIRÉS DES ENQUÊTES

L'enquête auprès des promoteurs/Administrateurs

Pour résumer l'enquête auprès des promoteurs/Administrateurs, nous constatons que :

Écoles Publiques	Écoles Privées
L'effectif des élèves qui fréquentent ces écoles est moins élevé que les écoles privées.	L'effectif des élèves qui fréquentent ces écoles est plus élevé que les écoles publiques.
Le nombre d'enseignants varie selon l'effectif des élèves.	Le nombre d'enseignants varie selon l'effectif des élèves.
La tranche d'âge des élèves est standardisée.	La tranche d'âge des élèves varie selon l'école.
Les frais de scolarité sont standardisés.	Il y a de grands écarts entre les frais de scolarité.

Les horaires sont standardisés.	Les horaires ne sont pas stables.
Ces écoles accueillent des demi-pensionnaires.	Ces écoles accueillent des demi-pensionnaires ou des externes
Financées par l'État.	Non financées par l'État
– Le programme pédagogique est plus stable	– Le programme pédagogique est moins stable

Tableau 59 : Une étude comparée des données des écoles publiques et privées

Selon les statistiques du ministère de l'Éducation, la classification des écoles dans la capitale (Castries) ne permet pas de bien situer celles-ci. Des ambiguïtés existent aussi dans la classification des crèches et écoles préélémentaires à Micoud et à Vieux-Fort. Il apparaît que le peu de crèches ne permet pas de créer des zones suffisamment stables. C'est pourquoi cette classification ne correspond pas toujours avec celle des écoles préélémentaires. Nous pouvons poser la question : Blanchard est-elle située dans la zone éducative de Micoud ou Vieux-Fort ? Dans la classification des crèches, ce quartier est placé à Vieux-Fort tandis que dans la classification des écoles préélémentaires, il se trouve à Micoud. Cependant, cette ambiguïté est plus évidente sur les listes des écoles à Castries où il y un mélange des écoles depuis Gros Islet jusqu'à Bexon.
Contrairement à l'information du ministère de l'Éducation qui classe les écoles selon deux types, crèches et préélémentaires, nous concluons qu'il existe actuellement à Sainte-Lucie trois types d'écoles : crèche, préélémentaire, mélange de crèches et de préélémentaires. La première catégorie trouve son origine à la naissance de l'éducation préélémentaire à Sainte-Lucie lorsque celle-ci était sous la juridiction du ministère du Développement des communes. À cette époque, des crèches ont été créées pour faciliter les parents qui avaient besoin d'un lieu pour laisser leurs enfants afin d'aller travailler. Cependant, ces enfants, n'ayant pas un endroit pour les accueillir après deux ans sont restés dans les crèches. Ce phénomène, bien qu'il a changé la dynamique de ces écoles, n'a pas contribué à un changement de nom, ce qui fait qu'aujourd'hui, certaines écoles qui accueillent des enfants de crèche et des enfants de l'âge préélémentaire sont appelées « crèches ». Mais la situation n'est pas claire, car des écoles dans une situation pareille sont appelées « l'école préélémentaire ».
L'âge des enfants ne correspond pas toujours avec le type de l'école. Lorsque les crèches accueillent des enfants de trois à cinq ans, la description de ces écoles pose un problème. Un nombre d'école moins important qui se trouve dans une telle situation utilise l'appellation « Crèche et Préélémentaire ».

Sainte-Lucie étant un pays où la monoparentalité domine la structure familiale ne peut pas s'échapper de cette réalité. La place de la femme dans la formation des enfants est évidente dès leur jeune âge. L'éducation de la petite enfance est une affaire de femme. Cette perception change dans les autres niveaux du système éducatif bien que les femmes continuent à dominer cette profession. Les statistiques de l'éducation de l'année 2012 montrent que de neuf cent quatre-vingt-neuf (989) enseignants à l'école primaire, cent trente-six (136) sont des hommes et huit cent cinquante-trois (853) sont des femmes. Quoiqu'insuffissant, cet effectif est mieux que trois sur plus de cinq cents gardiens dans le préélémentaire en 2013. Les raisons pour lesquelles les hommes s'éloignent de ce niveau est à rechercher dans cette réalité anthropologique, car le figure du père est indispensable dans le développement des enfants.

Dans ces *entreprises* à l'intérieur du système éducatif, l'objet est de tirer des profits. Des enseignants sont embauchés selon le nombre d'élèves inscrits. Dans les petites écoles, les promoteurs sont les seuls enseignants qui assument des responsabilités multiples : à la fois, enseignant, cuisinier, femme de ménage, infirmière, et la liste n'est pas exhaustive. Nous ne pouvons pas nier le fait que, dans une telle situation, la qualité de l'éducation n'est pas la meilleure. Embaucher un assistant veut dire qu'il faut partager les moyens financiers qui sont déjà insuffisants pour gérer la vie de l'école et payer le promoteur. Sur ce sujet, il était observé, dans une école visitée, que les enfants étaient seuls tandis que l'enseignant se sentant malade était à peu près à trois cent mètres de chez elle. Les enfants ont affirmé : « Aujourd'hui nous sommes seuls. Nous nous occupons de nous-mêmes ». *L'enseignant-administrateur* qui ne pouvait par travailler ce jour venait à certains moments pour surveiller les élèves. Cette situation est rare, car dans la majorité des petites écoles, il y a un assistant qui aide à s'occuper des élèves. Ce sont les écoles où les frais de scolarité sont très bas et ceux-ci ne peuvent pas être augmentés à cause des difficultés financières des parents. Ce phénomène, plus commun dans les zones rurales est aussi présent dans les zones urbaines.
Les écoles à bas moyen ont un problème au niveau de l'espace physique. Quelquefois cachées dans une petite chambre dans la maison familiale, ou dans une petite salle d'une pièce construite pour cette raison, il y a très peu espace de circulation et peu de ressources pédagogiques sauf quelques affiches, jeux et matériels pour enseigner des concepts aux élèves.
En revanche, dans certaines écoles, c'est un *business* mieux organisé ou les promoteurs tirent plus de profits. Les frais de scolarité sont les plus élevés et ces écoles attirent les parents des classes sociales plus élevées. À l'intérieur de ces écoles, on y trouve aussi des enfants de classes moyenne ou inférieure. Ce sont des enfants des parents qui sont prêts à tout sacrifier pour que leurs enfants aient une bonne éducation. Ces écoles sont bien structurées et la supervision des enfants est une priorité. Les écoles se situent dans un bâtiment hors de la maison familiale. L'espace est suffisant, permettant aux élèves de faire une bonne transition d'une activité à l'autre. Dans ces écoles, la liberté que sentent les enfants se voit dans leur façon d'agir. Ils connaissent aussi bien la liberté et la limite de leur espace. Dans une école visitée, un enfant était à l'accueil. Après avoir répondu gentiment aux salutations, l'enfant s'est mis à poser des questions avant de permettre au visiteur d'aller plus loin :

Quel est votre nom ?
Qui es-tu ?
Quelle est votre mission ici ?
Que voulez-vous que je fasse pour toi ?
L'enseignante est occupée maintenant, mais je peux voir si elle peut vous recevoir ?
Soyez la bienvenue…et il a ouvert la porte.

L'intérêt de tout cela, c'est que l'enseignante n'avait pas donné cette responsabilité à l'enfant, alors tout cela sort de sa propre initiative afin d'assurer la sécurité de son espace. D'après l'observation de l'enquêteur, cette formation reçue par l'enfant est le résultat d'une formation par une équipe pédagogique bien formée. L'Administrateur est bien qualifié et il a une expérience très riche dans l'éducation préélémentaire. Son niveau de communication avec les élèves au moment où l'enquêteur était présent permet d'attribuer le bon niveau de communication des élèves. Ces enseignants sont ainsi formés par lui.
Par contre, dans une autre école assez bien établie, la communication de l'administratrice avec les enfants était pauvre. Elle utilise non seulement ce que le psychologue, Noam Chomsky appelle *le langage bébé*, mais ses phrases n'étaient pas correctes au niveau de la grammaire

de base. Les enfants, à leur tour, avaient des difficultés à tenir une communication avec l'enquêteur.
Il existe des écoles d'un autre calibre, fréquentées par la plus grande majorité d'enfants de classes supérieure. Cela comprend des écoles dans des quartiers aisés ainsi que des écoles Montessori, centrées plutôt dans le Nord et dans la Capitale. Les frais de scolarité sont plus élevés et elles fonctionnent selon des idéologies plus strictes.
Pour les écoles Montessori, elles fonctionnent selon un style d'apprentissage fondé sur l'idéologie de Maria Montessori à savoir que :

– les enfants ne sont pas des adultes et doivent être respectés en tant qu'enfant ;

– les enfants apprennent à travers l'interaction avec leur environnement, donc ce dernier doit attirer les enfants et les stimuler pour penser et agir.

Certaines de ces écoles font parties des premières classes d'écoles primaires privées. D'autres sont des crèches, des écoles préélémentaires ou des crèches et des préélémentaires.
Qui sait qu'est-ce qui se passe dans toutes ces écoles au niveau de la pédagogie ? Certaines écoles, surtout dans les zones urbaines sont plus souvent visitées par le Département préélémentaire. D'autres se sentent négligées et pour d'autres encore, ça leur convient car ils n'ont pas de stress du É.
Dans les écoles, les enseignants ont peu d'expérience et ne sont généralement pas bien qualifiés. Très peu profitent des occasions pour participer à des programmes de formation offerts par le Département de l'éducation préélémentaire car ils n'ont aucune obligation. Comment former des autres si on n'est pas soi-même formé ? Il y a un problème au niveau du savoir et du savoir-faire. Enseigner au niveau préélémentaire est bien plus que chanter des chansons et dire l'ABCD ; c'est bien plus que compter jusque à dix et connaître les couleurs. Il ne s'agit pas simplement d'apprendre des notions, mais de comprendre des concepts afin de les appliquer aux différents niveaux. Tout cela explique que l'évaluation ne se fait pas d'une façon régulière dans les écoles, surtout dans les écoles privées.
D'après les données, les écoles publiques sont plus rigoureuses dans l'adoption des politiques éducatives que les écoles privées. L'aspect financier joue un rôle important dans cette prise de position. Les écoles publiques, étant financées par l'État, fonctionnent selon les directives de ce dernier. Les écoles privées ont une marge de liberté dans leur fonctionnement. Non financées par l'État, leurs promoteurs comptent sur les frais de scolarité pour pouvoir payer les salaires des enseignants, et pour honorer les autres charges de l'école. Cela explique la grande différence entre les frais de scolarité demandés dans les deux types d'écoles. Quant à la compétition qui existe et qui créer une atmosphère d'insécurité, de changement ne sera pas facile à opérer.
Malgré toutes ces contraintes, la majorité des administrateurs choisissent les écoles préélémentaires privées. Pour eux, comme pour les enseignants et les parents, cela exige un coût financier, mais généralement, on apprécie la manière dont elles sont gérées. Le choix des écoles préélémentaires publiques est fondé principalement sur l'aspect financier : l'État prenant en charge le salaire des enseignants, les fournitures scolaires, cela arrange pas mal de parents qui ne peuvent pas faire face aux frais de scolarité de l'école privée. Si les écoles privées pouvaient bénéficier d'une subvention, les administrateurs pensent que les conditions des écoles pourraient s'améliorer énormément.

L'enquête auprès des enseignants

Les enseignants dans les écoles de la petite enfance ont une tranche d'âges très jeune. Cela reflète que ce sont des jeunes qui viennent de terminer l'école secondaire ou pour quelques uns, le programme de formation des enseignants à *Sir Arthur Lewis Community College*. Cela explique qu'il y a une grande population d'enseignants sans aucune formation dans l'éducation préélémentaire ou dans l'enseignement en générale. Ils aiment les enfants, mais ils ont besoin aussi d'un travail. Avec un certificat de l'école secondaire et peu de matières réussies, ils ne peuvent pas avancer très vite dans le système éducatif ou dans la société. Ils trouvent du travail très basique, parmi lequel : l'éducation préélémentaire.
Ils travaillent sans motivations. Le salaire ne les encourage pas. Une moyenne de six cents à huit cent dollars caribéen (soit € 176 à € 235) mensuel ne leur permet pas de satisfaire leurs besoins personnels ou familiaux. Ils sont obligés de rester à ce niveau, car il n'y a pas d'ascenseur social à ce niveau du système éducatif. C'est-à-dire qu'il est possible qu'un enseignant, après vingt années de travail puisse gagner huit cent dollars.
Un enseignant explique :

> « Regardez, ça fait plus que vingt ans je suis en éducation préélémentaire. Pendant ce temps, j'ai pu faire des programmes de formation ici et ailleurs. J'ai beaucoup d'expérience. J'ai voulu commencer ma propre école mais je n'avais pas les moyens. Après toutes ces années, je gagne toujours huit cent dollars ».

Peu ou non qualifiés sauf quelques formations dans l'éducation préélémentaire, ils n'ont pas de choix. Ils restent, car il n'y a pas d'autres occasions pour permettre de s'en sortir. Mais pour les plus jeunes, c'est qu'un passage. Dès qu'ils sont mieux qualifiés, ils quittent les sombres vallées pour chercher « des pâturages plus verts ». C'est pourquoi il y a un grand nombre d'enseignants dans l'éducation préélémentaire qui on moins que dix années d'expérience. Le taux de turn-over des enseignants est énorme et très rapide. Ceci contribue à un manque de stabilité.
Ce qui est plus décourageant c'est le manque d'implication de la part des parents. Ils ne paient pas le frais de scolarité à la date prévue, soit parce qu'ils ont, eux-mêmes, des problèmes au niveau financier ou ils sont négligents.
Les parents ne comprennent pas toujours l'engagement de l'éducation préélémentaire. Dans un premier temps, pour eux, c'est un lieu pour laisser les enfants tandis qu'ils travaillent. Dans un deuxième temps, c'est pour permettre aux enfants d'apprendre le plus de choses possible, même par cœur et sans compréhension, avant qu'ils n'entrent à l'école maternelle publique. Il y a ceux qui s'inquiètent que leurs enfants ne connaissent pas l'alphabet ou comment compter jusqu'à vingt. Certains n'aiment pas trop les jeux parce que cela devient un frein à l'apprentissage des enfants.

Pendant l'enquête, un parent qui est venu à l'école pour voir son enfant s'est mis à colère car il y avait des taches sur l'uniforme de l'enfant. D'après elle, le vêtement de l'enfant doit être impeccable et aucune explication n'était justifiée. Selon les enseignants, la perception des parents peut freiner le développement de l'école.
Souvent, l'environnement physique et social complique des choses : manque de coopérations parmi les enseignants ; manque de ressources pédagogiques ; des bâtiments délabrés ; des comportements difficiles à gérer rendent la journée difficile. Cependant, ils aiment ce qu'ils font et feront tout leur possible pour contribuer au développement de ce niveau de l'éducation.
Bien qu'ils soient en petit nombre, il y a des enseignants qui sont satisfaits. Par rapport à la majorité, ils gagnent un meilleur salaire, environ mille cinq cent dollars ou plus soit (442€) mensuel. Ils sont heureux dans leur environnement de travail et trouvent du bonheur dans ce

qu'ils font. Dans toutes ces circonstances, leur préférence est d'avoir des écoles privées mais subventionnées par l'État.

L'enquête auprès des parents

Non seulement il existe une jeune population d'enseignants, mais les parents sont aussi jeunes entre vingt et un et quarante ans. Ayant principalement une jeune population d'administrateurs, d'enseignants et de parents, ainsi que dominée par des femmes, nous pouvons constater que l'éducation préélémentaire est prise par les jeunes femmes du pays. C'est un moyen d'emplois dans un pays qui lutte contre le chômage parmi les jeunes. C'est une avenue de libération pour la femme qui ne désire plus être enfermée dans la maison. Tout cela explique le choix de tous les acteurs pour que l'éducation préélémentaire reste dans les mains des promoteurs privés.
La majorité des parents habite dans la capitale Castries et ses environs ; mais aussi à Gros Islet et ses environs au Nord du pays. Dans ces zones surpeuplées, il n'en demeure pas moins que les parents expriment les difficultés au niveau de l'accès à l'école. Ils se trouvent retardés par les embouteillages sur la route. L'école n'est pas facilement accessible. Des piétons sont nécessaires pour accompagner les enfants aux abords des écoles. L'absence d'un parking pose un problème et la liste des besoins n'est pas exhaustive. Malgré toutes ces difficultés, ils s'intéressent à la qualité de l'enseignement donné à leurs enfants. Ils sont prêts à payer pour une bonne éducation pour leurs progénitures. Pour la majorité, les frais de scolarité ne sont pas un aussi un élément essentiel dans leur choix d'écoles. Quant à la proximité, cela rend facile la poursuite du développement de leurs enfants et donne un sentiment de sécurité. Cependant, cette proximité doit être jointe à la qualité. Sinon, ils sont prêts à faire les sacrifices pour envoyer les enfants ailleurs. Dans ce cas, l'école devient un lieu pour les enfants défavorisés. Tout cela explique que les parents ont eu une plus grande appréciation pour l'éducation préélémentaire que le début de sa naissance dans les années soixante-dix.
Pour mieux contrôler ce qui se passe dans ces petites entreprises, ce niveau a besoin des politiques bien stipulées et bien structurées. L'engagement limité de l'État laisse un point d'interrogation sur l'intérêt de l'État dans ces jeunes citoyens. Il y a des progrès, mais ce niveau est retardé par le manque d'engagement de la part de l'État. Cette situation explique pourquoi les parents ont généralement plus de confiance dans les écoles privées.
La participation des parents restant toujours insuffisante pour le fonctionnement des écoles privées, celles-ci se voient dans l'obligation d'organiser des activités sociales ou autres pour les aider à soutenir leurs dépenses. À la question quatorze (*Cf*. Annexe 5c), les écoles publiques font aussi remarquer que l'organisation des activités sociales leur apporte aussi une aide financière indéniable. On en déduit que l'aspect financier est une des contraintes de l'éducation préélémentaire dans l'île, surtout dans les zones rurales où les parents appartiennent en générale à la classe moyenne (*middle class*) ou à la classe inférieure (*lower class*). C'est pourquoi la réponse d'une grande majorité de parents, à la question à laquelle ils répondent n'avoir aucun problème de transports, financiers ou autres nous paraît un peu incompréhensible car, plusieurs écoles se situent dans des endroits généralement considérés comme des quartiers pauvres. Même en disant cela, ils se plaignent qu'il y a trop de concentration sur des zones proches de Castries : la capitale. Les autres zones sont négligées.
Les parents qui ont participé à cette enquête sont de deux groupes : ceux qui sont très satisfaits des écoles que leurs enfants fréquentent et ce qui sont mécontents. Une réflexion de ces deux groupes est évidente dans les réponses sur les différents aspects de l'école quel que soit social, physique, pédagogique ou en ce qui concerne l'Administration, les enseignants ou les enfants. Les points forts des écoles sont les points faibles des autres. Le seul consensus c'est au niveau du manque d'engagement de la part de l'État. Cette différence s'appuie sur le

statut des écoles, les qualifications et les expériences des administrateurs et enseignants, la classe sociale des parents, la disponibilité des ressources, la location des écoles, la qualité de la pédagogie et la responsabilité de la part des parents eux-mêmes.
Selon le proverbe, il faut qu'il y ait deux mains pour applaudir, ce qui signifie que le progrès et le succès dépendent de la participation de tous les acteurs. Ceci doit être accompagné par la bonne volonté et le sacrifice pour faire avancer les choses. C'est le cas de l'éducation de la petite enfance à Sainte-Lucie. Afin d'avancer, il est indispensable que tous les acteurs jouent leur rôle. Dans le cas de Sainte-Lucie, comment avancer, et quel(s) projet(s) pour l'avenir ?

1. Une étude comparative des deux enquêtes

L'avenir de l'éducation préélémentaire dans le pays s'appuie sur des points de clarification dans le système éducatif en ce qui concerne le préélémentaire pour que les politiques éducatives du préélémentaire soient plus une réalité qu'un mythe. Nous pensons aux points suivants :

– La création des zones éducatives pour le préélémentaire, selon les zones déjà établies pour le primaire et le secondaire ;

– La dissociation du préélémentaire de la crèche est indispensable dans la création d'une vision claire de ces enjeux ;

– L'évaluation de la marge de liberté des écoles privées est nécessaire. L'absence des limites laisse trop au hasard ;

– La réévaluation du niveau et de la qualité de l'engagement de l'État est indispensable ;

– Le lien entre l'éducation préélémentaire et les autres niveaux doit être bien précisé afin d'établir une continuité claire et cohérent ;

– Les politiques éducatives, comme nous avons vues, sont une déclinaison des politiques publiques. Quelle est la vision générale de l'État pour la petite enfance et comment les politiques éducatives s'inscrivent-elles dans cette vision ;

– L'engagement de l'État au niveau financier, afin de créer des environnements d'enseignement et d'apprentissage plus efficaces qui favorisent le développement intégral des enfants particulièrement dans les zones non favorisées ;

– Favoriser la formation professionnelle des enseignants et la qualité d'enseignants qui fréquente ces écoles. La qualité pédagogique appliquée aux enfants a une influence sur leur développement intellectuel à d'autres stades de leur vie.

L'avenir de l'éducation préélémentaire dépend surtout de l'application des politiques précises, adaptables, cohérentes et visionnaires. Nous présentons dans le tableau ci-après un récapitulatif de données qui permettent de faire une étude comparative du nombre d'enfants préscolarisés par rapport au nombre d'enfants inscrits en premier cycle au niveau primaire pendant l'année scolaire 2008/09 à 2011/2012 :

Année	Écoles privées		Écoles publiques (crèches)		Nombre d'enfants scolarisé au niveau pré-Elément-aire	Nombre d'enfants inscrits en 1er cycle du Primaire	Nombre de redoublants	Nombre d'enfants non-scolarisé au niveau pré-Elément-aire
	Elèves de 4 ans	Elèves de 5 ans	Elèves de 4 ans	Elèves de 5 ans				
2008/2009	1427	196	291	4	1918	____	____	____
2009/2010	1234	122	349	4	1709	2650	195	537
2010/2011	1230	81	359	9	1679	2509	209	591
2011/2012	1259	110	400	13	1782	2450	207	461

Tableau 60 : Comparaison du nonbre d'enfants préscolarisés et non préscolarisés
(Adapté d'après les statistiques du Ministère)

Pendant l'année scolaire 2008 / 2009, on comptait 1918 enfants en dernier cycle de préélémentaire. Or en 2009/2010, 2650 enfants ont été inscrits en premier cycle de primaire. Parmi les enfants de primaire, 195 sont des redoublants. Ces derniers ainsi que les enfants qui ont reçu des formations préélémentaires (1918) font un total de 2113. C'est-à-dire que 537 enfants (22%) inscrits dans le premier cycle de primaire pour l'année scolaire 2009/2010 n'avaient pas été préscolarisés. L'année scolaire 2010/2011 a vu une augmentation du nombre d'enfants non-préscolarisés (591 ou 26%). Ce qui demeure préoccupant au regard d'une politique qui se voudrait efficiente. Le nombre d'enfants avec une formation préélémentaire en 2011/2012 a augmenté par 0,8%. Cette bonne nouvelle ne peut pas nier la réalité relevée pas le « Chef Officier » de l'Éducation à savoir : qu'il y a toujours 67% des enfants non scolarisés.[363]

Les normes respectées

La marge de liberté donnée aux écoles privées est une indication qu'il y a peu de normes respectées. Chaque école fonctionne d'une façon indépendante. Le respect des normes dépend de l'intérêt et l'exigence des promoteurs et des administrateurs pour les appliquer. Ce qui est le cas avec le contenu pédagogique qui n'est pas harmonisé dans toutes les écoles.
Le respect des normes est plus significatif dans les écoles financées par l'État. Ces normes comprennent :

- la régularité dans les horaires de travail ;
- la standardisation des salaires ;
- la cohérence dans le contenu pédagogique ;
- les frais de scolarité ;
- les aides financières.

[363] Annexe 2.2.

Ces normes forment la base d'une politique éducative dans le pays. Cependant, l'application de ces normes n'est pas toujours une réalité. Afin de s'assurer qu'elles soient respectées, le ministère de l'Éducation effectue des contrôles dans toutes les écoles préélémentaires. Cependant, ces contrôles sont très rares, ce qui ne permet pas d'avoir une influence marquante dans ces écoles. Ce sont ces habitudes qui nous ont emmenées dès le début de notre recherche à nous interroger sur la présence ou l'absence des politiques éducatives préélémentaires dans le pays.
Nous nous demandions s'il y avait en réalité une politique éducative ? Il y a bien des règles de bases exigées par l'autorité ministérielle de l'éducation pour les écoles préélémentaires d'État ; mais elles sont laissées à la discrétion des écoles privées. Dès lors, il est difficile de statuer sur l'objectivité d'une politique éducative préélémentaire.

B. L'Analyse des enquêtes de Saint-Kitts et Nevis

L'analyse des écoles préélémentaires : l'enquête auprès des Promoteurs/Administrateurs

Les écoles préélémentaires à Saint-Kitts-Nevis sont regroupées selon les zones géographiques du pays. À Saint-Kitts il y a quatre zones : Basseterre l'Ouest, Basseterre l'Est, Rurale l'Ouest et Rural l'Est. Nevis est divisé en cinq paroisses : Saint Paul, Saint Thomas, Saint John, Saint Geroge, Saint James. Les écoles enquêtées ont été choisies par le département préélémentaire afin de donner une bonne représentativité de tous les types et les statuts des écoles présentes dans les pays.
Il y a soixante-quatre écoles préélémentaires à Saint-Kitts et vingt-deux à Nevis. Le tableau donne plus de précision sur ces écoles :

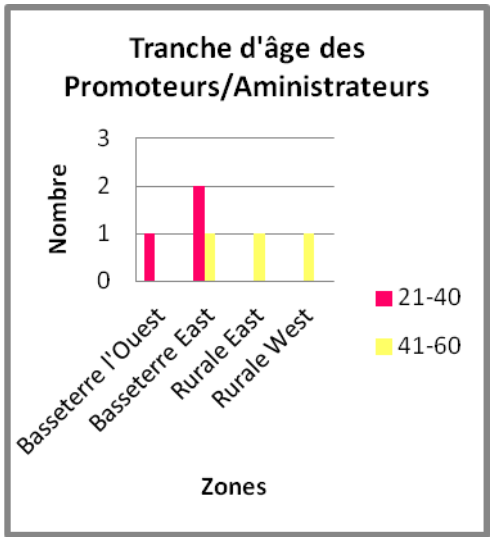
Description des écoles	Saint-Kitts	Névis
Privées Laïques	49	18
Privées Confessionnelles	9	
Publiques	15	4
Écoles communales	1	
Zone Urbaine	38	5
Zone Rurale	36	17
Preschool (préélémentaire)	25	8
Nursery	35	13
Day Care (Crèche)	14	1

Tableau 61 : Le statut des écoles à Saint-Kitts-Nevis

Les préélémentaires, il s'agit des écoles qui accueillent des enfants de trois à cinq ans. La *nursery* s'occupe des enfants de zéro à deux ans et la crèche des enfants de zéro à cinq ans. L'éducation préélémentaire à Saint-Kitts-Nevis s'étend aux trois premiers cycles du primaire, c'est-à-dire jusqu'à huit ans. Vingt écoles préélémentaires et vingt-deux écoles primaires ont été enquêtées à Saint-Kitts et huit écoles préélémentaires et dix écoles primaires à Nevis.

Nous remarquons qu'à Nevis, il n'y a pas d'écoles préélémentaires confessionnelles ou communales.
Cent pourcent des promoteurs/Administrateurs à Saint-Kitts et à Nevis qui ont répondu à la question posée sur leur sexe sont des femmes. Ils ont plutôt entre vingt-et-un et soixante ans à Saint -Kitts.

Saint-Kitts



Nevis

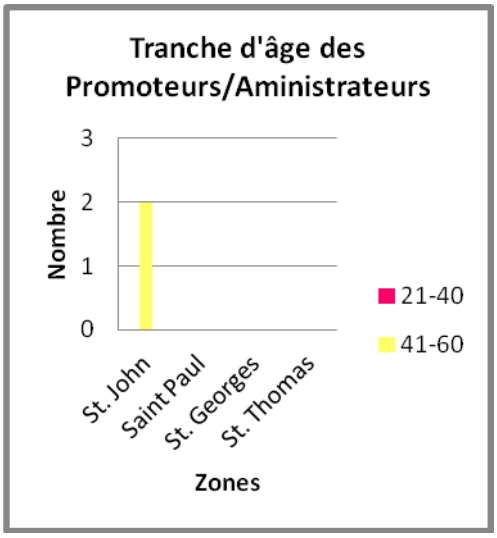
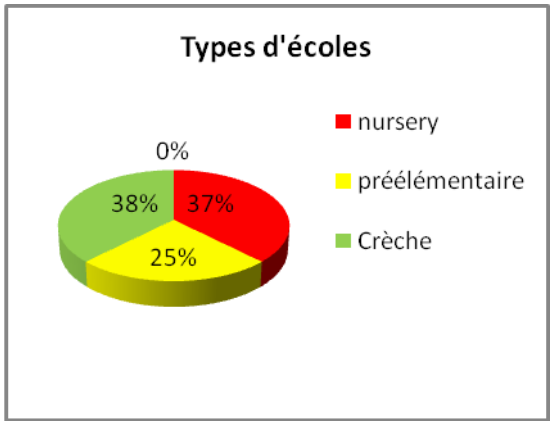


Figure 49 : Âge des Promoteurs/Administrateurs selon les zones

Les types d'écoles à Nevis sont limités par rapport à Saint-Kitts. Les crèches sont presque non-existantes à Nevis. Le nombre de crèche, d'écoles préélémentaires et de nursery est plutôt équilibré.

Saint-Kitts



Nevis

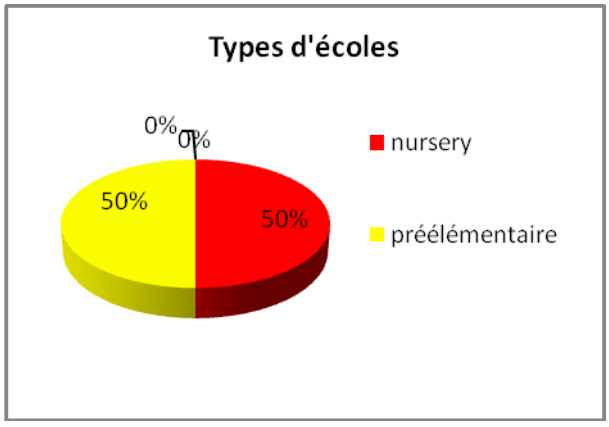


Figure 50 : Types d'ecoles

Il y a une grande difference entre le statut des écoles dans les deux îles qui font partie de cette fédération. Les écoles confessionnelles n'existent pas à Nevis. À Saint-Kitts, un pourcentage très élevé d'écoles préélémentaires sont gérées par l'État tandis qu'à Nevis, c'est le secteur privé qui domine.

Saint-Kitts Nevis

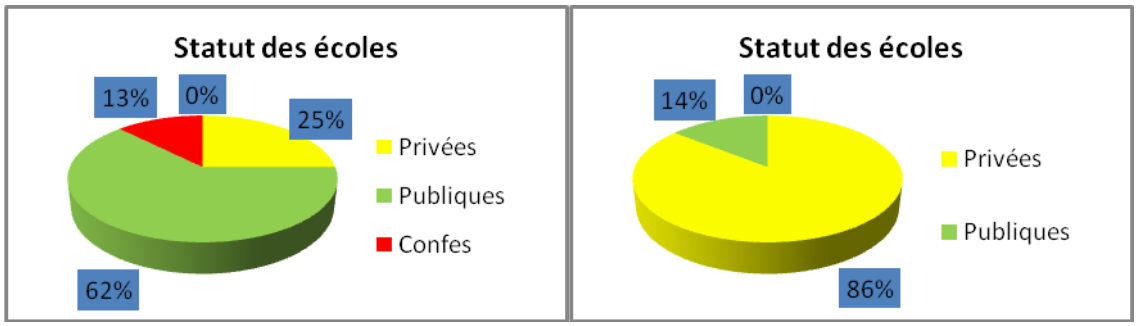


Figure 51 : Statut des écoles

Les zones rurales ont un nombre plus élevé d'écoles préélémentaires que les zones urbaines dans les deux îles.

Saint-Kitts Nevis

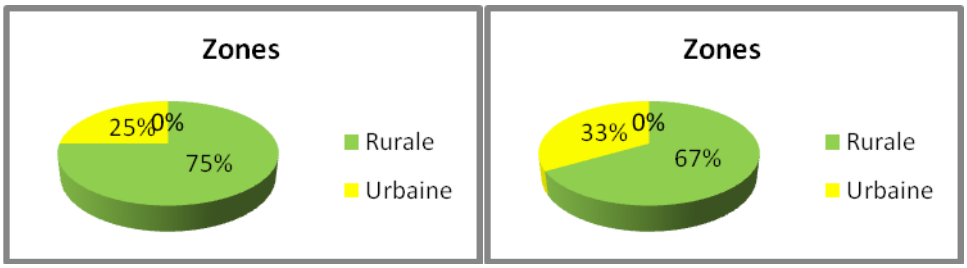


Figure 52 : Pourcentage des ecoles par zones

Les écoles préélémentaires à Saint-Kitts sont établies bien avant Nevis. À Saint-Kitts, des écoles enquêtées ont été dèjà établies pendant les années soixante-dix et quatre-vingt, l'essor de l'éducation préélémentaire dans l'OECO.

Saint-Kitts Nevis

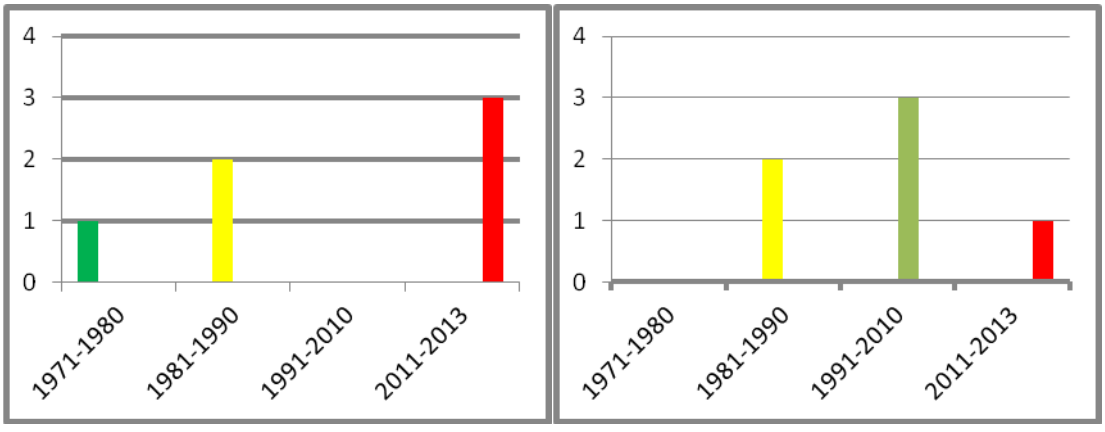


Figure 53 : Dates etablies

Les raisons principales pour lesquelles les écoles ont été établies, c'est parce qu'il n'y avait aucune école préélémentaire dans la communauté ; et parce qu'ils voulaient améliorer la condition de l'éducation préélémentaire dans le pays. Le nombre d'enseignants varie selon

l'école et il n'y a pas un effet marquant d'une zone à l'autre. Des écoles comprennent aussi des cuisiniers et des femmes de ménages.

Saint-Kitts

Communes	Enseignants			D'autres employés		
	1-5	6-10	11-15	1-5	6-10	11-15
Basseterre West			1		1	
Basseterre East	3			3		
Rurale East		1			1	
Rurale West	2	1		2	1	
Total	5	2	1	5	3	

Nevis

Communes	Enseignants			D'autres employés		
	1-5	6-10	11-15	1-5	6-10	11-15
St. John	4			1		
St. Paul		6		4		
St. Georges		7		3		
St. Thomas	5					
Total	9	11		8		

Tableau 62 : Nombre d'enseignants

La population des écoles n'est pas élévé à Nevis. Les écoles ont moins de soixante enfants. Cependant, à Saint-Kitts, il y a des écoles qui peuvent avoir plus de cent enfants. Ces dernières se trouvent dans les zones urbaines.

Saint-Kitts

Communes	Moins de 20	20-40	41-60	61-70	81-100	101-200	Plus que 200
Basseterre West						1	
Basseterre East	1	2					
Rurale East					1		

Rurale West		1	1	1			

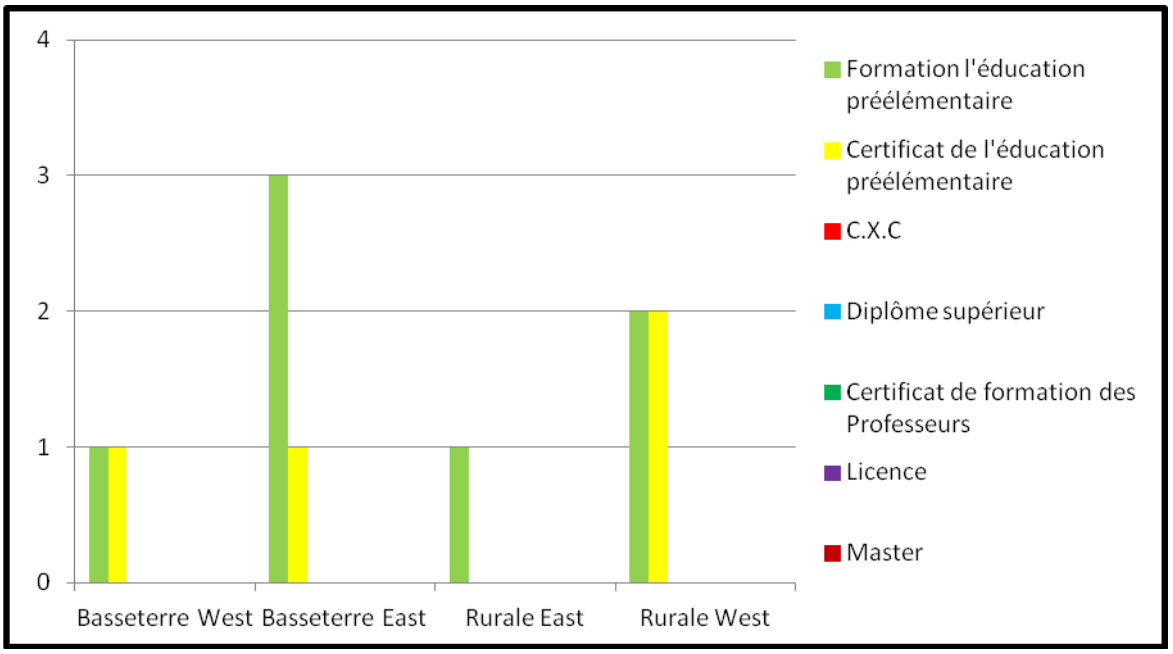
Nevis

Communes	Moins de 20	20-40	41-60	61-70	81-100	101-200	Plus que 200
St. John		1					
St. Paul			1				
St. Georges		1	1				
St. Thomas	1	1					

Tableau 63 : Nombre d'enfants par zones

Les enfants accueillis par les différentes écoles sur les deux pays sont en accord avec la description des différents types et des différents statuts d'écoles décrits par le Ministère de l'Éducation.
Les frais de l'inscription de soixante dollars (15€) mensuel sont standards pour toutes les écoles publiques de Saint-Kitts. Les frais pour les écoles privées sont compris entre cent quatre-vingt euro (180€) et cent quatre-vingt-dix euros (190€) mensuel. Dans un cas exceptionnel, les frais d'inscription sont de mille neuf cent vingt (1920€) euros mensuels. À Nevis, les frais d'inscription sont compris entre cent ($100) et quatre cent ($400) dollars mensuels. Dans les deux cas, les frais de scolarité dans les crèches sont plus élevés. La majorité des écoles accueillent des enfants des différentes classes sociales mais cela n'empêche pas qu'il y ait des problèmes financiers. Ce qui fait que les écoles (sauf le cas particulier mentionné) doivent s'engager dans des activités telles que des journées sportives et la vente des repas pour gagner de l'argent supplémentaire.
Les promoteurs et administrateurs sont très peu qualifiés avec un certificat de l'éducation préélémentaire donné par le département de l'éducation préélémentaire du ministère de l'Éducation. Beaucoup ne possèdent pas le certificat obtenu à la fin de l'école secondaire. Ils travaillent généralement entre huit heures et neuf heures par jour avec des horaires plutôt standardisés dans les écoles publiques. Les écoles privées à Saint-Kitts ont plus ou moins les mêmes horaires, mais à Nevis les horaires sont variés.

Saint-Kitts



Nevis

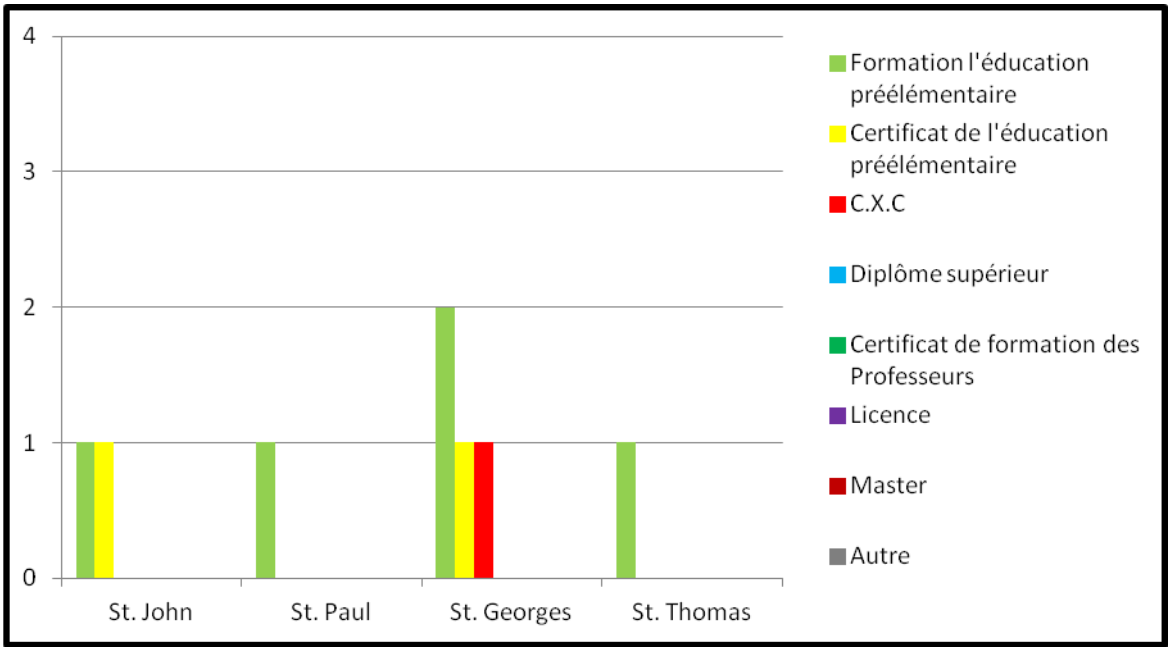


Figure 54 : La qualification des Promoteurs/Administeurs selon zones

La journée type dans les écoles est généralement la même : l'accueil, la dévotion, le travail académique, le travail personnel ou de groupe, la toilette, le nettoyage, la recréation, la sieste, le jeu, le départ.

Le repas des élèves est généralement préparé par les écoles à Saint-Kitts et par les parents à Nevis.

Le salaire des enseignants et d'autres personnels des écoles publiques est payé par l'État mais pour les privées, c'est l'école qui s'occupe des salaires.
Les enfants et les parents participent dans des activités extra-pédagogiques : des ateliers pour les parents, des voyages scolaires, des projets artisanaux, le sport, des dîners organisés et des activités pour le mois des enfants (le mois de juin) et des activités culturelles.
L'État a mis en place une structure de l'évaluation des écoles selon des critères spécifiques qui prennent en charge le développement intégral des enfants. C'est la responsabilité du département préélémentaire qui s'assure que les écoles satisferont à ces critères. Les critères doivent être satisfaits pour que le promoteur reçoive la licence pour fonctionner. En utilisant des fiches de notations, chaque aspect du critère est noté. Une note supérieure ne suffit pas pour être titulaire d'une licence. Il faut que certains critères jugés les plus importants soient satisfaits.

Parmi les critères, l'environnement physique de l'école est très important. Il faut qu'il y ait suffisamment de place pour le nombre d'enfants accueillis. Les écoles essaient de satisfaire ce critère, cependant, c'est quelquefois difficile pour les écoles privées ce qui fait que des écoles privées avec de très bon programme n'obtiennent pas une licence pour fonctionner. Elles ne ferment pas leurs portes pour autant mais elles doivent faire le nécessaire si elles veulent être qualifiées.

L'État donne de l'aide financier en payant des salaires des écoles publiques et en organisant des ateliers. Les écoles privées bénéficient indirectement en participant dans ces sessions. Les écoles privées de Saint-Kitts reçoivent plus d'aide financière que Nevis surtout dans l'organisation des ateliers pendant les vacances scolaires.
Généralement, les promoteurs/administrateurs témoignent une bonne connaissance de ce qui est impliqué dans la vision de l'école. Ils arrivent à clairement définir le but final de l'éducation de leur école. Ceci est mieux exprimé par les écoles publiques que les écoles privées. La majorité des écoles enquêtées n'ont pas répondu à la question qui demande la vision de leurs écoles. Ce qui peut indiquer une difficulté pour l'exprimer. Suivants sont des exemples :

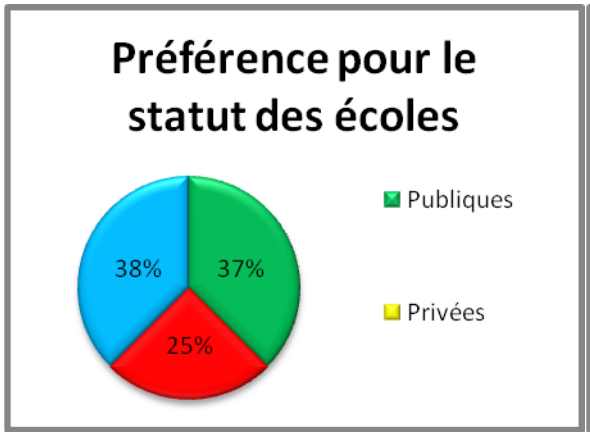
Écoles Publiques	Écoles Privées
1. A good beginning today for a positive tomorrow/ un boncommencement aujourd'hui pour un lendemain meilleur	*1. To help children to learn at an early stage and to be independent as the years go by. Help with their learning abilities/* Afin d'aider les enfants à apprendre à un stade précoce et afin d'être indépendant à mesure que passent les années. Mettre en valeur leur potentialité.
2. A firm foundation to secure tomorrow's future/ Une fondation sûre afin de sécuriser le futur à venir.	*2. To develop and educate young lives* Afin de developer et d'éduquer de jeunes vies.
3. A firm foundation to secure tomorrow's future /Une fondation sûre afin de sécuriser le futur à venir.	*3. To provide a safe learning environment that caters to the physical, social and cognitive needs of students.* Fournir un environnement d'apprentissage sécurisant qui supplée aux besoins physiques, sociaux, cognitifs des étudiants.

4. To nurture the nation's children with love and care/ Pour élever les enfants de la nation avec amour et soin.	

Tableau 64 : Vision des écoles

Les programmes pédagogiques utilisés dans les écoles sont très variés parmi les écoles privées mais les écoles publiques utilisent le programme recommandé par le département préélémentaire : *Highscope*.
Il y a une hésitation de la part des promoteurs/administrateurs pour indiquer leurs préférences quant aux statuts des écoles. Cependant, la majorité préfère que celles-ci soient prises en charge complètement par l'État.

Saint-Kitts



Nevis

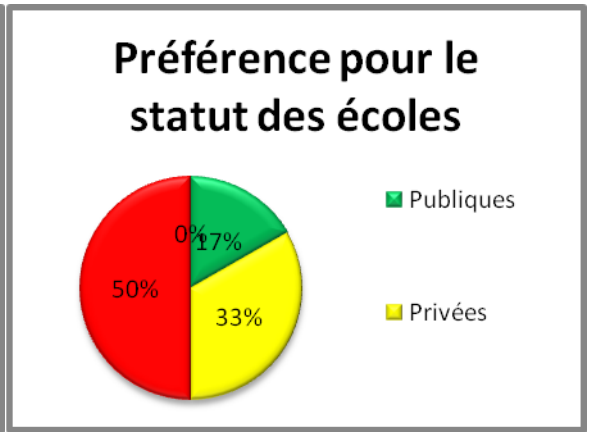


Figure 55 : Preference des Promoteurs/Administrateurs pour le statut des écoles

Pour ceux qui favorisent les écoles publiques, c'est parce que ces écoles sont plus rigides au niveau de l'enseignement pédagogique. Les salaires et la retraite sont aussi assurés et les frais sont moins élevés que les écoles privées. Ces écoles peuvent aussi accueillir des enfants défavorisés. Cependant, il y a ceux qui pensent que l'État peut faire un effort pour mieux s'investir dans ses écoles.
En ce qui concerne les écoles privées, bien qu'elles favorisent ces écoles, les difficultés financières sont un problème majeur. Mais, si ces écoles sont subventionnées par l'État, elles peuvent accomplir ces fonctions avec plus de facilité et donner l'occasion aux enfants les moins favorisés la chance d'une éducation précoce.

Les promoteurs/administrateurs pensent que l'éducation préélémentaire dans leur système a des points forts. Le fait de permettre aux enfants de développer des aptitudes à un âge précoce est quelque chose positif. Le département préélémentaire est bien organisé et est soutenu par l'État. Toutes les écoles publiques ainsi que des écoles privées utilisent le même curriculum et toutes les écoles peuvent bénéficier des programmes de formations. L'éducation préélémentaire pour tous est pratiquement un fait accompli à Saint-Kitts-Nevis. Le fait d'établir des standards et des critères aide à maintenir un bon niveau.

Tous ces points forts ne peuvent pas empêcher de voir des choses à améliorer. L'État peut s'investir un peu plus en mettant en place une aide alimentaire pour les écoles, afin de s'assurer que les enfants aient des repas bien équilibrés. Il peut aussi donner plus d'aides financières pour la formation des enseignants. Les frais de scolarité dans les écoles publiques doivent être plus élevés pour faciliter un meilleur fonctionnement de ces écoles. En ce qui concerne les officiers responsables de l'éducation préélémentaire, ils doivent être mieux valorisés par l'État en recevant plus d'autonomie pour accomplir leur fonction.

L'enquête auprès des enseignants

Tous les enseignants dans les écoles enquêtées sont des femmes. L'âge moyen est de trente-quatre (34) ans.

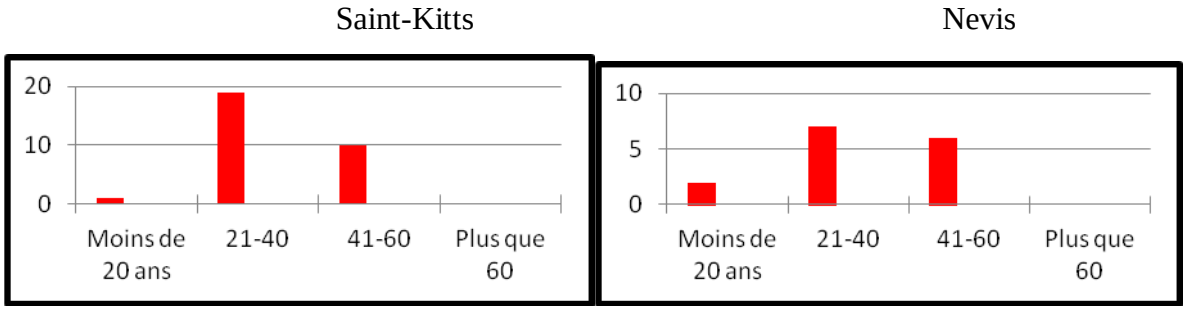


Figure 56 : Age des enseignants

Les enseignants sont peu qualifiés, avec des formations basiques, c'est-à-dire, soit un certificat de la formation de l'éducation préélémentaire, ou un diplôme de l'examen régional. Aucun enseignant enquêté n'a une licence.

Saint-

Kitts

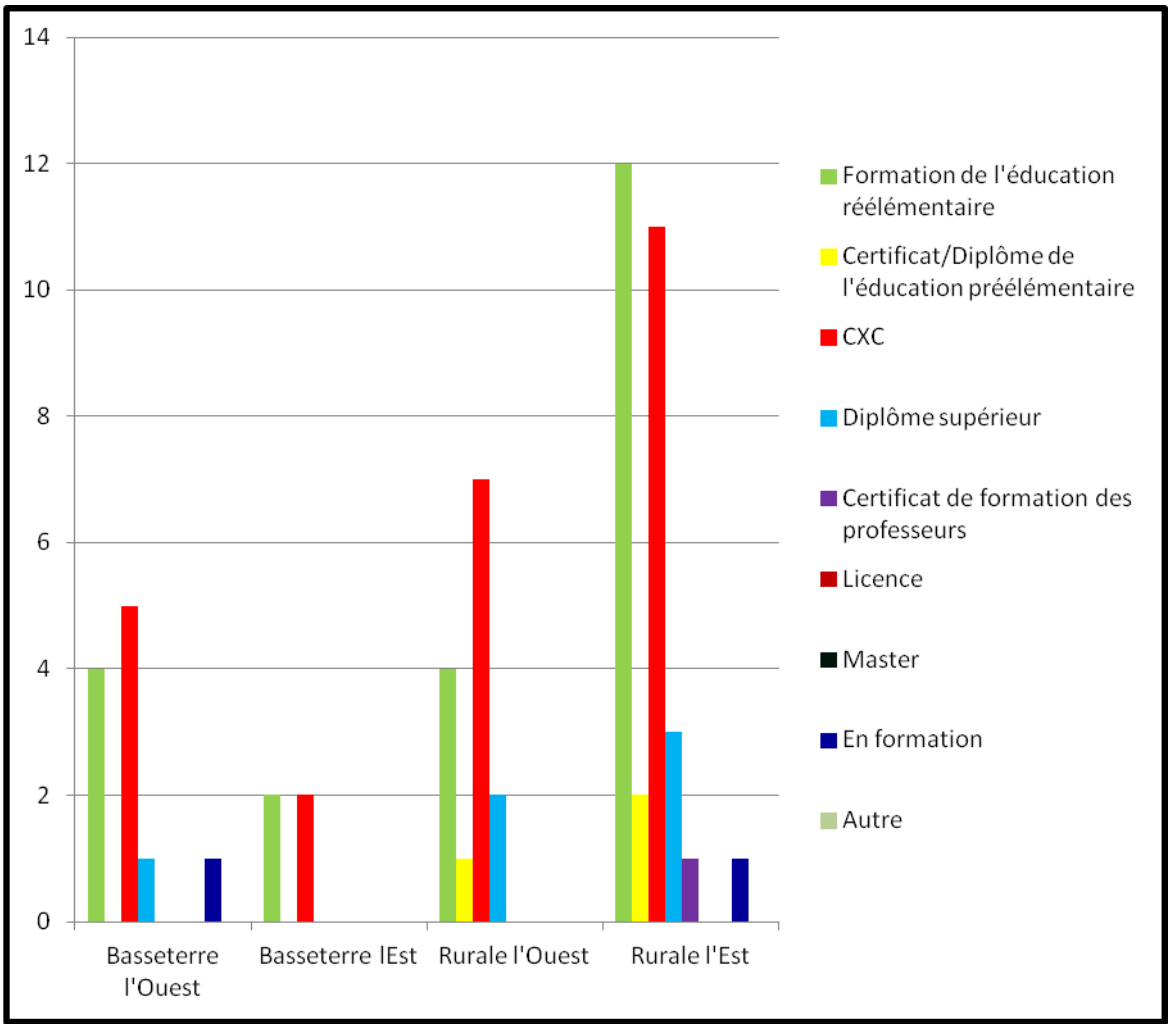


Figure 57 : Qualification des enseignants

Nevis

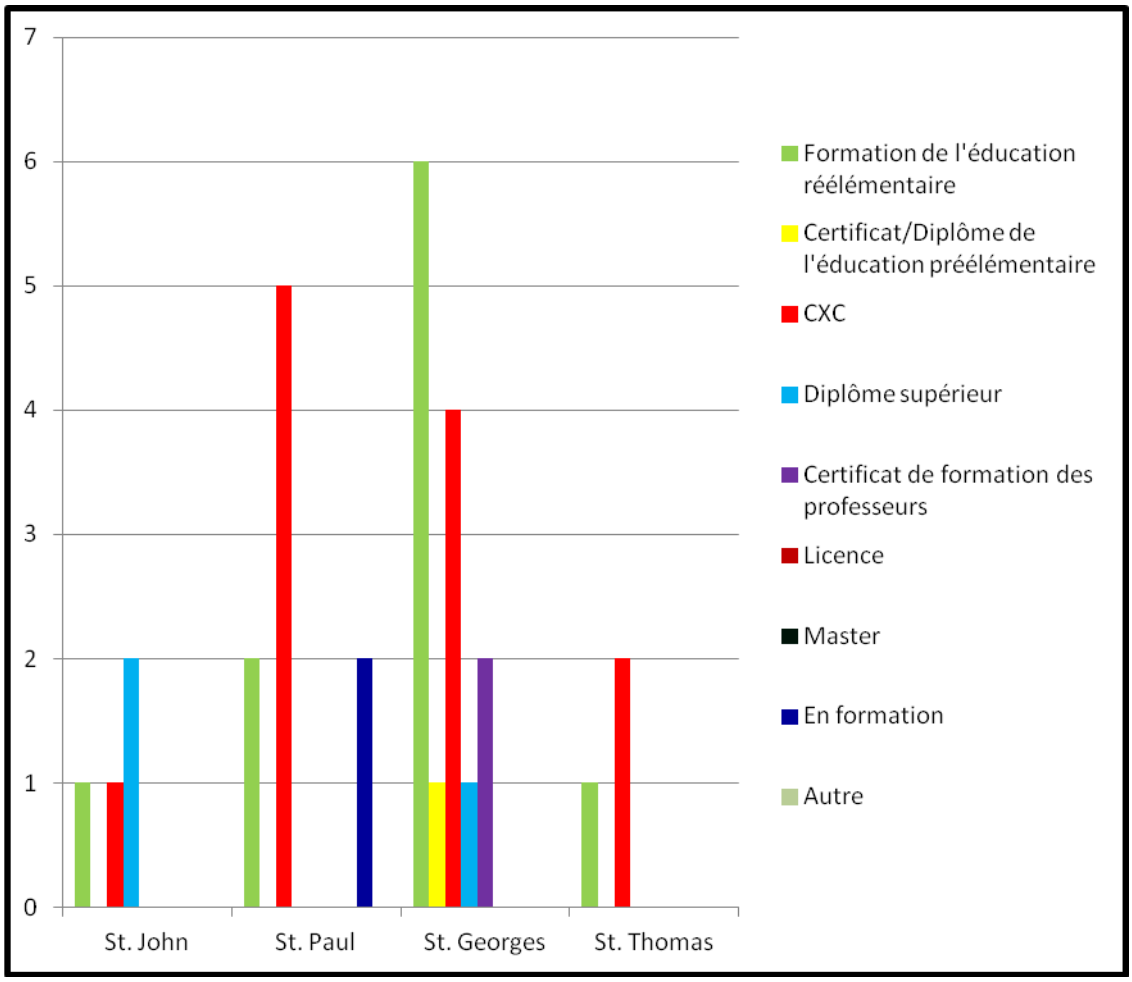
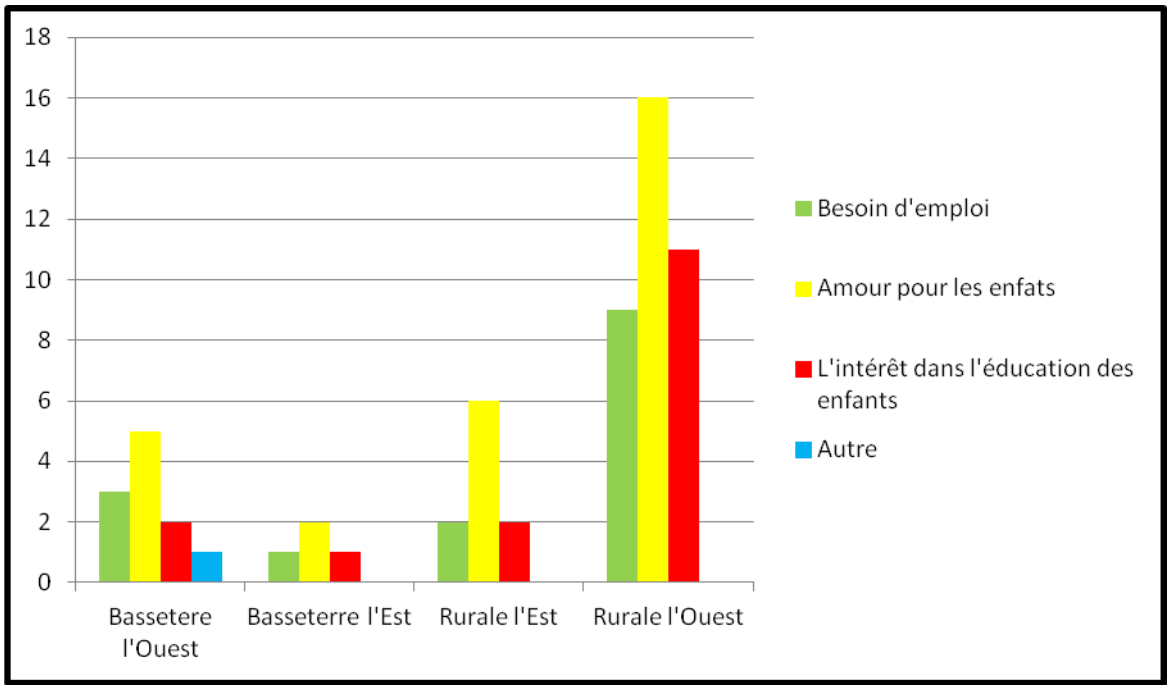


Figure 58 : Qualification des enseignants par zones

Ils ont les mêmes motivations pour enseigner. Ils aiment les enfants mais ils ont aussi un besoin d'emploi.

Saint-Kitts



Nevis

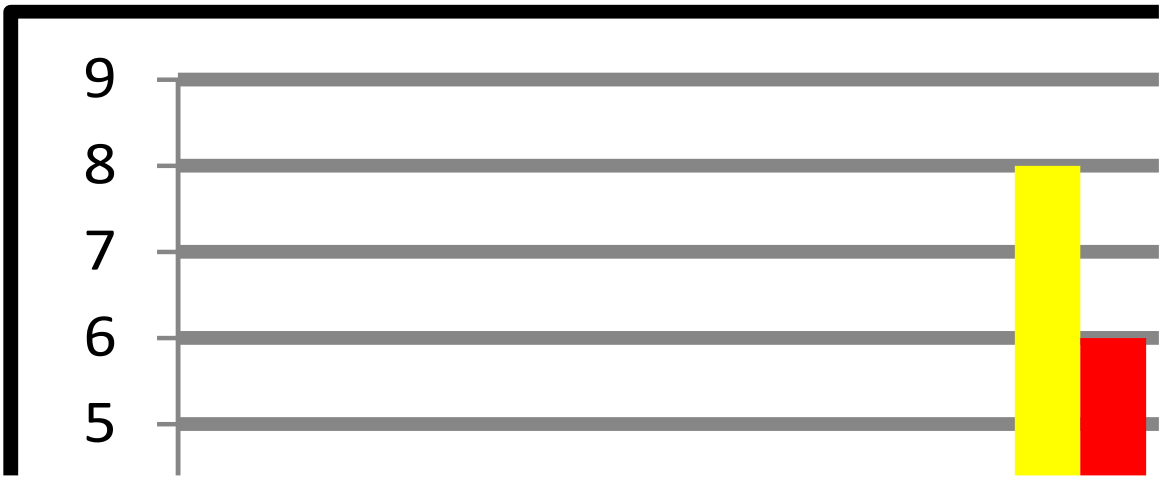


Figure 59 : Motivation pour enseigner

À Saint-Kitts, les horaires de travail des enseignants sont standardisés. Ils travaillent huit heures par jour dans les écoles publiques ainsi que dans les écoles privées. À Nevis, tout dépend des écoles et des besoins des parents.

Saint Kitts

Zones	5 heures et moins	6-8 heures	Plus que 8 heures
Basseterre l'Ouest		2	
Basseterre l'Est		7	
Rurale l'Est		18	
Rurale l'Ouest			
Total		27	

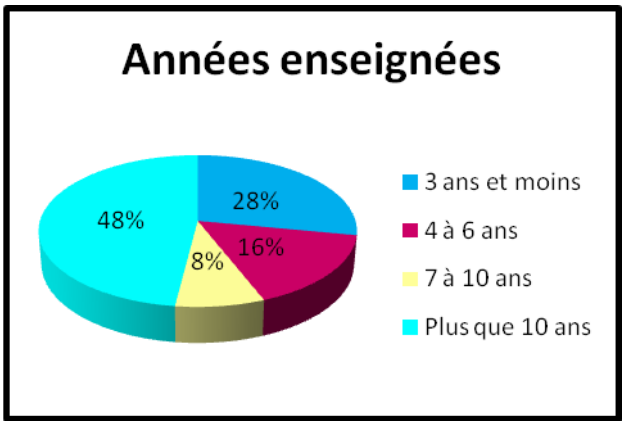
Nevis

Zones	5 heures et moins	6-8 heures	Plus que 8 heures
St. John		1	
St. Paul		5	
St. Georges		4	4
St. Thomas		2	3
Total		12	7

Tableau 65 : Les horaires de travail des enseignants

Un pourcentage assez important d'enseignants travaille au niveau préélémentaire pendant plus de dix ans. Malgré le fait qu'ils ne soient pas diplômés, ils ont des années d'expériences.

Saint-Kitts



Nevis

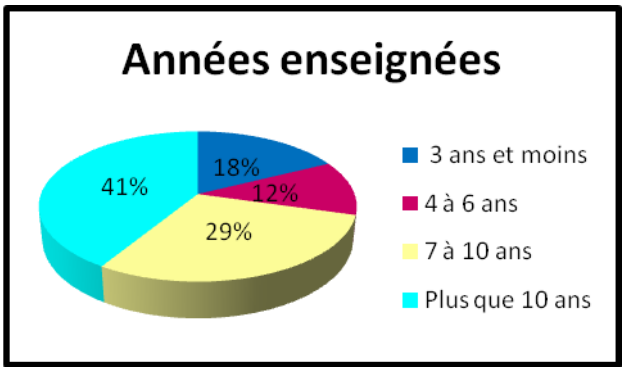
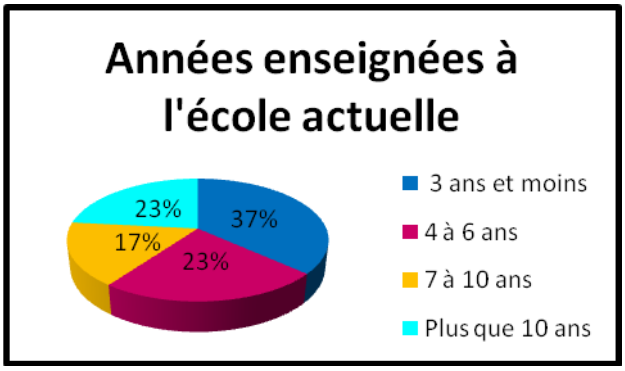


Figure 60 : Années enseignées

Cependant, ils ne restent peut-être pas dans les mêmes établissements car ils changent d'école assez souvent.

Saint-Kitts



Nevis

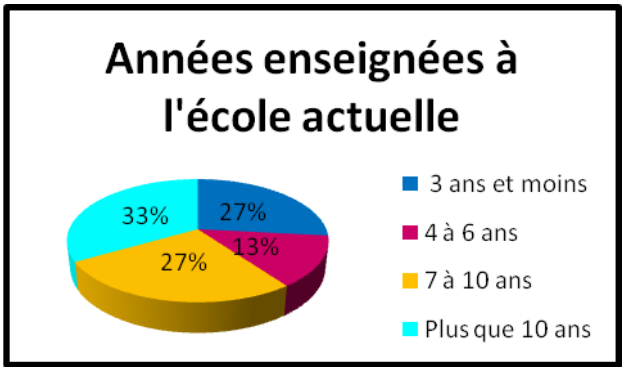


Figure 61 : Années à l'ecole actuelle

Il y a un grand écart entre les salaires des enseignants dans les deux îles. Cette différence de salaire est représentative des années d'expérience.

Saint-Kitts

Zones	Moins de $400	$401-$600	$601-$800	$801-$1000	$1001-$1500	Plus que $1500
Basseterrel'Ouest	1					4
Basseterre l'Est	1					
Rurale l'Est	2					3
Rurale l'Ouest	5				7	4
Total	9				7	11

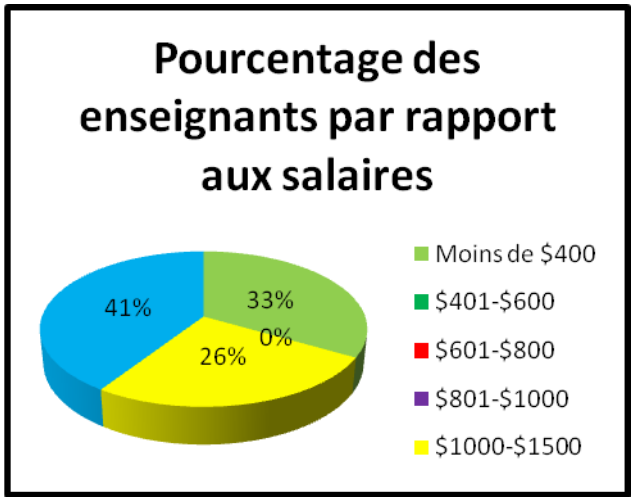
Nevis

Zones	Moins de $400	$401-$600	$601-$800	$801-$1000	$1001-$1500	Plus que $1500
St. John					1	
St. Paul						3
St. Georges					7	
St. Thomas	4				1	
Total	4				9	3

Tableau 66 : Les salaires des enseignants par zones

Il y a un écart important entre le salaire le moins élevé et le salaire le plus élevé. Cependant, il n'y a aucune relation entre le salaire et les zones. Ce qui marque la différence, c'est le niveau d'études et le poste.

Saint-Kitts



Nevis

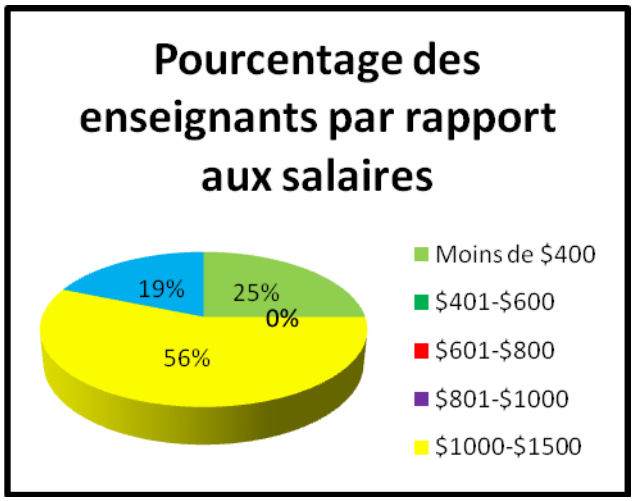
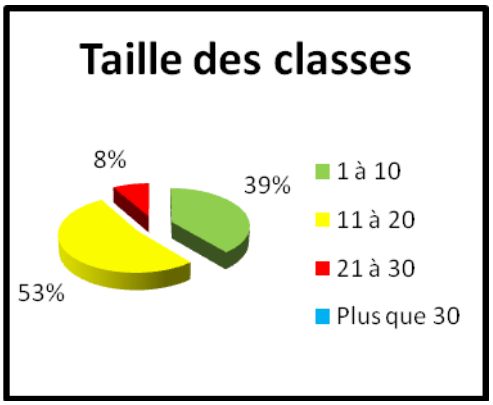


Figure 62 : Pourcentage d'enseignants et leurs salaires

En ce qui concerne l'âge des enfants qui fréquentent les différentes écoles, il est bien défini, ce qui fait que la tranche d'âge enseignée par les enseignants dépend de l'école où ils travaillent.

La taille des classes est très variée, mais la taille moyenne est entre onze et vingt enfants. Il n'y a pas de biais de zones ou d'écoles dans le ratio enseignants/enfants.

Saint-Kitts



Nevis

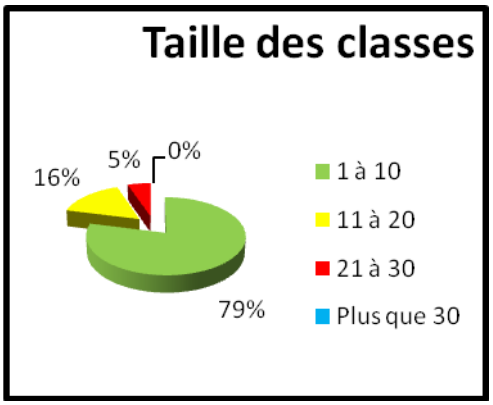
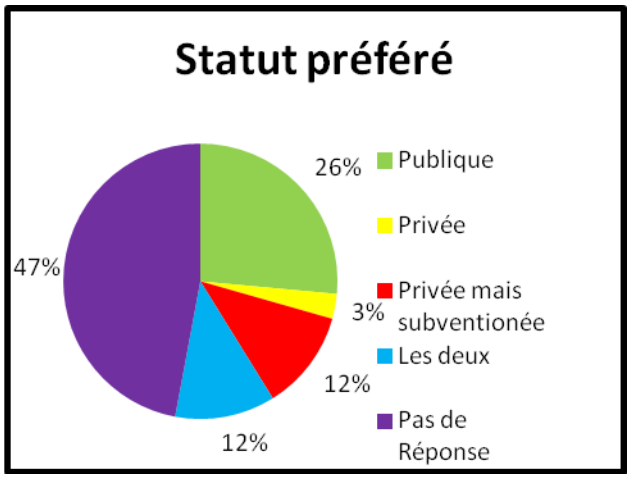


Figure 63 : La taille des classes

Les enseignants de Saint-Kitts participent dans les programmes de formations lorsqu'il y a des formations organisées. C'est souvent une fois chaque année. Pour Nevis, ces formations annuelles ont un rythme plus stable.
Soixante-dix pourcent des enseignants de Saint-Kitts constatent que leur amour pour des enfants les motivent à enseigner. D'autres ont la volonté de répondre aux besoins des parents. À Nevis, c'est l'éducation des jeunes enfants qui les motive.

Malgré que la majorité des enseignants préfèrent ne pas exprimer leurs avis, la préférence des enseignants de Saint-Kitts est que les écoles préélémentaires soient publiques ; mais pour Nevis, c'est le privé qu'ils favorisent si ces écoles sont subventionnées par l'État.

Saint-Kitts



Nevis

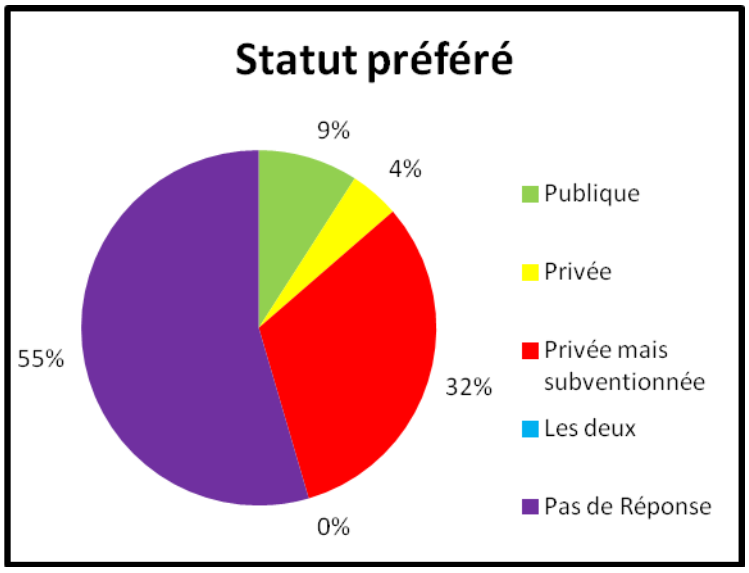


Figure 64 : Choix du statut des écoles préélémentaires par les enseignants

À Saint-Kitts, ceux qui favorisent des écoles publiques pensent que c'est un moyen de faciliter les parents moins favorisés, qui ne peuvent pas payer des frais de scolarités très élevés. D'autres pensent que c'est mieux d'avoir des écoles publiques ainsi que des écoles privées, afin d'offrir aux parents des méthodes d'enseignements plus variées. Mais les enseignants nevisiens veulent des écoles subventionnées par l'État ; ces types d'écoles pour affirmer leur engagement dans le préélémentaire et pour mieux contrôler les activités dans les écoles.
Les enseignants de Saint-Kitts travaillent selon un guide pédagogique mais certains préfèrent adopter leurs propres méthodes. Les enseignants sont plus rigides dans l'utilisation d'un guide avec les enfants de l'âge préélémentaire que les enfants des crèches. C'est un syllabus (*Highscope*) proposé par le département préélémentaire. Il est centré sur le développement

social, émotionnel, physique, langagier et intellectuel des enfants. Il suscite chez les enfants le désir pour développer la créativité et l'estime de soi. Tous ces efforts visent à mieux préparer les enfants pour l'école primaire ; pour autant quatre-vingt-sept pourcent des enseignants préélémentaires n'ont pas une connaissance du syllabus des premiers cycles du primaire. L'utilisation du guide pédagogique est plus rigoureuse à Nevis.

Saint-Kitts Nevis

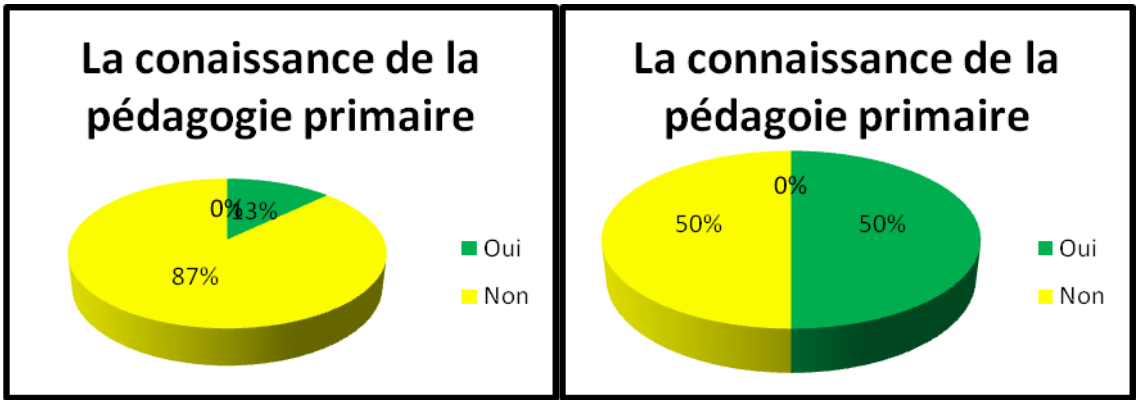


Figure 69 : Pourcentage d'enseignants qui ont connaissance du guide pedagogique du primaire

Les enseignants jouent des rôles différents dans la préparation des enfants pour l'école primaire selon le niveau qu'ils enseignent. Les enfants des crèches sont formés dans des pratiques hygiéniques et dans les aspects du syllabus pour ceux qui sont au niveau préélémentaire. Cet intérêt, pour les enfants, continue jusque à l'école primaire pour une grande partie des enseignants et des écoles soit, par des visites à l'école ou en restant en contact avec les parents. Ce qui explique que c'est une activité informelle, non organisée par le département préélémentaire.

Saint-Kitts Nevis

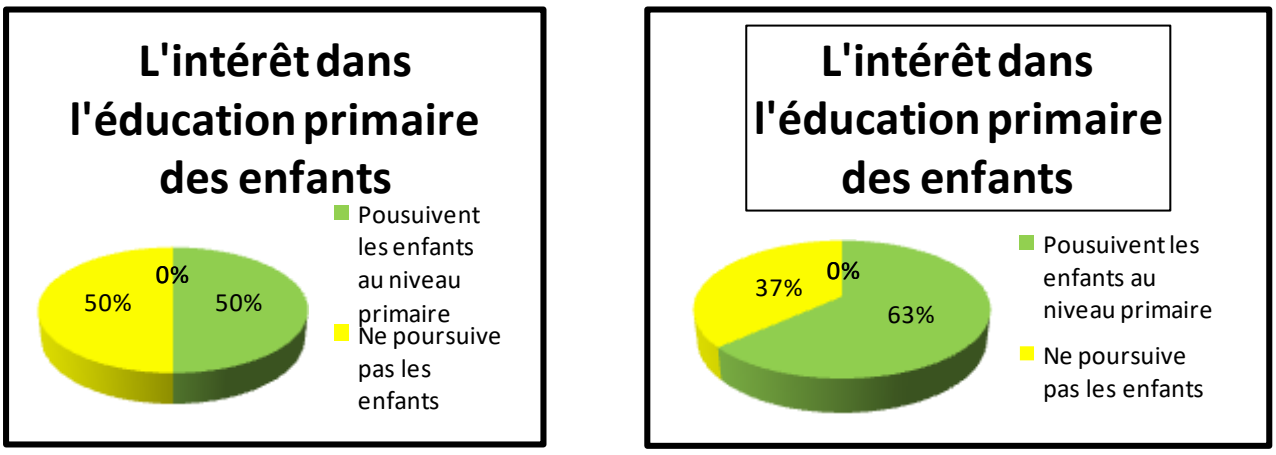


Figure 65 : Pourcentage d'enseignants qui s'interesse par la performance des enfants au niveau primaire

Tout cela contribue aux points forts de l'éducation préélémentaire à Saint-Kitts ; mais le guide pédagogique utilisé (*Highscope*), les programmes de formations, le fait que la majorité des enfants peuvent avoir accès à l'éducation à ce niveau sont tout aussi des points positifs. Il y a

aussi un niveau de confiance très remarquable dans le leadership de ce niveau. Cependant, le manque de matériels pédagogiques et des moyens financiers sont des freins dans l'accomplissement des tâches. Ce qui est remarquable dans l'éducation préélémentaire de Nevis, c'est l'intérêt de l'État pour assurer le bon développement de tous les enfants. Cependant, ils n'ont pas suffisamment d'écoles ou de matériels scolaires et le manque de coopération des parents complique la situation.

L'enquête auprès des parents à Saint-Kitts-Nevis

Les parents qui ont rempli les questionnaires sont en grand majorité des femmes. Quatre-vingt-sept pourcent des femmes par rapport à treize pourcent des hommes à Saint-Kitts, quatre-vingt-et-un pourcent des femmes et dix-huit pourcent des hommes, dont la majorité est entre vingt-et-un et quarante ans. L'âge moyen est trente-deux (32).

Saint-Kitts

Zones	Moins de 20 ans	21-40 ans	41-60 ans	Plus de 60 ans
Basseterre l'Ouest		6	2	
Baseterre l'Est	1	12	2	
Rurale l'Est	3	20	2	
Rurale l'Ouest	1	22	3	
Total	5	60	9	

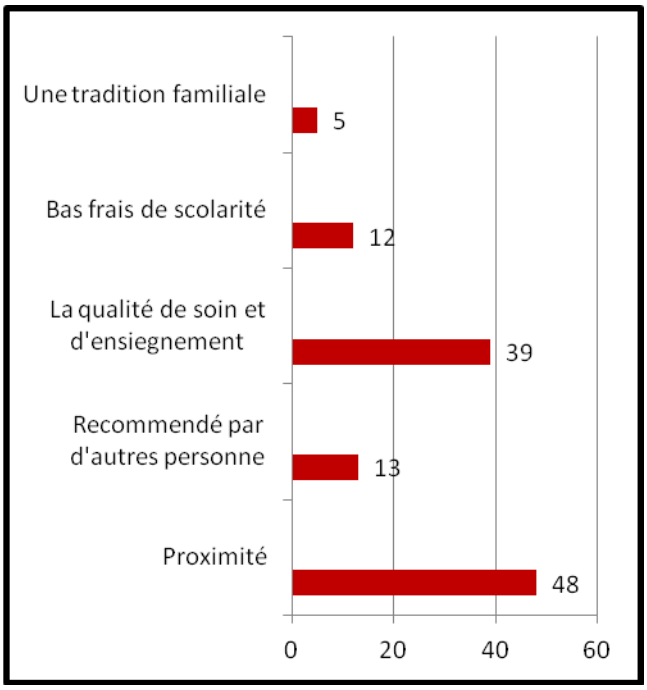
Nevis

Zones	Moins de 20 ans	21-40 ans	41-60 ans	Plus de 60 ans
St. John		5		
St. Paul		6	2	
St. Georges		26	5	
St. Thomas		8		
Total		45	7	

Tableau 67 : Tranches d'âges des parents par zones

Bien que les parents des deux pays appartiennent à des catégories professionnelles très variéss dans toutes les zones, les métiers qui relèvent des classes plus supérieures telles que ceux de comptable, de directeur de radio, d'infirmière, d'avocat, de manageur, de médecin, de chef d'entreprise sont les plus concentrés dans les zones urbaines.
Leur choix d'école est soit à cause de la proximité de leur maison ou de leurs lieux de travail, la qualité d'enseignement, le bas coût des frais de scolarité ou parce que l'école était recommandée par les parents. Choisissant une école préélémentaire, les critères dominants sont la proximité des écoles de la maison ou de leur lieu de travail ainsi que la qualité de l'enseignement.

Saint-Kitts



Nevis

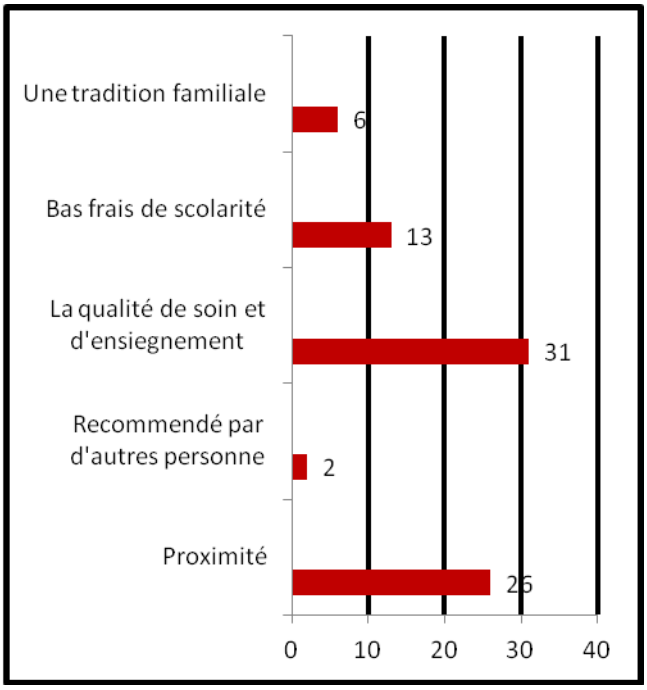
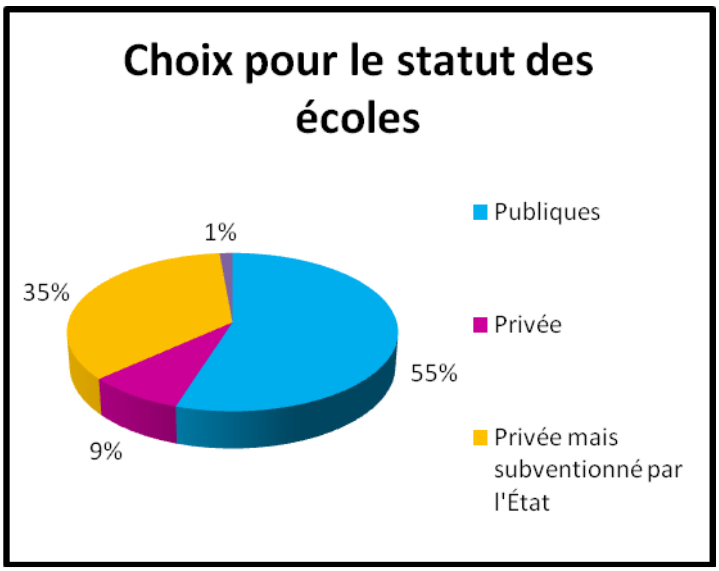


Figure 66 : Choix des écoles

Dans le cas de Saint-Kitts, bien que la tradition familiale ne fût pas un choix populaire parmi les parents, quatre-vingt-dix-huit pourcent des parents ont déjà un, deux ou trois enfants qui ont fréquenté des écoles ; ce qui sous-entend que la tradition a aussi une grande influence sur leur choix. Cinquante-et-un pourcent des parents n'expérimente aucune difficulté pour envoyer leurs enfants à l'école. Pour les autres, c'est plutôt pour des raisons familiales comme la difficulté de préparer les enfants. Un seul parent mentionne des problèmes financiers et huit

parents ont des problèmes particulièrement liés à l'école, tels que les relations avec les enseignants, les maladies transmises et les mauvaises habitudes apprises par les enfants. Quant aux choix du statut des écoles, les parents favorisent des écoles publiques, mais aussi des écoles privées si celles-ci sont subventionnées par l'État.
Selon les réponses des parents de Nevis, ils ne basent pas leur choix sur la tradition familiale. Cependant le fait que quatre-vingt-quatorze pourcent des parents ont déjà eu entre un et trois enfants qui ont déjà fréquenté l'école actuelle que leurs enfants fréquentent témoigne la tradition comme un choix dominant. Quatre-vingt pourcent des parents n'ont aucune difficulté à envoyer leurs enfants à l'école. Deux parents ont des difficultés financières, ce qui représente 0,02 pourcent. Trois parents ont des soucis liés à la transmission des maladies et trois parents ont des difficultés au niveau du transport. Le fait qu'il n'y a pas un moment de repos dans une école, c'est un gros souci pour un parent.

Saint-Kitts



Nevis

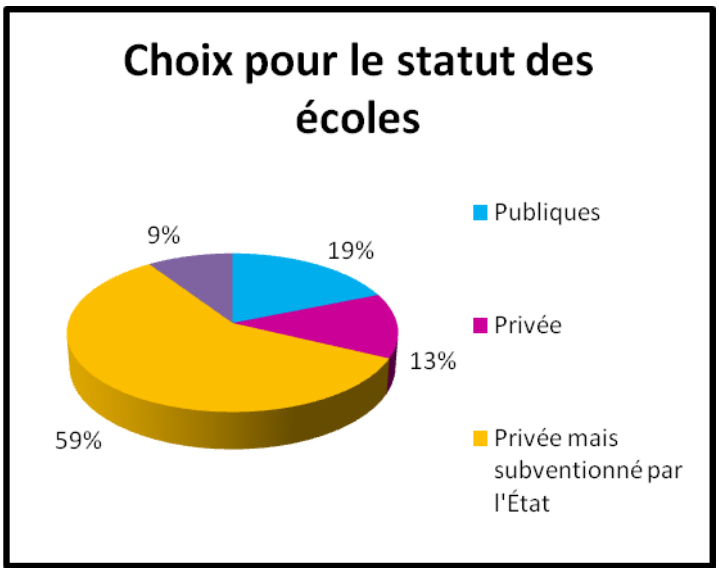


Figure 67 : Choix des parents en fonction du statut des écoles

Pour les parents, les points forts des écoles qu'ils ont choisies sont le bon soin aux enfants et la qualité du programme pédagogique. Le nevisien ajoute très fortement le professionnalisme des soignants et des équipes pédagogiques. Cependant, les Kittitiens aimeraient que les enseignants soient :

– mieux qualifiés ;
– qu'il y ait : de l'amélioration dans l'espace physique de l'école, des activités et un espace de jeu mieux adapté aux enfants ;
– que les écoles facilitent des occasions pour effectuer plus de communication et d'activités avec les parents.

Quant aux Nevisiens, ils veulent l'amélioration de l'espace physique des écoles, espace plus large, des matériels pour faciliter le jeu.
Portant un regard positif sur l'éducation préélémentaire à Saint-Kitts-Nevis, les parents font l'éloge de l'État d'avoir rendu l'éducation préélémentaire accessible pour tous avec un programme très varié qui prépare les enfants à l'éducation primaire. Selon les parents, il apparaît qu'après les difficultés financières, l'autre frein à l'éducation dans le pays, ce sont les parents eux-mêmes qui ne coopèrent pas toujours avec les écoles et le système ; il y a aussi les réactions négatives de la part des enseignants. Les Nevisiens ajoutent à ces freins, des problèmes au niveau moral : soit une attention trop centrée sur la religion et la morale dans un cas, ou le manque des valeurs morales dans d'autres cas. Mais, en général, ce niveau de l'éducation dans le pays est apprécié et considéré comme un niveau de l'éducation bien organisé.

L'enquête auprès des enseignants des écoles primaires

Quatre-vingt-six pourcent des enseignants des écoles primaires à Saint-Kitts et quatre-vingt-treize pourcent à Nevis qui ont participé dans l'enquête sont des femmes entre dix-huit et cinquante-huit ans à Saint-Kitts et dix-neuf et cinquante-quatre ans à Nevis.

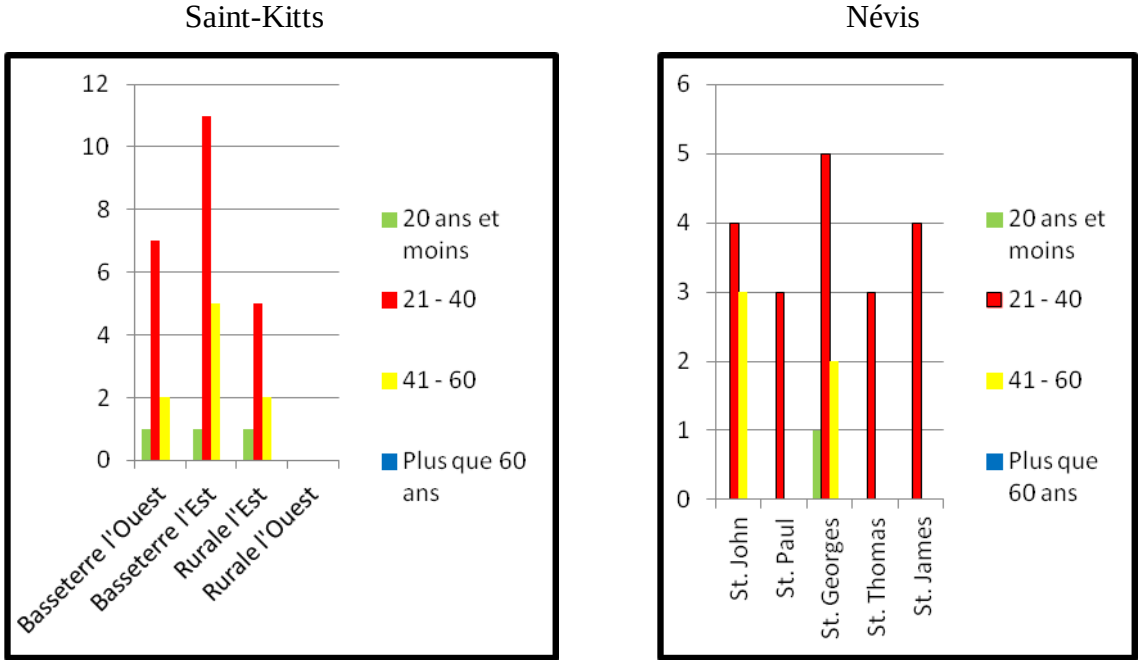
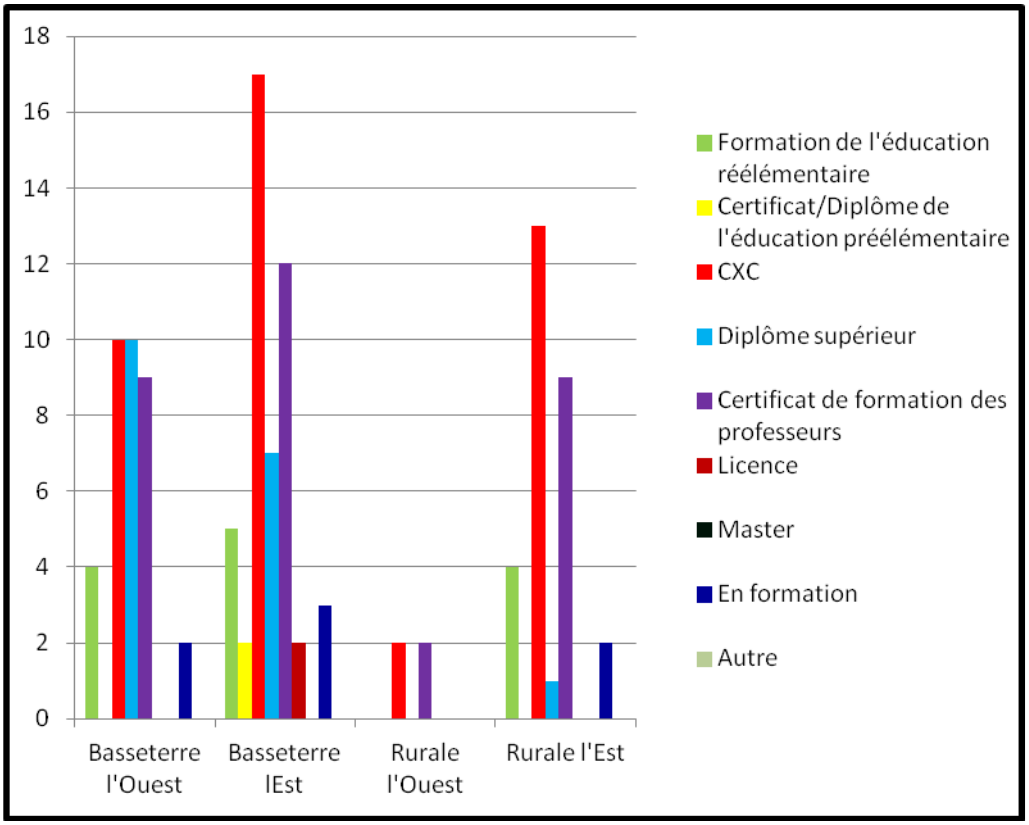


Figure 68 : Tranches d'âges des enseignants du primaire

La formation des enseignants du primaire est très basique. Ils sont presque au même niveau que les enseignants du préélémentaire.

Saint-Kitts



Nevis

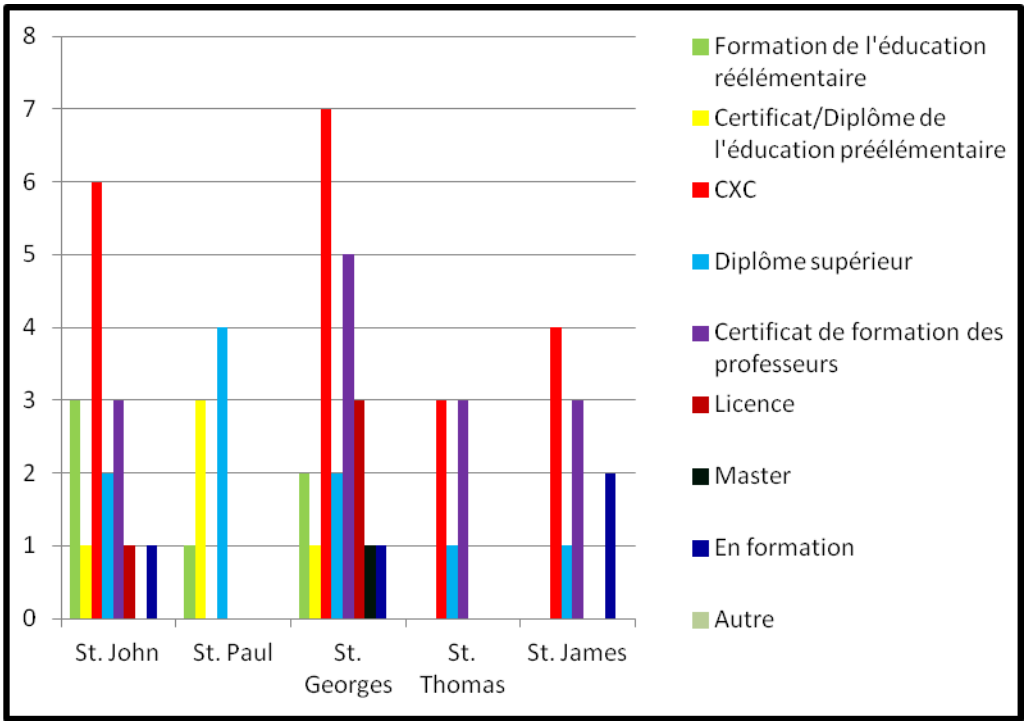
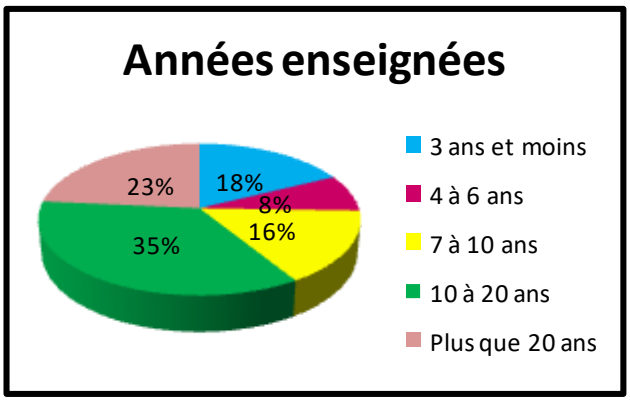


Figure 69 : Qualification des enseignants du primaire

Les autres domaines dans lesquels ils sont qualifiés, c'est le CAPES et le certificat pour l'enseignement du premier grade (deuxième cycle).
Le nombre d'enseignants enquêtés par rapport au niveau qu'ils enseignent est égal dans les deux pays. Cinquante pourcent des enseignants du premier cycle et cinquante pourcent du deuxième cycle. Le taux de mobilité des enseignants n'est pas élevé.

Saint-Kitts



Nevis

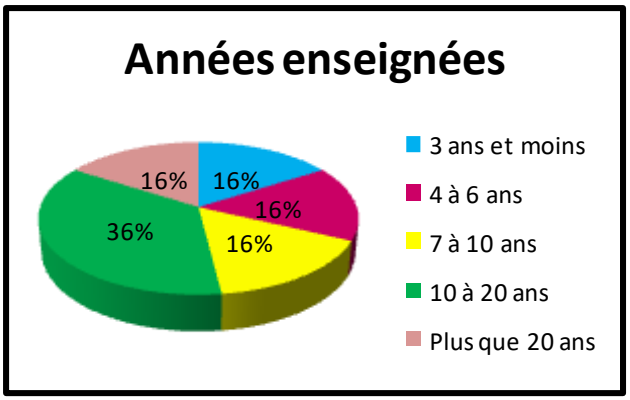
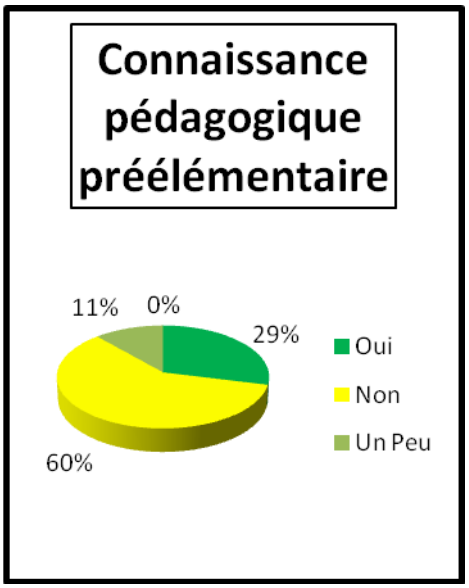


Figure 70 : **Nombre d'années enseignées au primaire**

Les enseignants de Nevis ont une bonne connaisance du contenu pédagogie préélémentaire par raport aux enseignants de Nevis qui ont très peu de connaissance.

Saint-Kitts



Nevis

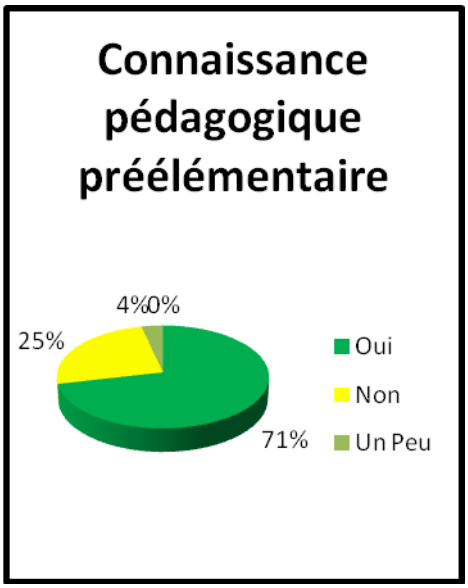


Figure 71 : Le pourcentage d'enseignants primaires qui a une connaissance du programme pédagogique préelementaire

Entre quatre-vingt-dix et cent pourcent des enfants qui commencent le premier cycle du primaire dans les deux pays ont une scolarisation préélémentaire. Ils pensent que les enfants

arrivent au primaire avec les prérequis nécessaires pour ce niveau. Cependant, il y a des difficultés au niveau de la motricité, ce que les enseignants attribuent à la pédagogie *Highscope*. Entre ces enfants et ceux qui n'ont pas été scolarisés, il y a une grande différence au profit de ceux qui ont été scolarisés à Saint-Kitts et à Nevis malgré le fait qu'à Nevis, la différence est plus évidente au niveau de la socialisation avec les autres enfants. Les enseignants du primaire dans les deux cas constatent que les enseignants du préélémentaire ne poursuivent pas l'éducation des enfants au niveau primaire et dans le peu de cas que cela arrive, c'est dans une façon informelle.

Le système éducatif de Saint-Kitts a des points forts. L'engagement dans la formation des enseignants et l'éducation gratuite dès le primaire jusqu'au niveau post-secondaire contribuent à renforcer le système. Mais le manque de matériels, de l'avancement technologique, l'enseignement multigrade[364] et dans le cas de Saint-Kitts, le manque de coopération de la part des parents sont des freins les plus évidents. Pour mieux préparer les enfants pour l'éducation primaire, des visites à ces écoles peuvent être organisées. Les enseignants du primaire pensent que les enfants des écoles préélémentaires doivent participer dans plus d'activités au niveau de l'écriture afin de mieux développer leur capacité motrice. Tout cela peut être effectué si une relation entre le préélémentaire et le primaire est établie.

En ce qui concerne les politiques éducatives à Saint-Kitts, les enseignants ne sont pas impliqués dans le processus. Quelquefois, les directeurs des écoles sont invités à contribuer à travers des conférences ou le syndicat des enseignants. Ce sont des politiques mises en place par les autorités et imposées dans les écoles. Les enseignants n'ont aucun choix que d'essayer de les adapter. Une plus grande participation par les enseignants dans l'articulation des politiques éducatives est demandée. Les politiques ont plus intérêt dans les parents et les enfants sans prendre en compte les enseignants. Une plus forte implication des enseignants peut aider à mieux équilibrer les politiques.

C. L'Analyse des enquêtes de la Martinique

Les enquêtes auprès des Administrateurs et Promoteurs des écoles au niveau maternel

Le système éducatif de la Martinique est regroupé en circonscription, et le préélémentaire, étant pris en charge largement par l'État, fait aussi partie de ce regroupement. Des écoles préélémentaires de quatre circonscriptions sur dix ont été enquêtées, représentant des écoles dans le Nord, le Centre et le Sud du pays. Il y a soixante-treize écoles préélémentaires en Martinique, dont soixante-dix sont publiques et trois privées.

Les directeurs des établisseents ont plus de 40 ans avec plusieurs d'années d'expériences. Ils ont commencé à enseigner jeunes et ont grandi dans le système.

[364] Plusieurs niveaux dans la même classe.

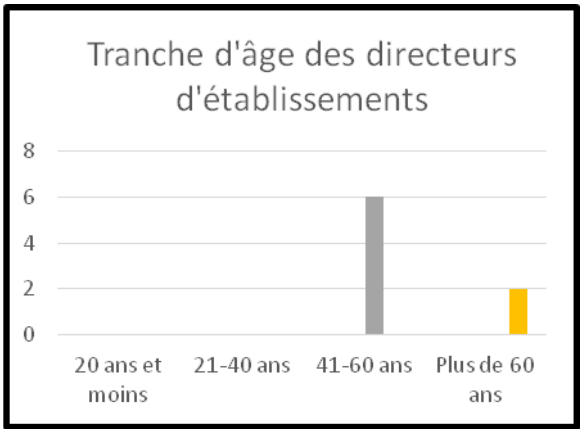


Figure 72 : Tranches d'âges des directeurs dans le pays

Cinquante pourcent enseignent à la petite section, un niveau équivalent au niveau préélémentaire à Sainte-Lucie et à Saint-Kitts.

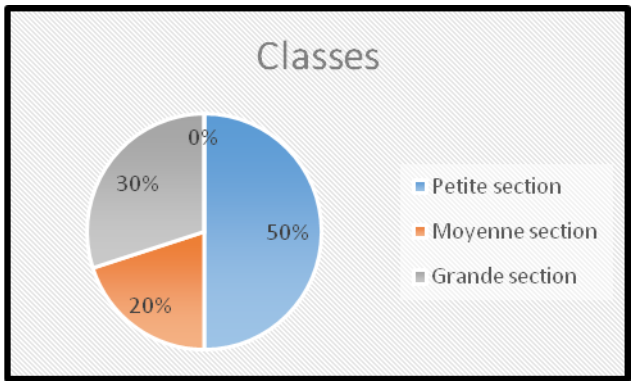


Figure 73 : Les niveaux

Les martiniquais privilégient les écoles publiques. Ces écoles sont gratuites car tout est subventionné par l'État. Les zones urbaines ont une plus grande concentration d'écoles, surtout des écoles publiques.

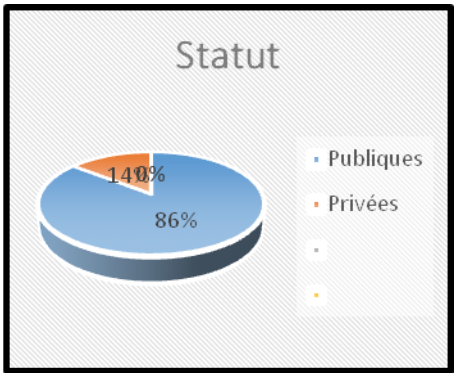


Figure 74 : Statuts des écoles

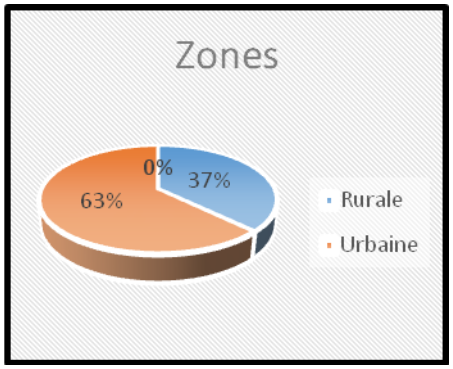


Figure 75 : Le pourcentage selon les zones

L'essor de l'éducation préélémentaire en Martinique est pendant les années soixante-dix. Après une période de calme, d'autres écoles ont émergé pendant la dernière décennie. Les écoles ont entre 6 et 10 enseignants pour un effectif de cinquante-et-un à deux cent enfants.

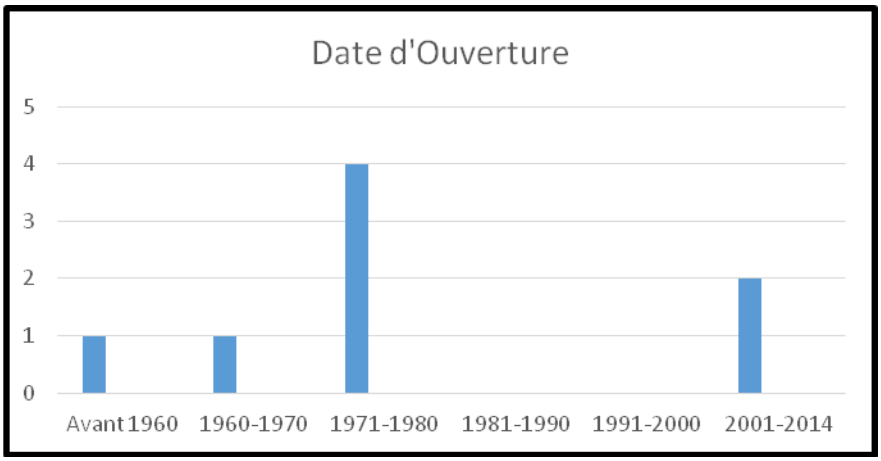


Figure 76 : Dates d'ouverture des écoles

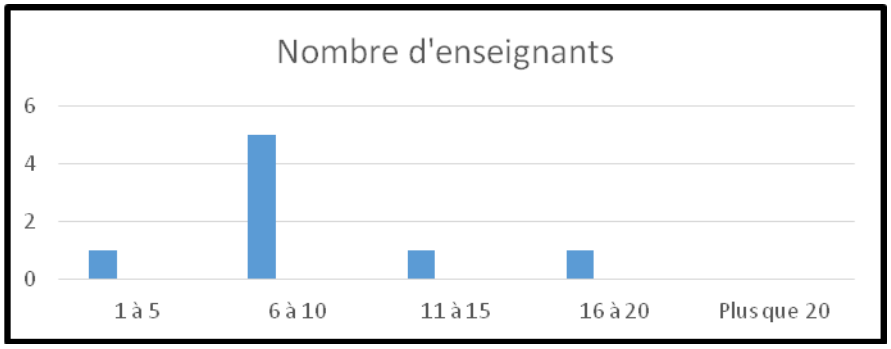


Figure 77 : Nombre d'enseignants par école

Nombre d'élèves	Nombre d'écoles
Moins de 20	0
21 – 50	0
51 – 100	1

101 - 200	4
Plus de 200	3

Tableau 68 : Effectifs des écoles

Âge des enfants	Nombre d'écoles
0 - 2 ans	0
2 - 5 ans	5
5 - 6 ans	1
3 - 5 ans	1
3 - 6 ans	1

Tableau 69 : Tranche d'âge des élèves dans les écoles

Les écoles publiques sont prises en charge par l'État. Dans quelques écoles publiques, les élèves paient une somme basique, moins de cinquante euros, pour des activités spécifiques selon les besoins des écoles. Les écoles privées paient entre cinquante-et-un et cent euros mensuel. Les élèves sont issus des classes moyennes et ouvriers, malgré certaines écoles qui ont une grande population d'élèves issus des classes supérieures. Pour s'autofinancer, les écoles organisent des activités telles que la vente de gâteaux, des expositions et marchés de vente.

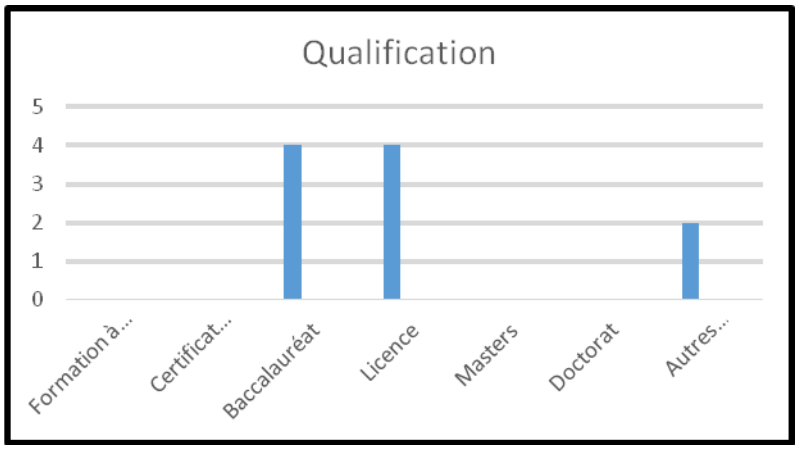


Figure 78 : Qualification des Administrateurs et Promoteurs

Les horaires de travail des directeurs d'établissements sont de six à huit heures journaliers. Certains sont en poste plus de huit heures par jour. Il y a des cantines dans les écoles organisées par les mairies pour les écoles publiques ou par l'administration des écoles privées. Ces repas sont en partie subventionnés, mais les parents des enfants du privé paient la totalité des frais de repas. Les salaires sont aussi payés par l'État, mais par les parents dans le privé. L'État octroie aussi des aides financières qui comprennent une participation forfaitaire pour la mise en route des Temps d'Activités Périscolaires (TAP), des fonds pour des programmes de formations et des projets. Une contribution annuelle est donnée à l'école –forfait communal et des fonds pour des programmes de formations et pédagogie. Les activités périscolaires font partie de la vie de l'école. Celles-ci prennent différentes formes : sports, sorties scolaires,

moments de partage avec les parents, socialisation dans la communauté, le jardinage, le théâtre et art. Les écoles sont évaluées par le Rectorat et par la Tutelle dans le privé. L'évaluation, qui est annuelle, est centrée plutôt sur des aspects pédagogiques.

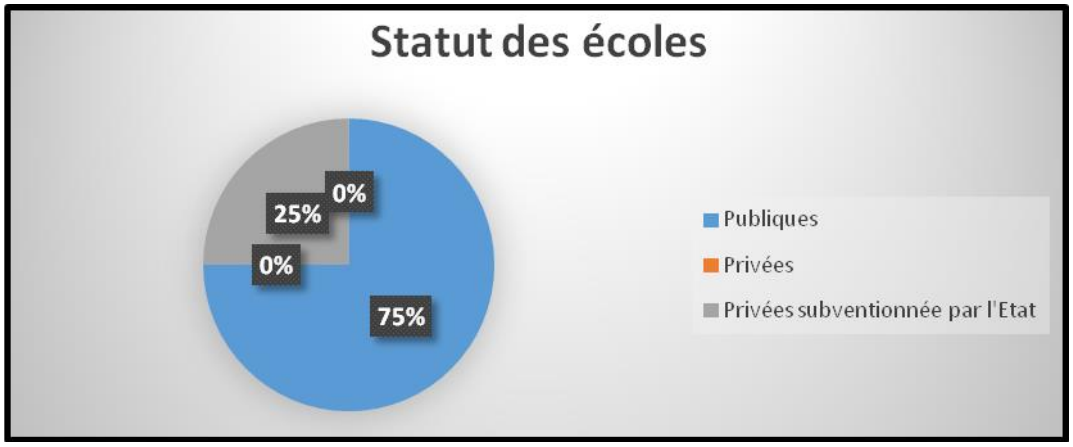


Figure 79 : Préférence pour le statut des écoles

La mission de l'école est comprise comme l'apprentissage de la lecture, et de réduire les inégalités permettant à tous les élèves de pouvoir s'épanouir.
Dans toutes les écoles, le programme pédagogique est celui de l'Éducation nationale. Dans les écoles privées, des sujets complémentaires tels que le développement de la spiritualité et l'enseignement religieux sont ajoutés. Les programmes se déroulent sur des journées très organisées qui se déclinent de la façon suivante : le temps d'accueil, des cours, la recréation, la sieste et des activités pendant l'après-midi. Tout dépend de l'âge des enfants.
Être membre associé de l'OECO est une démarche positive pour la Martinique dans le domaine éducatif au niveau linguistique, culturel et pédagogique. Il y a une unanimité sur ce sujet. Les écoles peuvent favoriser des échanges qui facilitent l'apprentissage des langues étrangères telles qu'anglais et espagnol. La découverte des mœurs et des coutumes des pays membres de l'OECO peut être appris aux enfants, à travers des vidéos ou des journées spécialement organisées pour la célébration d'une « coutume » particulière. Des correspondances scolaires seront une bonne démarche parmi ces jeunes enfants, où ils peuvent échanger des photos et des petits mots à leur niveau. Au niveau pédagogique, l'intérêt est sur les échanges des pratiques pédagogiques au niveau des enseignants. Une découverte réciproque des pratiques différentes et l'immersion des enseignants dans un système éducatif différents des leurs favorise une ouverture à l'autre.

L'Enquête auprès des enseignants

L'éducation préélémentaire est dominée par des femmes. Les enseignants qui ont répondu aux questionnaires sont vingt-sept femmes et trois hommes entre vingt-et-un et soixante ans. Ils ont entre vingt et soixante ans, bien diplômés et bénéficient des formations.

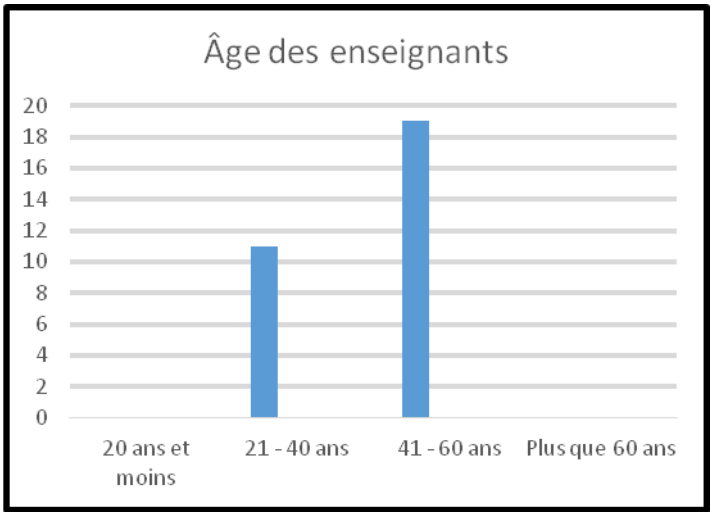


Figure 80 : Âges des enseignants

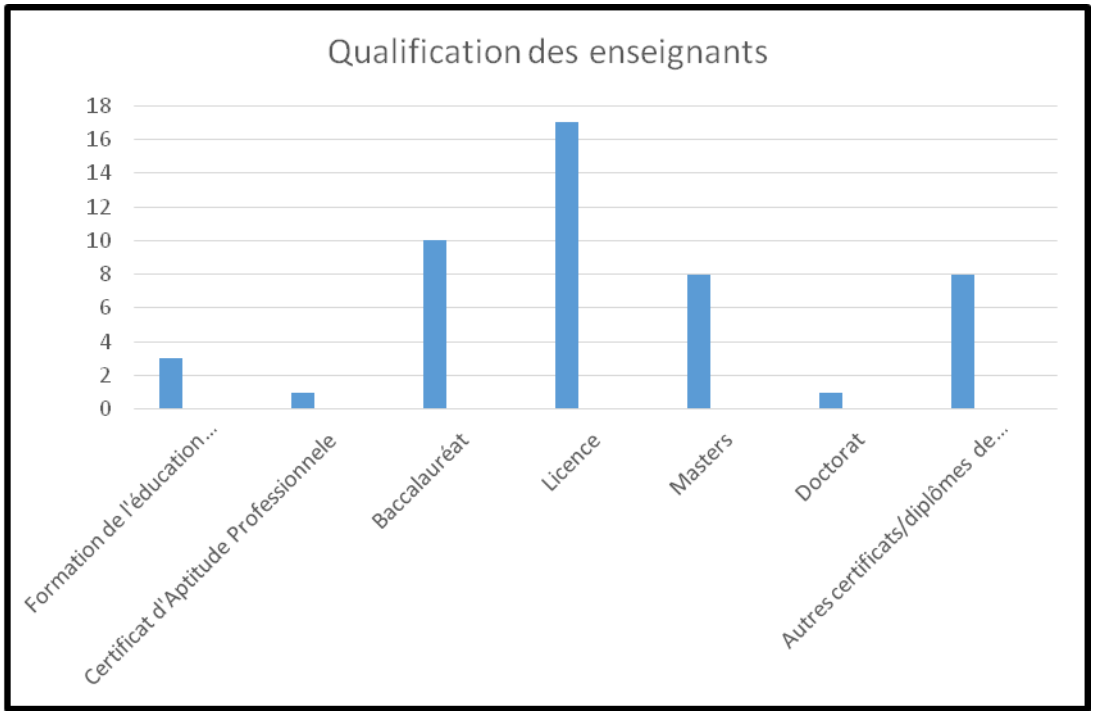


Figure 81 : Qualification des enseignants

Les enseignants ont des horaires de travail standardisés. Pendant huit heures, ils sont à l'école pour s'occuper des enfants qu'ils aiment profondément.

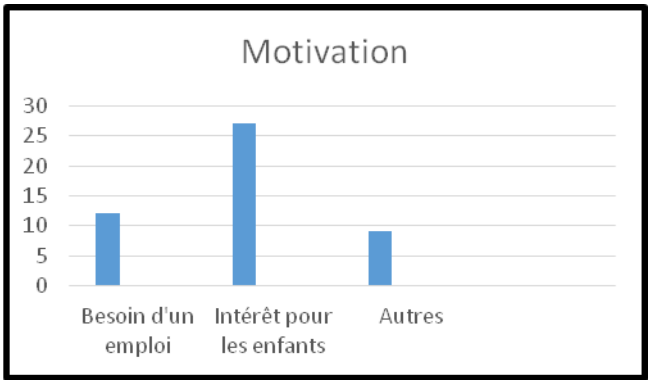


Figure 82 : Motivation pour enseigner

Horaires	Nombre d'enseignants
5 heures et moins	1
6 - 8 heures	22
Plus que 8 heures	3

Tableau 70 : Horaires de travail

Soixante trois pourcent des enseignants enseignent déjà pendant plus de dix ans dans l'établissement actuel.

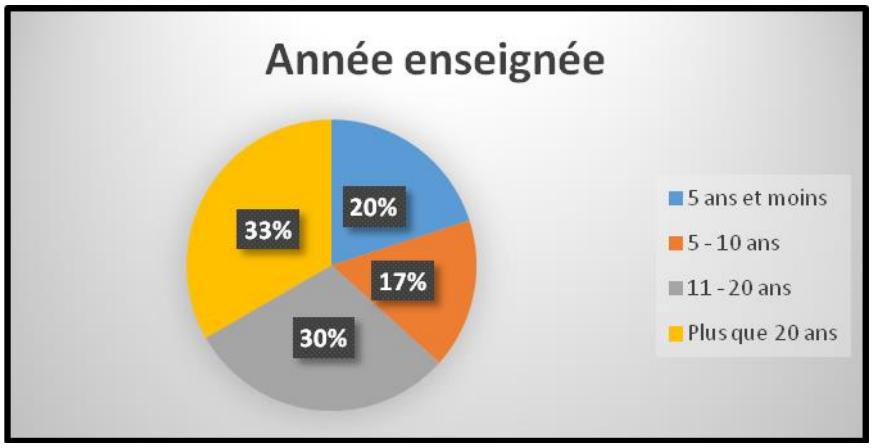


Figure 83 : Nombre d'années en poste à l'école

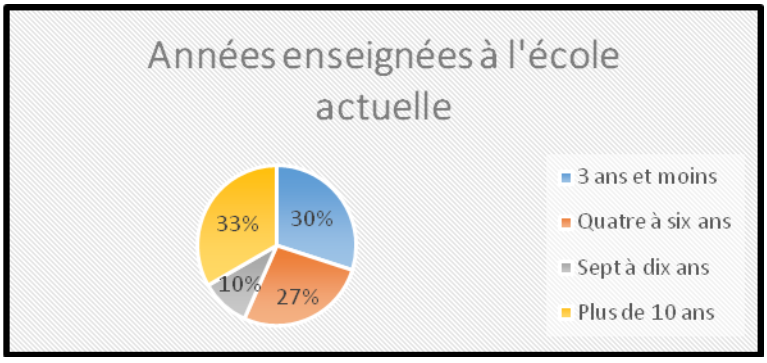


Figure 84 : Nombre d'années enseignées à l'école actuelle

Salaires	Nombre d'enseignants
1000€ - 1500€	1
Plus de 1500€	27
Pas de Réponse	2

Tableau 71 : Salaires des enseignants

Quatre-vingt-quatorze pourcent des enseignants enseignent à des élèves de trois à cinq ans. Six pourcent enseignent à des enfants de zéro à deux ans. Ces chiffres confirment le peu d'écoles qui accueillent les plus petits enfants de deux ans.

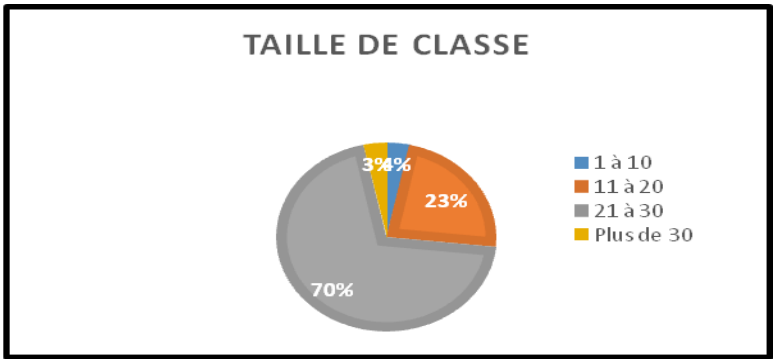


Figure 85 : Taille de classe

Les enseignants participent dans des sessions de formations une ou deux fois par an. Une majorité participe rarement à ces sessions. En ce qui concerne la motivation des enseignants pour continuer leur travail, les réponses sont très variées. Trente-trois pourcent sont motivés par un salaire attrayant, trente-sept pourcent trouvent là, des occasions pour se développer ; la majorité, quatre-vingt-sept pourcent, est attirée par l'amour pour les enfants, trois pourcent se sentent soutenus par les parents et vingt-sept pourcent apprécient un environnement de travail assez favorable. Pour certains, c'est l'occasion de bénéficier des vacances scolaires, afin de s'occuper de leurs propres enfants et pour d'autres, c'est le goût de la pédagogie.

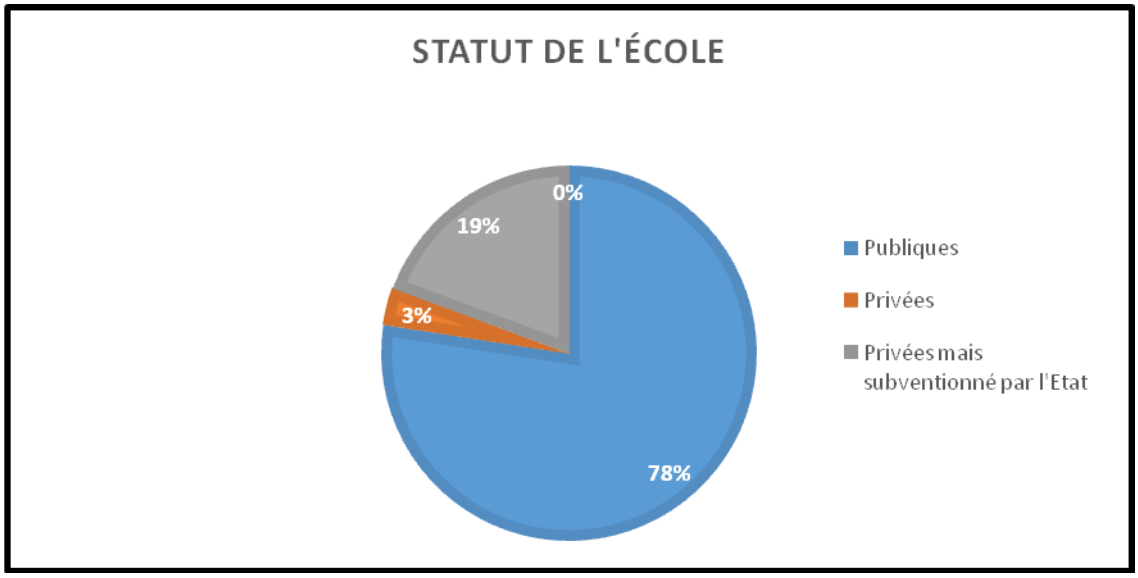


Figure 86 : Préférence pour le statut des écoles

Les enseignants travaillent selon un guide pédagogique de l'Éducation nationale. Certains constatent qu'il n'y a pas de guide pédagogique. Il semble qu'ils ne suivent pas forcément le guide suggéré par l'État. Le guide est proposé par le Rectorat, mais dans certains cas, les enseignants le préparent eux-mêmes. Les sujets enseignés sont ceux indiqués dans le guide pédagogique. Pour ceux qui ne suivent pas le guide ; leurs guides personnels sont en conformité avec le guide du Rectorat.

L'éducation préélémentaire en Martinique ne fonctionne pas sans défis. Les plus importants sont les difficultés au niveau de la socialisation des enfants et la préparation sur le plan physique et psychologique. Apprendre à devenir élève, apprendre à vivre ensemble, réduire les inégalités, former des enfants épanouis et conscients d'eux-mêmes et des autres ; créer une prise de conscience d'un langage de la citoyenneté, de la transmission des valeurs essentielles, combler les différences du milieu social et l'adaptation aux évolutions sociales sont des difficultés à traverser. Réussir à mener tous les élèves à un socle commun où ils peuvent apprendre à lire et s'exprimer correctement en français.

L'OECO donne aux enfants l'occasion pour approfondir leur propre langue et d'apprendre des langues étrangères et de devenir bilingue ou multilingue. Ceci donne une meilleure conscience phonologique. Des échanges avec des professeurs en formation qui pourraient pratiquer l'anglais plus efficacement, ou la présence des intervenants d'autres pays qui feraient des projets dans le cadre de l'apprentissage de la langue aidera les enfants très tôt à s'approprier une langue en utilisant des chants dans la langue. L'OECO facilitera les contacts inter-îles et les alternances entre écoles.

Dans le domaine culturel, l'OECO donne l'opportunité pour connaître et apprécier les différences et correspondre avec les autres dans tous les domaines culturels. Pour favoriser cela, il peut avoir des échanges ou des correspondances entre écoles ou des intervenants pour présenter leurs îles via des photos, cartes ou vidéos. Afin de connaître d'autres formes de cultures, les élèves peuvent partager des traditions culinaires, artistiques, musicales ou d'autres et étudier le patrimoine et le folklore des îles qui permettra de s'intégrer dans une façon indirecte dans un espace Caribéen commun. Ces échanges culturels pourront être effectués par internet, afin de développer des rencontres et actions culturelles caribéennes au sein des écoles. Par-là, les élèves peuvent participer à des célébrations telles que noël, Pâques et le carnaval.
Approche et familiarisation d'une culture différente de la sienne et comparer des modes de vies aident ; à prendre conscience des similarités à partager et des différences à respecter. Prenant en compte l'âge des enfants et la difficulté de voyager à ce jeune âge, des échanges entre les enseignants Martiniquais et d'autres îles de la Caraïbe faciliteront l'ouverture à d'autres cultures, à d'autres modes de pensée et à d'autres façons de faire qu'ils peuvent transmettre aux élèves.

La pédagogie favorise un partage réciproque sur les différents fonctionnements et met en évidence ce qui permet la réussite des élèves. Des rencontres entre enseignants, des échanges de pratiques et d'outils, des méthodes pédagogiques et des problématiques de leurs enseignements est une façon de mutualiser les pratiques. Les échanges peuvent prendre la forme des formations avec des maîtres-référents d'autres pays qui exposeraient les différentes mises en place possibles de nouvelles façons d'aborder les notions ou d'autres procédés d'évaluation. Ce partage des expériences, connaissances, pratiques et de ressources vise à amélioration l'éducation préélémentaire au sein de l'OECO. Il s'agit d'utiliser ce qui

fonctionne ailleurs pour l'adapter dans leur propre pays dans la mesure où c'est possible. Comparer des résultats des programmes adaptés et l'efficacité de ceux-ci. Il sera intéressant d'exploiter le fonds littéraire caribéen et mettre en pratique des pédagogies spécifiques (documents historiques, géographiques, littéraires), tout en tenant compte des spécificités caribéennes telles que les contes.

L'analyse des enquêtes auprès des parents

Dans notre échantillon, quinze pourcent des parents sont des hommes et quatre-vingt-cinq sont des femmes. Cinquante-trois pourcent ont entre vingt-et-un et quatre-vingt ans, trente-cinq pourcent entre quarante-et-un et soixante ans et vingt pourcent ont vingt ans et moins.

Âge	Nombre de parents
Moins de 20 ans	6
21 – 40 ans	39
41 – 60 ans	26
Plus de 60 ans	0

Tableau 72 : Tranche d'âge des parents

Ils ont choisi l'école pour des raisons variées. L'intérêt est dans l'épanouissement des enfants.

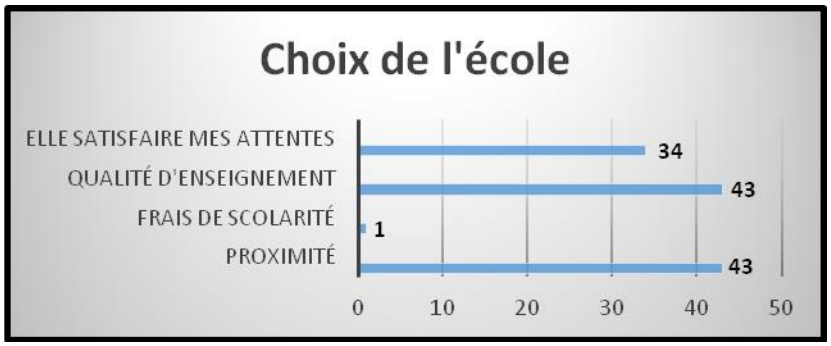


Figure 87 : Motivation pour le choix des écoles préélémentaires par les parents

Le choix des écoles est motivé pas des traditions familiales. Les parents ont choisi des écoles que leurs autres enfants ont fréquentées. Soixante-huit pourcent des parents constatent qu'ils n'ont pas de difficultés idéologiques à envoyer leurs enfants à l'école privée, treize pourcent ont des difficultés financières et douze pourcent ont des difficultés de transport.

Leur préférence est pour des écoles publiques. Cinquante-cinq pourcent des parents ont fait ce choix. Trente-deux pourcent ont choisi le privé si c'est subventionné par l'État et neuf pourcent favorisent le privé non conventionné.

Les parents félicitent les écoles pour plusieurs points forts : les directeurs, les enseignants et les personnels sont très accueillants ; et ils sont à leur écoute. La gentillesse, la compétence et l'acuité de l'équipe pédagogique contribuent à une bonne ambiance et un environnement favorable à l'apprentissage ; les enfants sont bien encadrés.

La qualité de l'éducation c'est avant tout ce que (re)cherchent les parents. La bonne pédagogie offerte par les écoles favorise le développement des enfants, grâce à l'application de règlement de l'école qui donne une certaine rigueur. L'équipe pédagogique s'investit auprès des enfants de sorte qu'ils soient bien préparés pour les autres niveaux. La prise en charge totale de l'enfant à la fois physique et psychologique a des conséquences positives : un taux de réussite plus élevé, l'apaisement et une formation d'une pensée positive.
Cette structure entraîne plus de proximité et de disponibilité ; et l'école est plus personnelle, à taille humaine. Dans certaines écoles, la petite taille de classe aide au niveau de la socialisation.
Souvent, les horaires de travail des parents méritent que les enfants restent à l'école, après les horaires normaux. La disponibilité du personnel dans certaines écoles facilite la tâche des parents. L'école joue aussi un rôle de garderie. Pendant ce temps, et pendant la journée normale de l'école, des activités très diversifiées et nombreuses sont proposées aux enfants pour faciliter leur épanouissement. Leur sécurité et aussi assurée.
Pour les écoles congrégationnistes, la culture des écoles est un environnement discipliné, grâce à une formation religieuse et un enseignement biblique basé sur une éducation morale qui développe une bonne spiritualité. La conciliation entre l'éducation religieuse et en même temps ce que demande le gouvernement, tout en respectant la « Parole de Dieu », aident à former des enfants plus stables et prêts à affronter les difficultés.

Pour un meilleur fonctionnement de l'école, il faut le temps d'améliorer les insuffisances. Celles-ci sont plutôt au niveau structurel : l'entretien des bâtiments, des locaux et l'aménagement de la cour de récréation et du parking. La qualité du repas des cantines ainsi que le coût sont un souci général pour les parents. Dans ces cas, un meilleur engagement de la part de l'État, à travers la Mairie au niveau des aides financières et des matériels, sera un moyen de rectifier ces problèmes.

L'éducation préélémentaire doit comprendre l'apprentissage des langues étrangères surtout l'anglais, à cause de la proximité avec des îles de la Caraïbe anglophone. Ce déficit est un frein pour l'épanouissement des enfants sur leur propre culture caribéenne. Ceci facilitera la compétence communicative des enfants. Bien qu'ils soient très jeunes, des sorties scolaires dans le pays sont importantes pour une ouverture plus vaste.

L'organisation de l'administration est un outil nécessaire pour le fonctionnement des écoles préélémentaires. Les écoles font trop patienter les parents et le délai d'attente pour l'inscription et trop long. Dès qu'ils arrivent à l'école, un problème de l'absentéisme et l'accessibilité des enseignants persiste, car parfois il manque du sérieux au niveau du personnel et des accompagnateurs des enfants en difficulté. En outre, la formation psychologique des enseignants pour apprendre et développer des stratégies éducatives est indispensable. Une minorité d'enseignants aimerait que leurs affectations soient pérennes, et qu'il y ait de l'homogénéité sur le choix de la journée de mercredi ou samedi pour les temps d'activités périscolaires.

Quant aux parents, ils admettent que l'éducation préélémentaire en Martinique est de qualité. Les enseignants jouent correctement leur rôle même si parfois ce n'est pas facile. Les enfants commencent à apprendre dès la naissance et l'éducation préélémentaire leur permet d'acquérir des bases élémentaires de la vie. Toutes les écoles devraient proposer la scolarisation dès deux ans, en favorisant l'adaptation progressive des enfants. Cependant la question du développement de l'enfant est remise en question par certains. Les enfants sont confrontés à l'évaluation trop tôt, alors qu'il y a d'autres acquis à travailler. L'éducation dispensée en

Martinique semble très proche de celle de l'Hexagone selon l'établissement scolaire. Parfois, il apparaît que l'exigence demandée aux élèves est trop poussée pour la maternelle.

Les parents n'ont pas vraiment une connaissance de l'Organisation des États de la Caraïbe Orientale ou de l'ascension de la Martinique au sein de celle-ci. Cependant, ils partagent leur avis sur l'apport de l'intégration de la Martinique et vice-versa. Ils confirment les avis des directeurs et des enseignants. Apprendre les langues étrangères aux enfants : c'est plus facile à cet âge. Le son de la langue peut plaire aux enfants. Un premier contact sous forme ludique de découverte des langues pendant une heure par semaine est un bon point de départ. Quoique les enfants soient trop petits pour les voyages linguistiques, les élèves peuvent profiter à travers des échanges linguistiques entre les enseignants inter- îles membres de l'OECO. Pour les élèves, c'est en favorisant des jumelages et des échanges par courrier, en utilisant Skype©, un système de parrainage et de visio-conférences auquel les petits peuvent participer. Il serait intéressant qu'il y ait des intervenants pouvant se rendre dans les écoles préélémentaires, afin de permettre une appréciation de la diversité et une ouverture aux autres. Les écoles pourront bénéficier de l'intervention de locuteurs anglophones au sein de leurs structures.

Au niveau culturel, apprendre les modes de vie des autres dans la classe, dans la mesure où il y a des petits qui sont d'origines différentes. Le patrimoine culturel dès la petite enfance est facteur d'ouverture à l'autre et d'enrichissement personnel. Faire découvrir aux enfants une île de la Caraïbe une heure par semaine à travers des activités. Découverte des spécificités des pays sur le plan culinaire, artistique, culturels autours des thématiques telles que le carnaval, les fêtes de Pâques et de Noël et l'enseignement des coutumes des îles voisines donne une ouverture d'esprit. Des groupes culturels dans les écoles permettront aux petits de s'exprime à travers des danses et de la musique. Cela facilitera une prise de conscience de l'identité caribéenne, de connaître des autres manières de vivre et de s'adapter à plusieurs situations dans la société.

Se familiariser avec des personnes d'origines étrangères/collaboration avec des pays sur des projets pédagogiques communs. Envoi des formateurs dans les différentes îles pour voir le fonctionnement des autres et échanger des méthodologies. L'enseignement de l'histoire de la Caraïbe. Promouvoir les îles pour que les enfants aillent plus tard, poursuivre leurs études. Formation des maîtres(es). Afin qu'ils sachent d'autres manières de voir les systèmes scolaires.
Apprendre le système éducatif d'autres îles et prendre ce qui est mieux dans les domaines éducatifs et essayer de voir comment les mettre en place dans notre système éducatif français si c'est possible. S'il y a plus d'attention à l'environnement des enfants, ils apprécieront l'environnement de l'autre.
Quelquefois, tout apparaît impossible au niveau préélémentaire ; cela est exprimé par un parent qui explique : « Que le plus serait au niveau élémentaire. En préélémentaire, je ne sais pas s'il y a un grand bénéfice à tirer ».[365]

Enquête auprès des enseignants des écoles primaires

Les enseignants à qui les questionnaires ont été destinés enseignent aux premiers niveaux du primaire : Cours préparatoires et Cours élémentaires. Ces premiers niveaux sont dominés par des enseignantes. Elles représentent quatre-vingt pourcent ; soixante-trois pourcent ont entre quarante-et-un et soixante ans, six pourcent ont plus de soixante ans et trente-et-un pourcent

[365] *Cf* : annexe 9d : Réponse à question 12(d) par un parent : Commune de Saint-Esprit, Martinique.

ont entre vingt-et-un et quarante ans. Ces enseignants sont très qualifiés. Quatre-vingt-huit pourcent ont soit une licence ou un master dans une discipline donnée tandis que le reste ont soit le baccalauréat, un certificat ou plusieurs d'années d'expériences dans l'enseignement. En moyenne, les enseignants sont dans leurs postes depuis au moins dix huit ans. Quatre-vingt-quatorze pourcent ont une connaissance du programme pédagogique du niveau préélémentaire. D'après leurs avis, au préélémentaire, le programme les forme. Les enfants sont bien préparés à devenir des élèves. L'école maternelle permet la socialisation et permet aux élèves d'acquérir de l'autonomie indispensable pour les autres niveaux. De plus, les premiers apprentissages se mettent en place en maternelle. Ils ont les principales bases pour savoir lire, écrire et compter. Cet apprentissage de la lecture s'effectue par le biais du programme parlé et avec le langage oral. L'accent est mis, depuis quelques années, sur la phonologie, la perception et connaissance des sons, donc, les prérequis de la lecture y sont construits. D'autre part, au niveau de l'outil scripteur, les gestes sont plus assurés tout en sachant que l'école maternelle n'est pas obligatoire. Les enfants apprennent la latéralisation, les gestes graphiques, l'écoute, et la connaissance des parties du corps humain. Ils acquièrent du vocabulaire, la syntaxe, apprennent à se situer dans le temps et l'espace et découvrent les premiers éléments de mathématiques. L'apprentissage de la motricité et le développement de l'autonomie est à faire dès le plus jeune âge. Les enseignants travaillent de manière ludique, ce qui développe la motivation chez les élèves. Parfois, les programmes peuvent apparaître trop denses ce qui fait que la grande section devient un petit CP. Et ce, d'autant que les enfants ont un programme trop chargé, les temps de jeu sont rabougris.

La structure établie au CP facilite le suivi des élèves venant de préélémentaire. Les conseils de cycle et les commissions de liaisons inter-cycles est un moyen de marquer le progrès des enfants. Dans certaines écoles, c'est de façon informelle et superficielle que les enseignants préélémentaires suivent les progrès de leurs élèves. Tout dépend des écoles. Quatre-vingt-huit pourcent des élèves qui rentrent en CP ont reçu la formation préélémentaire. Par rapport à ceux qui n'ont pas reçu ce privilège, et qui ne proviennent pas d'un milieu social où ils étaient bien socialisés ; ces enfants sont plus aptes car des habitudes de travail se sont installées. Toutefois, ils sont beaucoup plus vifs, réfléchissent mieux et sont plus à l'aise au niveau du corps et de l'esprit. Ils arrivent à trouver des solutions quelles que soient les situations. Ils ont une meilleure performance au niveau du langage et l'entrée dans la lecture se fait plus aisément.

Les points forts du préélémentaire en Martinique, selon les enseignants du primaire, sont centrés sur le programme proposé par l'Éducation nationale, surtout le développement du langage. Les enseignants sont aussi bien formés pour guider les élèves. Il y a quand même des points à améliorer tels que la scolarisation des moins de trois ans en zone prioritaire avec les classes passerelles et de découverte, d'explorations et le partage de diverses stratégies. Les élèves pourront être mieux préparés en allégeant les programmes qui sont de plus en plus chargés. Les nouveaux programmes semblent aller dans ce sens. L'adaptation des programmes aux problématiques des réseaux d'éducation prioritaire où il y a un dispositif de plus de maîtres que de classes favorise le travail personnel avec les enfants. Les apprentissages pourraient être mieux axés sur l'apprentissage à se connaître, connaître les autres et connaître et comprendre le monde en manipulant, touchant, expérimentant. Pour certains enseignants, les élèves sont bien préparés. Ils sont bien latéralisés, s'expriment clairement, ont un geste graphique sûr et acceptent la discipline. Le programme donne déjà une culture commune à tous les élèves dans tous les milieux sociaux. Tout dépend des écoles.
Les enseignants cherchent à bien s'occuper de leur travail même s'ils n'ont pas vraiment une voix dans la formation des politiques éducatives, sauf celle d'être consultés

occasionnellement, après que celles-ci soient déjà impulsées par le ministère de l'Éducation nationale. Tout se fait par la France et les enseignants sont tenus de suivre les programmes mis en place. S'ils seront engagés dans les politiques éducatives, des priorités seront les élèves de milieux défavorisés qui ont du mal à s'exprimer en français et la scolarisation des élèves de moins de trois ans.

CHAPITRE V : ÉTUDE COMPARÉE DES SYSTÈMES EN PRÉSENCE ET ENJEUX LINGUISTIQUES ET CULTURELS

Les résultats des enquêtes permettent de faire une comparaison détaillée de la situation éducative préélémentaire dans les îles concernées. Cette action comparative est indispensable dans la création d'un environnement où les compétences éducatives préélémentaires peuvent être partagées, améliorées et renforcées, afin de solidifier ce niveau au sein de l'Organisation.

Elle a comme rôle aussi d'être un vecteur des politiques éducatives régionales, tout en respectant les politiques publiques et/ou locales. Cette comparaison est le résultat d'un travail assidu de croisement de donnés des enquêtes. Ceci a été mené en utilisant les calculs en Excel©, en utilisant le logiciel SPSS©. Cependant, il a été plus pratique de rester sur Excel© car le programme a été suffisant pour cette comparaison.
Tout le travail qui a été effectué dans les chapitres précédents conduit vers cette démarche comparative. Dans ce chapitre, nous sommes concernés par des comparaisons cross-nationales et transnationales. La première étape cherche à présenter le préélémentaire dans les îles anglophones (comparaison cross-nationale) et le comparer avec les îles francophones (comparaison trans-nationale) dans un deuxième temps. Chaque étude comparative se fait à travers un tableau comparatif et une description détaillée.

5.1 Une étude comparative de l'éducation préélémentaire entre les systèmes anglophones

Cette partie de la comparaison regroupe les résultats des enquêtes à Sainte-Lucie et Saint-Kitts-Nevis. Elle comprend les résultats de toutes les enquêtes dans ces îles anglophones. Les éléments de la comparaison ont été choisis selon l'importance de ceux-ci dans la création des politiques éducatives communes préélémentaires, qui peuvent représenter les îles anglophones. Le statut politique de Saint-Kitts-Nevis influence une approche unique dans les calculs de cette Fédération. Cependant, les enquêtes ont été menées indépendamment et les résultats sont présentés ainsi dans le Chapitre quatre, la comparaison de ce chapitre regroupe les deux îles de la Fédération. Les chiffres pour Saint-Kitts et Nevis ont été calculés selon la formule 1 :

Formule 1

$$\frac{\text{Résultat de Saint-Kitts + Résultat de Nevis}}{\text{Nombre total de répondeurs de Saint-Kitts et Nevis}} \times \frac{100}{1}$$

OU

Dans le cas où le pourcentage a été déjà calculé dans les résultats de Saint-Kitts et Nevis dans le quatrième chapitre, les chiffres de cette comparaison ont été calculés selon la formule 2 :

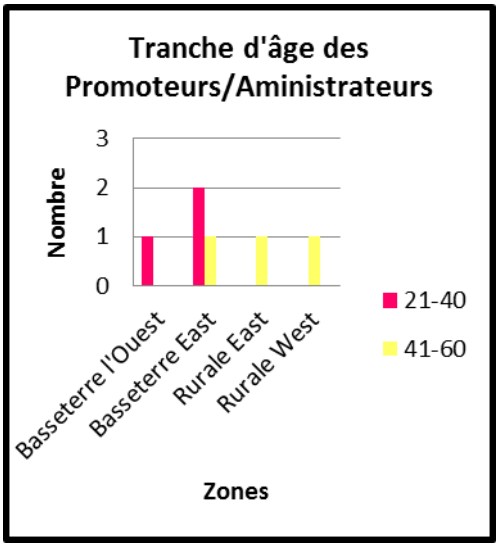
Formule 2

$$\frac{\frac{\text{Pourcentage de Saint-Kitts} + \text{Pourcentage de Nevis}}{2}}{1} \times \frac{100}{1} = 62{,}5\%$$

$$\frac{3 + 2}{8} \times \frac{100}{1} = 62{,}5\%$$

Cette formule qui permet de trouver un pourcentage pour chaque question, rend la compréhension plus facile à envisager mentalement et les réponses plus pratiques à représenter.
Donc pour la question qui cherche à donner des informations sur la tranche d'âge des Promoteurs/administrateurs selon les résultats du chapitre 4, le 65,5% administrateurs/promoteurs de 41 à 60 ans représentés dans ce tableau pour Saint-Kitts-Nevis ont été calculés en utilisant la formule 1 :

Saint-Kitts



Nevis

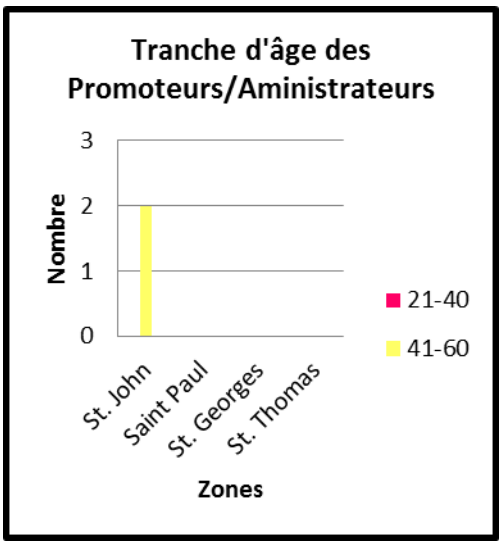
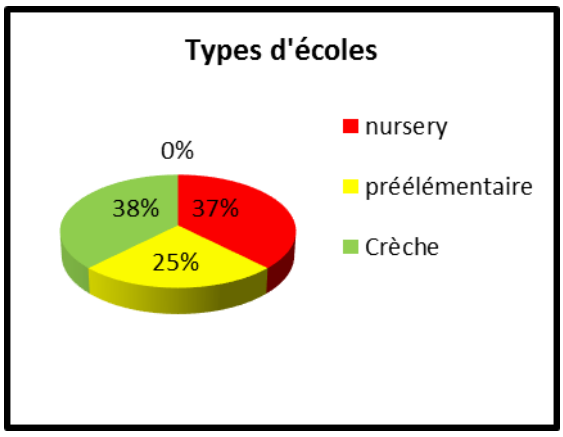


Figure 88 : Âge des Promoteurs/Administrateurs selon les zones

Le type d'école est calculé selon la formule 2. Pour le préélémentaire, le 37,5% a été calculé Ainsi :

$$\frac{25\% + 50\%}{2} = 37{,}5\%$$

Saint-Kitts



Nevis

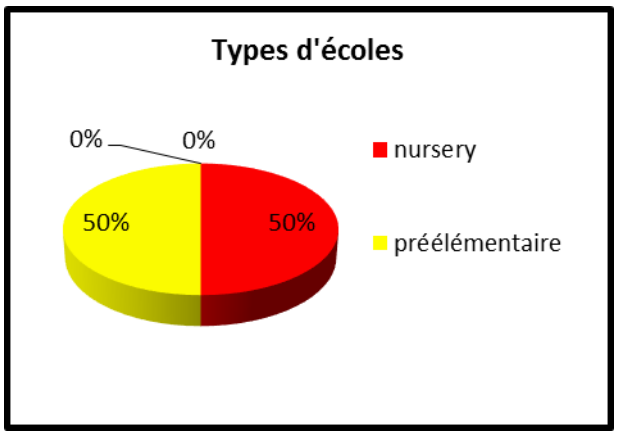


Figure 89 : Le type d'école par pourcentage

Étude cross-nationale : Comparaison Sainte-Lucie et Saint-Kitts-Nevis

Étant deux membres de l'OECO dès le début et pendant plusieurs années (1981), les dynamiques qui existent dans ces deux systèmes éducatifs sont pareilles malgré les quelques différences. Cette situation rend les deux systèmes très comparables. Le tableau ci-dessous représente, d'une façon succincte, les résultats des enquêtes des deux îles anglophones et permet de les comparer. La comparaison *étude cross-nationale* comprend trois parties, selon les enquêtes menées. Il s'agit de la comparaison des réponses des promoteurs/administrateurs, de la comparaison des enseignants et de celle des parents des petits enfants.

COMPARAISON DES PROMOTEURS/ADMINISTRATEURS			
Questions	Particularités	Sainte-Lucie %	Saint-Kitts-Nevis %
Types d'écoles	Crèche	5	19
	Préélémentaire	47	37,5
	Crèche et Préélémentaire	48	43.5
Tranche d'Âge	20 ans et moins	0	0
	21 - 40	29	37.5
	41 - 60	63	62.5
	Plus de 60 ans	8	0
Qualification	Formation, L'éducation préélémentaire	33	63
	Certificat de l'éducation préélémentaire	29	32
	C.X.C	20	5
	Diplômes supérieurs	7	0
	Certificat de formation des professeurs (SALCC)	4	0
	Licence	2	0
	Master	1	0
	Autre	4	0
Types d'écoles	Publiques	18	43
	Privées	76	50
	Congréganistes	6	7
Effectifs d'élèves	Moins de 20	21	14
	20 - 40	50	43
	41 - 60	22	21
	61 - 80	5	15
	81 - 100	1	0
	101 - 200	1	7
	Plus que 200	0	0

L'essor de la création des écoles	1960 - 1970	1	0
	1971 - 1980	15	9
	1981 - 1990	28	33
	1991 - 2000	35	25
	2001 - 2013	30	33
Frais d'inscription	Moins de $50	11	0
	$51 - $100	41	46
	$101 - $200	28	31
	$201 - $300	9	7
	Plus que $300	11	15
Classes sociales des parents	Supérieure	0	0
	Moyenne	24	8
	Inférieure	17	15
	Un équilibre entre les trois classes	59	77
Horaires de travail	Moins de 5 heures	2	0
	6 - 8 heures	71	31
	Plus que 8 heures	27	69
Préférence pour le type d'école	Publiques	24	27
	Privées	6	17
	Privées subventionnées par l'État	69	37
	Pas de réponse	0	19

Tableau 73 : Comparaison des réponses des promoteurs/administrateurs dans les îles anglophones

Les classements des écoles préélémentaires dans les îles anglophones ont les mêmes statuts, quels que soient les termes utilisés pour les décrire. Elles sont soit entièrement crèches, entièrement préélémentaires ou un mélange de crèches et de préélémentaires. Les Promoteurs/administrateurs sont plutôt d'âge moyen. Ils sont très mal formés avec une connaissance basique de leur travail. Plus de la moitié ne possède pas un niveau d'éducation formelle reconnue par l'OECO. Ils ont des formations basiques reconnues dans une certaine mesure, pas par leur propre système éducatif, mais plutôt par leur propre école. Ceux qui sont plus qualifiés ont eu l'occasion de participer à une formation organisée par le ministère de l'Éducation de leur pays, après quoi ils ont reçu un certificat de participation. Il en est de même dans les écoles publiques comme dans les écoles privées qui sont plus nombreuses. Ils ont des petites écoles avec une population très basse. Pendant les quatre dernières décennies, il y a une fluctuation dans le nombre d'écoles, malgré cela, d'après les réponses il y a une forte augmentation d'écoles créées de façon générale, depuis l'introduction de l'éducation préélémentaire dans ces îles. L'engagement de l'État est minimal ; donc les écoles privées, étant des écoles de types entreprises, des frais d'inscription sont imposés. L'idéal de ces îles est de donner une chance égale aux enfants pour qu'ils obtiennent une éducation

préélémentaire – mais cela reste toujours un rêve. Les enfants qui ne peuvent pas payer les frais d'inscription, proviennent des milieux très défavorisés, et des familles où il n'y a pas un idéal éducatif. Ils sont tous victimes d'un système qui ne peut pas les encadrer. Les horaires de travail des promoteurs/administrateurs sont établis selon les Lois nationales des travailleurs, mais ils sont généralement très peu rémunérés, soit à cause de frais d'inscription très bas où des parents qui ne paient pas les inscriptions. Tout cela provoque des hésitations quand il s'agit de choisir un type d'école. L'État, n'étant pas trop engagé, les chefs de ces petites entreprises préfèrent que les écoles soient privées mais leurs difficultés financières les obligent à demander une subvention de l'État.

COMPARAISON DES ENSEIGNANTS			
Questions	Particularités	Sainte-Lucie %	Saint-Kitts-Nevis %
Âge	20 ans et moins	6	7
	21 - 40	65	58
	41 - 60	26	35
	Plus de 60	3	0
Qualification	Formation de l'éducation préélémentaire	40	36
	Certificat de l'éducation préélémentaire	17	4
	C.X.C	28	41
	Diplôme Supérieur	3	10
	Certificat de formation des professeurs (SALCC)	2	3
	Licence	1	0
	Master	1	0
	en formation	8	6
Salaires	Moins de $400 (118€)	8	30
	$400 - $600 (118€ - 176€)	35	0
	$601 - $800 (178€ - 235€)	24	0
	$801 - $1000 (236€ - 294€)	23	0
	$1001 - $1500 (237€ - 441€)	8	37
	Plus de $1500	2	33
Effectif d'élèves par classe	1 à 10	36	59
	11 à 20	57	34.5
	21 à 30	6	6.5
	Plus que 30	0	0
Horaires	Moins de 5 heures	4	0
	6 - 8 heures	73	85
	Plus que 8 heures	23	15

Nombre d"années enseignés	Moins de 5 ans	46	23
	5 - 10 ans	25	14
	11 - 20 ans	20	18.5
	Plus que 20 ans	9	44.5
Nombre d'années enseignées à l'école actuelle	Moins de 3 ans	44	32
	3 - 6 ans	24	18
	7 - 10 ans	15	22
	Plus que 10 ans	17	28
Préparation du guide pédagogique	l'Administrateur	56	17
	ministère de l'Éducation	16	83
	Les Enseignants	28	0
Participation à la formation	Mensuelle	5	12
	Bi-annuelle	21	9
	Annuelle	42	47
	Autre	16	32
Préférence pour le type d'écoles	Publiques	36	17.5
	Privées	5	3.5
	Privées mais subventionnée	59	22
	Pas de réponse	0	51
	Publiques et Privées	0	6

Tableau 74 : Comparaison des réponses des enseignants dans les îles anglophones

Les enseignants sont des jeunes adultes non qualifiés. Les plus qualifiés, qui ne sont pas nombreux, ont obtenu un brevet de fin d'étude secondaire. D'autres ont une formation de savoir-faire non diplômante. Ils n'ont pas pu obtenir le baccalauréat. Du coup, leur salaire est minimal, même s'il travaille huit heures ou plus par jour. L'effectif de la classe est faible car la salle est très petite. Le taux de roulement du personnel est très élevé. Les enseignants, même s'ils sont dans cette profession depuis plusieurs années, passent peu de temps dans une école en particulier. Ils ne sont pas titularisés Par conséquent, le taux de roulement des enseignants est très important. Dans le cas où l'État est plus engagé, l'éducation préélémentaire est plus formalisée. Cela est évident au niveau académique, où un socle commun est proposé par le ministère de l'Éducation et présenté aux écoles. Sinon, chacun poursuit ses propres inclinations. La stabilité des enseignants dépend de la relation que l'État établit avec les écoles. Les enseignants ne sont pas motivés étant donné qu'il n'y a pour eux de promotion sociale. Afin de rester fidèles à leurs responsabilités, ils participent à une formation annuelle qui ne leur apporte pas grand-chose. Ils n'ont pas confiance dans l'État et quant à leur préférence pour les types d'écoles, ils sont dans une situation de confusion.

« COMPARAISON » DES PARENTS			
Question	Particularités	Sainte-Lucie%	Saint-Kitts-Nevis %
Tranche d'âge	20 ans et moins	4	4
	21 - 40	81	83
	41 - 60	14	13
	Plus de 60	1	0
L'inconvénient pour envoyer les enfants à l'école	Financière	23	9
	Transport	8	2
	Pas de difficulté	69	61
	Autre	0	28
Préférence pour le type d'école	Publique	32	37
	Privée	9	11
	Privée subventionnée par l'État	59	43
	Publiques et Privées	0	9

Tableau 75 : Comparaison des réponses des parents dans les îles anglophones

Dans le contexte anglophone, les parents veulent la meilleure éducation pour leurs enfants. Ils sont prêts à tout donner pour pouvoir les éduquer. Ils ne se plaignent pas des difficultés financières. Même sans aucune aide, ils font tout leur possible pour leur donner la meilleure éducation. Ils choisissent librement l'école qu'ils aimeraient que leurs enfants fréquentent. Ils se plaignent que l'État ne soit pas suffisamment engagé dans l'avenir éducatif de ses petits-enfants, par conséquent, ils n'ont pas de confiance dans les autorités éducatives. Leur choix est pour des écoles privées mais subventionnées par l'État.

La plus grande différence dans l'éducation préélémentaire entre les pays anglophones est au niveau de la stabilité dans l'éducation préélémentaire, et la continuité dans les politiques éducatives quel que soit le parti politique élu ou le système politique présent. Le changement des élus politiques a une forte influence sur le progrès du système éducatif. Dans les îles où les programmes éducatifs et les politiques changent soudainement lorsqu'il y a un nouveau gouvernement, le processus éducatif devient instable. C'est le cas de Sainte-Lucie. Par contre, lorsque les politiciens respectent des programmes ou des politiques éducatives déjà établis une amélioration ou la probabilité d'avoir un système stable est plus certaine. L'organisation des écoles dépend de la qualité et de l'efficacité des politiques éducatives. C'est évident lorsque dans certains pays on met ensemble des enfants d'âge et de niveau scolaire différent dans le préélémentaire. La situation de Saint-Kitts-Nevis témoigne cela. Il y a aussi un socle commun malgré la liberté d'utiliser un autre guide pédagogique.

5.2 Une étude comparative de l'éducation préélémentaire entre les systèmes anglophones et francophone

La situation politique de la Martinique rend l'éducation préélémentaire de ce département français presque incomparable avec les îles anglophones qui l'entourent. Les différences sont dans plusieurs domaines.

COMPARAISON DES PROMOTEURS/ADMINISTRATEURS				
Questions	Particularités	Sainte-Lucie %	Saint-Kitts-Nevis %	Martinique %
Statuts des écoles	Crèche	5	43	0
	Préélémentaire	47	36	100
	Crèche et Préélémentaire	48	21	0
Tranches d'âges	20 ans et moins	0	0	0
	21 - 40	29	25	0
	41 - 60	63	75	75
	Plus de 60 ans	8	0	25
Qualification	Formation L'éducation préélémentaire	33	55	0
	Certificat de l'éducation préélémentaire	29	45	0
	C.X.C	20	0	0
	Diplômes supérieur/baccalauréat	7	0	50
	Certificat de formation des professeurs (SALCC)	4	0	0
	Licence	2	0	50
	Master	1	0	0
	Autre	4	0	25
Type d'école	Publique	18	43	86
	Privées	76	50	0
	Congréganistes	6	7	14 (privée)
Effectifs d'élèves	Moins de 20	21	0	0
	20 - 40	50	54	0
	41 - 60	22	23	0
	61 - 80	5	15	0
	81 - 100	1	0	12
	101 - 200	1	0	50
	Plus que 200	0	0	38

L'essor de la création des écoles	Avant 1960	0	0	12,5
	1960 - 1970	1	0	12,5
	1971 - 1980	15	9	50
	1781 - 1990	28	33	0
	1991 - 2000	35	25	0
	2001 - 2014	30	33	25
Frais d'inscription	Moins de $50	11	0	50
	$51 - $100	41	46	25
	$101 - $200	28	31	0
	$201 - $300	9	7	0
	Plus que $300	11	15	25
Classes sociales des parents	Supérieure	0	0	17
	Moyenne	24	8	50
	Inférieure	17	15	33
	Un équilibre entre les trois classes	59	77	0
Horaires de travail	Moins de 5 heures	2	0	0
[2]	6 - 8 heures	71	31	67
	Plus que 8 heures	27	69	33
Préférence pour le type d'école	Publique	24	25	88
	Privées	6	25	0
	Publiques subventionné par l'État	69	50	12

Tableau 76 : Comparaison des réponses des Promoteurs/Administrateurs dans les îles anglophones et francophones

Une des différences la plus marquante est le statut des écoles. Les « crèches » sont non-existantes dans le système éducatif formel de la Martinique. Les enfants de zéro à deux ans ne sont pas pris en charge par les politiques éducatives de l'Éducation nationale mais par les politiques sociales. Par conséquent, ils ne rentrent pas dans le cadre de l'éducation préélémentaire. Les crèches ne sont pas des institutions publiques. Dans les cas où des enfants de deux ans sont scolarisés, ils le font dans les écoles préélémentaires.

Dans le système français, il est obligatoire d'être diplômés pour enseigner au premier degré, contrairement aux pays anglophones, où un individu qui ne possède aucun diplôme peut ouvrir une école pour les petits. Le système français exige d'être titulaire d'un diplôme de master. Dès l'année 2006, le Président de la République française, Nicolas Sarkozy a envisagé

un diplôme de professeurs des écoles pour tous les enseignants exerçant dans le primaire. Cela a pris effet en 2010.[366]

Une autre grande différence dans les deux contextes, c'est que les « promoteurs/administrateurs » français ont une préférence pour les écoles publiques tandis que dans les îles anglophones, ce sont des écoles privées qui les attirent. Les promoteurs/administrateurs dans les îles anglophones préfèrent être des entrepreneurs de ces petites entreprises, mais ils aimeraient avoir l'aide de l'État.
En Martinique, ils aimeraient que l'État continue et améliore son engagement. Cette prise de position parle de la qualité de l'engagement de la part des autorités politiques. En Martinique, les écoles préélémentaires ne sont pas des petites écoles telles qu'elles existent dans les îles anglophones. Ce sont des grands établissements scolaires bien structurés, avec plusieurs classes au même titre que les écoles primaires. La mise en place des politiques préélémentaires et la structuration de ce type d'école en Martinique a commencé bien avant les îles anglophones. Des années de tâtonnements et des adaptations dans les politiques éducatives ont contribué à ce développement. Contrairement aux îles anglophones, l'éducation préélémentaire en Martinique est abordable. Les « promoteurs/administrateurs » sont payés par l'État sauf dans les écoles privées hors contrat qui peuvent cependant bénéficier d'une aide à travers des structures sociales.

Contrairement aux îles anglophones où toutes les classes sociales se fréquentent dans les écoles, à la Martinique les classes inférieures, moyennes et supérieures sont souvent séparées. Cette division des classes sociales dans ce département se ressent dans les écoles préélémentaires
Les enseignants en Martinique sont plus âgés que ceux des pays anglophones. Dans ces derniers, il s'agit de jeunes à la recherche d'un emploi, ils n'ont pas de diplômes et ne sont donc pas employables. En Martinique, ce sont des salariés, diplômés et bien intégrés dans le système éducatif. Ils sont bien rémunérés avec un salaire standardisé, structuré par l'État. Étant des grandes institutions, les effectifs des classes sont très élevés en Martinique. Le roulement du personnel n'est pas fréquent. Les enseignants sont stables. Ils utilisent un guide pédagogique standardisé, proposé par l'Éducation nationale. Leur préférence va pour les écoles publiques.

[366] L. Cédelle, « Enseignant : Un métier plus intello, moins pédago », *Le Monde*, 14 septembre 2010. Consulté le 30 octobre 2016.

COMPARAISON DES ENSEIGNANTS				
Questions	Particularités	Sainte-Lucie %	Saint-Kitts-Nevis %	Martinique
Âge	20 ans et moins	6	0	0
	21 - 40	65	25	37
	41 - 60	26	75	63
	Plus de 60	3	0	0
Qualification	Formation de l'éducation préélémentaire	40	38	6
	Certificat de l'éducation préélémentaire	17	5	2
	C.X.C	28	44	0
	Diplômes Supérieurs/Baccalauréat	3	10	21
	Certificat de formation des professeurs (SALCC)	2	3	0
	Licence	1	0	35
	Master	1	0	17
	en formation	8	0	17
Salaires	Moins de $400 (118€)	8	30	0
	$400 - $600 (118€ - 176€)	35	0	0
	$601 - $800 (178€ - 235€)	24	0	0
	$801 - $1000 (236€ - 294€)	23	0	0
	$1001 - $1500 (237€ - 441€)	8	37	4
	Plus de $1500	2	33	96
Effectif d'élèves par classe	1 à 10	36	57	3
	11 à 20	57	35	24
	21 à 30	6	8	70
	Plus que 30	1	0	3
Horaires	Moins de 5 heures	4	0	4
	6 - 8 heures	73	67	84
	Plus que 8 heures	23	33	12
Nombre d''années enseignés	Moins de 5 ans	46	29	20
	5 - 10 ans	25	14	17
	11 - 20 ans	20	53	30
	Plus que 20 ans	9	4	33

Nombre d'années enseignées à l'école actuelle	Moins de 3 ans	44	31	30
	3 - 6 ans	24	24	27
	7 - 10 ans	15	20	10
	Plus que 10 ans	17	24	33
Préparation du guide pédagogique	Les Administrateurs	56	17	4
	ministère de l'Éducation	16	83	60
	Les Enseignants	28	0	36
Participation à la formation	Mensuel	5	12	10
	Biannuel	21	9	35
	Annuel	42	47	45
	Autre	16	32	10
Préférence pour le type d'école	Publiques	36	41	78
	Privées	5	7	3
	Privées mais subventionnée	59	52	19

Tableau 77 : Comparaison des réponses des enseignants dans les îles anglophones et francophones

Dans le système français, les parents sont plus âgés que dans le système anglophone. Ils ne voient pas d'inconvénients à envoyer leurs enfants à l'école. Il est à noter que dans les deux systèmes, les parents ne rechignent à envoyer leurs enfants à l'école. Ils veulent tous qu'ils reçoivent une bonne éducation. Ils sont prêts à tout sacrifier pour cela car ils veulent le meilleur pour eux. Leur préférence pour le statut des écoles dépend de leur propre expérience. Dans le système anglophone où les écoles sont majoritairement privées, les parents sont plus à l'aise avec ce statut. Dans le système français où les écoles sont majoritairement publiques, les parents préfèrent envoyer leurs enfants dans ces types d'écoles.

« COMPARAISON » DES PARENTS				
Questions	**Particularités**	**Sainte-Lucie %**	**Saint-Kitts-Nevis %**	**Martinique %**
Tranche d'âge	20 ans et moins	4	3	8
	21 - 40	81	84	55
	41 - 60	14	13	37
	Plus que 60	1	0	0
L'inconvénient pour envoyer les enfants à l'école	Financière	23	9	14
	Transport	8	2	13
	Pas de difficulté	69	61	73
	Autre	0	28	0

Préférence pour le type d'école	Publique	32	40	57
	Privée	9	10	10
	Privée subventionnée par l'État	59	45	33
	Pas de Réponse	0	5	0

Tableau 78 : Comparaison des réponses des parents dans les îles anglophones et francophones

Selon les résultats des enquêtes, il apparaît qu'il y a peu de similarités entre les deux systèmes en présence et que le système francophone est supérieur dans son fonctionnement au système anglophone. D'un côté, la complexité des systèmes politiques des îles, particulièrement les îles francophones, rend difficile un travail en commun au niveau préélémentaire, sauf au niveau des adultes tels que les pédagogues, les enseignants et les parents.

De l'autre côté, malgré des particularités spécifiques à chaque île, des similarités existent. Elles émergent de la situation historique des îles, ce qui a influencé les systèmes éducatifs en laissant un impact indélébile sur elles. Dans ce contexte, l'OECO trouve un espace de travail en commun, au niveau de la langue et de la culture.

5.3 Les enjeux linguistiques et culturels : La préoccupation des enquêteurs et une proposition pour un travail en commun

Pourquoi ce titre ? Quelle est la signification de ce titre dans une étude comparative de systèmes éducatifs ? Sommes-nous en train d'interroger sur un autre sujet de thèse ? Ce sont des questions que le lecteur de la thèse peut se poser ? Cependant, ce sont les enquêteurs qui jouent un rôle juridique en jugeant l'indispensabilité de ce chapitre dans cette thèse. Peut-elle être une réponse à la réalité de la diversité des deux systèmes éducatifs ?

Ce titre apparaît comme la problématique relevée des enquêtes, une problématique inattendue. Selon les sentiments de la chercheuse, il semble que tout est possible. Cependant, rien n'est possible sans une intervention linguistique et culturelle dans les systèmes éducatifs au sein de l'OECO. L'enquêtrice parle de partages pédagogiques, d'apprentissage des langues étrangères (français et anglais), et d'échanges linguistiques et culturels. Tout cela vise à développer la compétence des pédagogues et des enseignants afin qu'ils puissent, à leur tour, conduire à une éducation préélémentaire dans une perspective régionale. Cependant, les questions qui se posent sont les suivantes :

– qu'est-ce qu'une perspective régionale, comment s'articulent ces perspectives et dans quel but ?
– quelle est sa place dans cette étude comparative sur l'éducation préélémentaire ?

Parler d'une perspective régionale dans le contexte de cette thèse, c'est interroger sur la signification de l'Organisation des États de la Caraïbe Orientale. Nous restons centrés sur ce contexte des îles membres de cette organisation. Nous faisons de l'OECO, un lieu de rencontre pédagogique linguistique et culturel qui trouve sa source dans l'histoire et son avenir dans la transformation d'une société caribéenne qui risque de perdre ses valeurs

historiques et indigènes, en les remplaçant par l'intrusion d'une société globale, dominée par une culture nord-américaine[367]. L'impact de cela sur l'OECO relève une dimension comparative qui n'a pas le risque d'être opposée. C'est une problématique commune dans tous les contextes, qu'il soit francophone ou anglophone ; et nous pouvons élargir nos champs aussi aux contextes hispanophone et lusophone – bien que ce dernier ne soit pas présent au sein de l'OECO. La diversité qui existe ne posera pas un problème dès que chaque culture est reconnue avec sa particularité.

Malheureusement, l'effet de la globalisation risque de déraciner l'indigénisation caribéenne au même titre que l'époque coloniale. Même si les approches sociopolitiques sont très différentes, les conséquences ne sont pas très éloignées, car il s'agit de l'aliénation culturelle et l'imposition d'une culture sur des pays qui n'ont pas le moyen de revendiquer leurs propres cultures comme des pouvoirs puissants. Ce sujet c'est la préoccupation des deux différents systèmes éducatifs concernés par cette thèse : anglophone et francophone.

Parler simultanément de la langue et de la culture relève de l'inséparabilité de ces deux sujets. Il est clair que l'ouverture sur une culture c'est aussi l'ouverture sur sa langue.
Ce qu'explique J.-A. Banks en disant :

> "*It is impossible to separate language and culture. One cannot be defined without the other. In order to participate fully in a culture, one must learn that culture's language. Conversely, in order to be fluent in a language, one must learn the culture that language represents*."[368]

Une intervention éducative n'est pas seulement importante mais urgente, s'il faut préserver ce qui nous est propre, et en même temps accueillir les autres avec leur particularité. Cette thèse propose à l'OECO, une éducation préélémentaire indigénisée qui passe par l'oralité et l'apprentissage des langues.

L'indigénisation de l'éducation préélémentaire dans deux systèmes différents

L'indigénisation dans ce cas a deux acceptions : la prise en charge d'une éducation par le peuple, telle qu'elle existe dans les îles anglophones et un contenu éducatif qui donne sens à l'existence du peuple. Le contexte politique des départements français rendra cela difficile pour ces îles (Guadeloupe et Martinique). Cependant, il y a une marge de liberté qui leur permet de modifier quelque contenu afin de les rendre plus pratique dans le contexte local. C'est véritablement la situation qui rend compliqué l'intégration des départements français dans les valeurs éducatifs de l'OECO. Par contre, le contenu éducatif peut être adapté pour qu'il soit plus acceptable. Pour les petits enfants, ça se passe par des approches ludiques et des images. Par approches ludiques indigénisées, nous entendons l'oralité, centré sur des coutumes anciennes. De quoi s'agit-il ?

La littérature orale, en particulier le conte et le proverbe, a des intérêts spécifiques. Ces rôles sont développés ci-dessous.

---

[367] Celle-ci affecte énormément la culture caribéenne : c'est le cas des musiques urbaines étatsuniennes.

[368] J.-A. Banks, *Cultural Diversity and Education: Foudations, Curriculum and Teaching*, Boston, Alleyn and Bacon, 5th edition. p. 111.
Notre traduction : Il est impossible de séparer langue et culture. L'un ne peut être défini sans l'autre. Dans le but d'être à l'aise dans une langue on doit apprendre la culture que représente la langue.

L'intérêt moral

Une des caractéristiques des contes et des proverbes c'est la morale qu'ils enseignent. *Le Petit Robert* décrit la morale comme ce « qui concerne les mœurs, les habitudes et surtout les règles de conduite admises et pratiquées dans une société ».[369] C'est le discernement entre le bien et le mal. Un conte se termine souvent par une morale qui est une leçon a tirée de l'histoire. Cette morale est une description des pratiques et des habitudes qui sont ou qui ne sont pas acceptées.

Selon les enseignants, la littérature est un outil qui maintien la discipline dans la société. Elle crée une atmosphère de coopération et d'unité, mais plus que cela, c'est l'occasion pour tous d'apprendre.

L'intérêt pédagogique

Au niveau pédagogique, la littérature orale est plus un outil qu'un frein. Intégrée dans le contenu pédagogique, elle suscite un grand niveau de créativité de la part des élèves ainsi que chez les enseignants. Ces derniers constatent qu'ils peuvent se sentir mieux équipés dans leur rôle et cela aide à s'éloigner des méthodes d'apprentissages traditionnelles. La littérature orale ouvre le champ à une situation d'enseignement/d'apprentissage très variée et, par conséquent suscite beaucoup d'enthousiasme chez les enfants. En ce qui concerne la connaissance générale, sa dimension historique permet de se donner une culture générale.

L'intérêt personnel

Les élèves ont peur de parler et de s'exprimer, explique un parent pendant les enquêtes. Il faut les aider à développer la confiance en soi afin qu'ils soient capables de développer des aptitudes pour survivre dans la société. Ce manque de confiance est souvent lié à un manque de compétence communicative. La confiance en soi favorise un développement personnel. Le manque d'estime de soi a un effet négatif sur les élèves. Benoît Galand explique cela dans son article *Réussite Scolaire et l'estime de soi*.

> « Certes, un élève ayant une très faible estime de lui-même risque fort de ne pas trouver l'énergie pour s'engager dans son travail scolaire […]. Les recherches montrent clairement que la réussite d'un élève ne dépend pas seulement de ses compétences " objectives ", mais également de sa confiance en ses capacités d'apprentissages. Des élèves ayant des compétences cognitives supérieures à la moyenne peuvent donc avoir peu confiance en eux, avec toutes les conséquences négatives qui y sont associées. À l'inverse, des élèves ayant de faibles acquis de départ mais qui croient en leurs capacités à les utiliser efficacement peuvent développer largement leur compétences ».[370]

L'estime de soi est primordiale dans la pratique de la littérature orale.

[369] Paul Robert, *Le Petit Robert, Dictionnaire de la langue française*, Paris, Nouvelle édition, 1993.
[370] B. Galand, « Réussite scolaire et l'estime de so », *in Revue Sciences Humaines,* 2006.
URL: URL:<www.scienceshumaines.com/reussite-scolaire-et-estime-de-soi_fr_14911.html.> Consulté le 30 Mars, 2013.

L'intérêt culturel

Les sociétés au sein de l'OECO sont toutes des sociétés bilingues, une langue créolisée, soit à la base lexicale française ou anglaise. Une langue est liée à une culture et chaque culture a son histoire. Parler la langue c'est inculquer des valeurs culturelles dans le peuple et développer la culture locale. La littérature orale est un vecteur de la langue indigène.

L'éducation traditionnelle dans des systèmes formalisés

Parler de l'éducation traditionnelle dans un système formalisé c'est dire la littérature orale dans le contexte scolaire. Pourtant, les deux ne sont pas aussi opposés qu'ils le semblent. C'est l'éducation traditionnelle qui donne naissance à l'éducation formelle.

L'éducation traditionnelle est celle qui est fondée sur les traditions des ancêtres et qui est transmise de génération à génération. Ce type d'éducation pratiqué depuis l'époque précoloniale jusqu'au présent « est essentiellement collective, fonctionnelle, pragmatique, orale continue, mystique, homogène, polyvalente est intégrationniste ».[371] Son caractère collectif apparaît dès son origine quand elle a assumé une dimension sociale et communautaire. Tout se faisait dans une atmosphère fraternelle. C'est pourquoi le proverbe anglais *it takes a village to raise a child*[372] est souvent lié à cette tradition. C'est dans cette mesure qu'elle est aussi pragmatique car conforme aux habitudes et aux normes du groupe social. Être socialisé dans les coutumes du groupe revient aussi à se familiariser à l'environnement dans lequel l'individu évolue.

Avant tout, l'éducation, quelle qu'elle soit, traditionnelle ou moderne, c'est savoir comment utiliser ce qui est à notre disposition dans l'environnement pour vivre. Il s'agit également de savoir agir avec l'autre dans la société.

> « *Modern pedagogy may be considered the expression of some new solutions given to problems concerning the relationship between the individual and society, the specific nature of the human being, the nature of social values and goals* ».[373]

Un lieu de socialisation dans la vie des enfants c'est l'école. Là, ils apprennent à vivre avec l'autre et à découvrir leurs valeurs. Ce savoir vivre ne se trouve pas dans un guide pédagogique mais dans les relations fondées sur une culture qui donne sens à une expérience communale.

Émergeant d'un système oral en l'absence de système formel de l'école, cela fait d'elle, une éducation informelle. Elle s'exprime dans un contexte de continuité qui trouve sa valeur dans la transmission de ses pratiques, d'une génération à l'autre. Le but c'est d'apprendre les valeurs morales et humaines qui permettent de bien vivre en relation aux autres dans la société. Selon le proverbe latin : « *Toata lumea e o scoala* »,[374] le monde entier nous permet d'apprendre.

---

[371] A.-S. Mungala, « L'éducation traditionnelle en Afrique et ses valeurs fondamentales », *in Ethiopique* : revue socialiste de culture négro-africaine, février, 1982.

[372] Notre Traduction : On dit qu'il faut tout un village pour élever un enfant.

[373] D. Stanciu, "The proverbs abd the problems of education", *in Proverbium*, Yearbook of International proverb scholarship, n° 3, 1986. p. 153.
Notre Traduction :
- La pédagogie moderne peut être considérée comme une nouvelle solution aux problèmes de relations entre l'individu et la société, la nature spécifique de l'être humain, la nature des valeurs sociales et des objectives.

[374] D. Stanciu. *Ibid*., p.158.
Notre Traduction : Le monde entier c'est une école.

Cette éducation dites informelle est polyvalente dans la mesure où elle « vise à la formation de tout l'homme, c'est-à-dire de l'homme dans toutes ses différentes composantes : physiques, intellectuelles, sociales, morales, culturelles, religieuses, philosophiques, idéologiques, économiques. Les disciplines ne sont pas découpées ni isolées les uns par rapport aux autres ».[375] Cela n'est-il pas la vision de l'éducation, pour que toutes les disciplines fonctionnent les unes par rapport aux autres. Charlot explique qu'une science, bien qu'elle se distingue d'autres sciences, en se taillant son propre domaine, se construit véritablement par rapport à ces autres sciences :

> « Une science se définit par son objet et sa méthode […]. La définir par ses méthodes ne permet guère d'en appréhender l'unité ou même la cohérence d'ensemble ».[376]

L'éducation traditionnelle a longtemps réalisé cette vision. Apprendre un conte ou un proverbe, c'est plus qu'une activité pédagogique. Il intervient sur plusieurs d'autres disciplines des Sciences Humaines et Sociales.
Il faut noter que la valeur du proverbe réside dans son utilisation au moment opportun et faisant partie du langage quotidien de l'individu. Il ne demeure pas moins qu'une double approche est attribuée à l'éducation orale. Elle peut être considérée comme un moyen de transmettre un savoir faire ou une technique car, non seulement elle porte ; mais elle devient la véritable parole du message qu'elle veut transmettre. Il s'agit maintenant de situer tout cela dans un système formel qui est celui de l'école.

La formalité ne suggère pas qu'il faille rejeter tout qui est spontané. La tradition sert de fil directeur pour renforcer les structures formelles. La vision de l'éducation formelle dans son sens actuel ne s'oppose pas à la tradition orale. Comment mieux accomplir cela sinon par l'intégration de bonnes valeurs et des normes de la vie sociale dans le processus d'éducation des enfants ? Nous voulons le faire mais par une approche différente. Le monde est penché sur la science, sur la technologie et nous devons être de notre temps Les critiques des deux praticiens de l'oralité à Sainte-Lucie : Alexander et Alphonse s'appuient sur le fait que la science trouve son sens à l'intérieur de l'environnement. Autrement dit, la science n'est rien sans l'environnement. L'environnement est intimement lié à la science.

> « *You will hear a perspective of science that is linked more to empirical evidence […]. When Isaac Newton observed that the apple went up and it didn't come down, that probed him, and excited his scientific curiosity to figure out why it didn't happen and he came up with his theories. Again, from the oral tradition, when, for the bwa kanou, the wind blows up the leaf and is white, and then the weather begins to change, it's an observation, a scientific process that is done* ».[377]

Alexander veut montrer par là qu'il y a différents niveaux de sciences, mais chacun s'exprime dans sa propre particularité. Cependant, l'une ne peut pas exister sans l'autre. Le système éducatif doit comprendre et promouvoir cette réalité scientifique, afin d'établir une relation équilibrée entre l'expérience des élèves et le programme scolaire. Et Alphonse va

[375] Mungala, *op. cit*.
[376] Charlot, *op. cit*., p. 21.
[377] *Cf.* Annexe 13-a.
Notre Traduction : Vous entendrez une perspective de science qui est liée plus à l'évidence empirique. Quand Isaac Newton a observé que la pomme est montée est il n'est pas descendu, cela a provoqué sa curiosité scientifique pour comprendre pourquoi ce n'est pas arrivé et ceci l'a aidé à inventer ses théories. Quant à la tradition orale, lorsque le vent expose la feuille du *bwa kanou*, nous voyons que la façade blanche, et le temps commence à changer, c'est aussi une observation, une lecture scientifique.

plus loin pour dire que « *the root of education lies within the culture of the nation* ».[378] En disant cela, il situe l'éducation traditionnelle au même niveau que l'éducation, dite moderne car dans l'actuel système éducatif, chacune des éducations doit être une condition préalable pour le bon fonctionnement de l'autre.

L'oralité et l'éducation préélémentaire dans un contexte collectif

Par le biais de l'oralité, les élèves peuvent apprendre des valeurs qui les préparent à vivre dans la société, quel que soit le contexte socio-politique, religieux ou culturel. Le langage utilisé dans tous les contextes pour exprimer l'importance de cela peut se traduire en des termes tels que : valeur morale, valeur républicaine ou valeur sociétale. L'utilisation de la littérature orale dès le plus jeune âge permet aux enfants de devenir bilingue, tout en appréciant la langue et culture des autres, et en même temps, prendre à coeur leur propre culture. Éduquer les petits par le moyen de la littérature orale leur apprend à vivre. Ce sera un moyen d'unifier les deux systèmes éducatifs sur un tronc commun qui répond aux besoins des deux systèmes mais qui ne dépend pas des politiques, structurelles et financières, Ce sont des différences qui peuvent rendre un travail commun impossible. Une telle approche situe les deux systèmes dans un lieu commun, avec des intérêts communs à tous les États membres de l'OECO. Parler de la littérature au niveau préélémentaire peut apparaître bizarre si nous oublions le vrai sens d'un tel genre littéraire.

C'est ce dont parle le critique Tzvetan Todorov qui dialectise sur celle-ci dans son essai très critique sur la réalité moderne de la littérature, à savoir : sa mise en péril. Quelle lecture en fait-il ? Selon lui, la littérature ne joue plus son rôle capital dans la fabrique (au sens dont parle l'anthropologue P. Legendre : *La fabrique de l'homme occidental*) de l'homme moderne (voire postmoderne). Le concernant, il aime la littérature parce qu'elle *l'aide à vivre*. Il entend par là, faire de ce domaine une auxiliaire de vie afin d'élargir ses horizons, d'enrichir son expérience humaine. Le chercheur se veut plus explicite en précisant :

> « Que la littérature ouvre à l'infini cette possibilité d'interaction avec les autres et nous enrichit donc infiniment. Elle nous procure des sensations irremplaçables qui font que le monde réel devient plus chargé de sens et plus beau. Loin d'être un simple agrément, une distraction réservée aux personnes éduquées, elle permet à chacun de mieux répondre à sa vocation d'être humain (p.16) ».

Autrement dit, T. Todorov attend que la littérature l'aide à assumer sa vocation d'être humain. Elle lui permet de se construire sur le plan de son être ; de s'assumer comme sujet et comme acteur social. Une fonction qui n'est possible qu'à condition de ne pas vouloir détourner la littérature de cette fonctionnalité, en n'en faisant qu'une approche structuraliste, voire utilitariste. Or le chercheur voit dans la littérature une interprétation du monde. C'est, *Ce que peut la littérature*[379] : comprendre le monde.

La littérature orale conserve une tradition riche qui s'étend sur plusieurs siècles. Aujourd'hui, elle trouve une place particulière dans les sociétés créoles, où l'oralité était le seul moyen d'expression parmi ces peuples qui les ont constituées. Émergeant sur plusieurs formes, la littérature orale a toujours joué un rôle important dans ces sociétés.

---

[378] *Cf.* annexe 13.
Notre Traduction : La base de l'enseignement se fond dans la culture d'une nation.
[379] A. Finkielkraut, *Ce que peut la littérature*, Paris, Stock, 2006.

L'oralité dans les Antilles est apparue sous plusieurs formes : légendes, mythes, contes, devinettes et proverbes. Toutes ces formes existent, mais sont particulièrement centrées sur les contes et les proverbes. Le lien du conte oral avec des cultures et les ethnies anciennes montre que le conte oral s'inscrit dans des traditions. Son apparence mythique donne une dimension fantastique qui relève l'authenticité de celles-ci. L'enjeu du conte s'appuie sur la vérité fictionnelle qui donne l'allure d'un roman récité. Ceci nous permet d'établir un rapport entre le conte et la littérature orale. Quant aux proverbes, ils sont : « Parole issue du fond de la mémoire, espace de liberté, il a servi de thérapie à des hommes qui, en dépit du malheur, cherchaient un sens à l'existence […] Évoquant de l'amitié des Négro africains pour la palabre, il s'agit bien d'un instrument de mesure pour la vie et l'originalité d'un peuple, et cet instrument révèle les compétences linguistiques au moyen desquelles la société créole traduit l'esprit de ses membres et leur vision du monde ».[380]

Dans le contexte des Antilles, l'expérience de la tradition orale a une portée historico-culturelle, car émergeant d'un système esclavagiste. Évoquer l'histoire de l'oralité dans cette région, c'est s'interroger sur sa dimension socio-économique, sociopolitique et socioculturelle. Cette oralité à des traits particuliers. Elle s'est construite autour d'une langue aussi créolisée que la culture dans laquelle elle s'insère. C'est ainsi que ces traditions orales ont un devoir de cultiver les valeurs telles que la vérité, le respect, la discrétion et l'honnêteté d'un peuple, car elle est le porte-parole d'une culture collective. Tout cela se fait dans une structure géographique et spatio-temporelle particulière qui donne un caractère et une fonction spécifique à ces activités.

Si les behavioristes tels que Skinner et Pavlov, et les cognitivistes comme Piaget constatent que l'environnement est indispensable dans le développement de l'individu et dans l'apprentissage, c'est parce que l'environnement est le lieu de découverte et de partage qui permet d'évoluer selon les normes d'une société donnée. Pour Piaget, les stades de développement et la construction de l'intelligence d'un individu sont fondés sur son interaction avec l'environnement qui l'entoure. À travers sa théorie de l'assimilation et de l'accommodation, il considère que l'individu construit des connaissances par le contact avec des objets et des autres humains avec lesquels ils partagent l'environnement et qui influencent ses expériences. Par ailleurs, pour Pierre Erny, la dimension pratique, qui est celle de l'expérience, donne valeurs aux expressions culturelles. Quant à Pestalozzi, toutes formes d'éducation et de connaissances sont liées à la vie. Le choc des phénomènes dans l'environnement est essentiel pour le développement des structures, des façons de penser et des manières d'être. La littérature orale n'est pas un concept théorique. « La théorie n'a jamais pu déterminer l'observation. »[381] C'est un concept pratique et dynamique fondé sur le vécu du peuple, souvent exprimé à travers des contes.

La fonction ethnographique de ce genre est valorisée parce qu'il est une révélation de la vie quotidienne du peuple. Il s'agit de « traduire sur un mode fabulateur la société d'hier et aujourd'hui telle que ses membres la vivent ».[382] Elle conserve une idéologie pédagogique qui fait que le conteur ainsi que son publique comprennent la démarche. Cependant, cette fonction pédagogique ne dépasse pas la simple réalité qui fait que la littérature orale est avant tout, un fait ethnographique et anthropologique mais qui englobe aussi d'autres champs tels que la

[380] M. Bélaise, *Le Discours éthique de la langue proverbiale créole*, Paris, Éditions Publibook, 2006. p. 13.
[381] J. Dournes, « Le conte, pourquoi ? Comment, Colloques Internationaux du C.N.R.S., *Ethnoanalyse de la récitation traditionnelle : état d'une recherche sur un corpus Indochinois*, 1984, Paris, p. 440.
[382] G. Zeregbe, Culture orale et éducation : étude fonctionnelle des contes et légendes de L'Afrique de l'Ouest, Thèse de Doctorat de troisième cycle, Université Lyon II sous la direction de Guy Avanzini, 1983. p. 29.

sociologie, l'histoire, la psychologie et la géographie. Si éduquer prend en compte le développement total de l'enfant, le conte et les proverbes, ne sont-ils pas les meilleurs moyens d'aboutir à cet objectif ? Dans leur volonté de transmettre un existentialisme humaniste à cause de leur capacité de susciter un environnement collectif et communautaire, ils prennent en compte aussi tous les aspects de la vie humaine. Cependant, tout se fait d'une façon mystérieuse, qui provoque l'imagination, la curiosité et la quête de connaissance car il y a là un langage secret qu'il faut dévoiler. L'éducation c'est tout à fait cela : la transmission des connaissances qui permettent à l'individu de devenir homme. Mais qu'est-ce que devenir homme si ce n'est mieux s'intégrer dans le contexte dans lequel on vit.

> « L'éducation est un ensemble de pratiques et de processus par lequel de l'humain advient en l'homme. […] Par "devenir homme" nous entendons "devenir un être humain", ce qui inclut, bien sûr, les femmes. En devenant "homme", on devient toujours aussi un être humain spécifié – par son sexe, son appartenance sociale et familiale, son temps, son histoire singulière… »[383]

La formation de l'homme pour qu'il découvre son être plus profond, tel est le but de l'éducation. C'est une démarche continuelle. La rapidité des évolutions scientifiques dans le monde peut bouleverser sa dimension la plus profonde, son être même. Mais, finalement, tout cela renvoie à cette question principale que Platon met en exergue : « Lorsque nous avons inventorié tous les domaines de la science, il nous reste toujours à répondre à cette question : "et nous, en définitive, qui sommes-nous" » ?[384] C'est une question posée dans le monde littéraire, par les peuples autrefois colonisés. Cette question qui s'interroge sur le présent est liée non seulement à notre histoire mais au contexte de l'oralité qui est le fondement de cette histoire.

5.4 Pourquoi parler de la littérature dans le domaine des Sciences de l' Éducation et quel apport pour les petits enfants ?

Dans son essai sur *La raison d'être de la littérature,* le prix Nobel de littérature Gao Xingjian assigne à la littérature une mission anthropologique. La littérature, convient-il, est :

> Précieuse pour révéler ce qu'on connaît peu en l'homme ou pour montrer le visage réel d'un monde que l'on croit connaître mais dont on est en fait dans l'ignorance. La vérité est la qualité la plus fondamentale de la littérature, et la moins réfutable.[385]

Cette tâche que le littéraire assigne à cette discipline ne serait pas circonscrite à la seule aire géographique à laquelle il appartient : l'Asie. Sartre en son temps n'a pas manqué de rappeler : « Qu'écrire, c'est à la fois dévoiler le monde et le proposer comme une tâche à la générosité du lecteur. »[386] Même le poète a su dire que la poésie le faisait pénétrer au cœur vivant du monde. En effet, pour Aimé Césaire, « la poésie est cette démarche qui par le mot, le mythe, l'amour et l'humour [le faisait] s'installer au cœur vivant de [lui-même] et du monde. »[387]Autrement dit, la littérature joue un rôle déterminant dans l'approche que l'on peut avoir de la réalité humaine. Qu'est serait-il de ce genre que l'on qualifie de littérature orale ? Serait-il un genre mineur qui ne répondrait pas à la même fonctionnalité ?

[383] B. Charlot, Les Sciences de l'Éducation, un enjeu, un défi, ESP éd, 1995. p. 21.
[384] Ibid. Zeregbe. p. 24
[385] Gao Xingjian, *La raison d'être de la littérature*, Paris, L'aube poche, 2000, p. 24.
[386] J.-P. Sartre, *Qu'est-ce que la littérature* ? Paris, Gallimard, 1948, p. 53.
[387] A. Césaire, « Poésie et connaissances », *in Tropiques 1941-1945*, Paris, 1978, *Jeanmichelplace*, p. 169.

Le philosophe africain Théophile Obenga dans un remarquable essai sur la *Littérature traditionnelle des Mbochi* rappelle :

> « Qu'avant de fixer par écrit leur littérature, c'est-à-dire une grande et noble part de leur culture constituée par des œuvres nées de leur sensibilité, de leur imagination, de leur sens musical, tous les peuples de la terre ont d'abord connu une littérature populaire, c'est-à-dire une littérature uniquement transmise par la tradition orale, de génération en génération, au fil du temps ». (388)

Fort de ce constat, nous convenons avec le créoliste Jean Bernabé que « le passage de l'oraliture à la littérature est repérable en tant que mécanisme ponctuel dans l'histoire des littératures. »(389) Une telle trace de l'orale se repérerait davantage dans cette société créole où, longtemps les esclaves pour s'exprimer le faisaient la nuit : d'où le concept de *Paroles de la nuit.* Ce qui fait dire à la sociolinguiste guadeloupéenne Dany Bébel-Gisler :

> « Que le plus important [héritage] que nous [ont] légué nos ancêtres : le goût de la parole, de palabre, de la réflexion, de la subtilité et de la finesse dans l'analyse des problèmes ». (390)

Les auteurs antillais ne sont donc pas en reste de cette oralité. Et pour le chercheur, ces écrivains ont privilégié « l'émergence [littéraire] hors de l'oraliture ». (391) Autrement dit, « l'oralité s'est transformée en narration écrite, en littérature, en discours »[392], comme l'affirme une autre spécialiste de la littérature : Mariella Aita Solimando. Pour cette dernière, « le passage de l'oralité à l'écriture créole peut être suivi d'une certaine façon dans l'histoire du processus que transitèrent les esclaves originaires d'Afrique noire jusqu'à conformer l'actuelle culture métisse antillaise. »[393]

Aucun doute donc sur l'importance que ces chercheurs, de différents horizons disciplinaires, accordent à la littérature orale et à sa présence dans la littérature écrite. Mais elle ne se trouve pas seulement enfermée dans des textes qui ne sont pas lus par toute une frange la population ; celle qui entretient un mauvais rapport aux livres pour de nombreuses raisons. Cette littérature orale serait en revanche vivace au sein de ces populations antillaises des îles françaises comme des îles anglaises. Dans une étude menée sur les proverbes il y a quelques années, sur un échantillon de 147 personnes, la chercheure Lucie Foulquier concluait que ce genre était une réalité vivante dans l'espace créole. Une vivacité dont l'intérêt peut se voir dans l'usage que fait la chercheure et pédagogue Alex-Louise Tessonneau qui utilise *La littérature orale* [*comme*] *outil didactique pour l'alphabétisation en Haïti*[394].
Que signifient donc toutes ces données que nous pouvons recenser ? Au fond, ces genres que sont les contes et les proverbes ne fonctionneraient-ils pas comme les genres littéraires majeurs ? En effet, Il suffit de voir l'intérêt des chercheurs pour certains écrivains-philosophes pour mesurer l'importance de la littérature dans la recherche en éducation. Ainsi, dans son essai consacré à l'éducation, N. Marinier, convoque de nombreux écrivains-philosophes que sont Rabelais, Montaigne, Rousseau, entre autres, et rappelle leurs

---

388 Th. Obenga, *Littérature traditionnelle des Mbochi*, Paris, Présence Africaine, 1984, p. 11.
389 J. Bernabé, « *Fènwè et wè klè* », *in Au visiteur lumineux*, p. 12.
URL : <www.potomitan.info/travaux/auvisiteur/fenwe.htm.> Consulté en janvier 2012.
390 D. Bébel-Gisler, *Le défi culturel guadeloupéen*, Paris, Éditions caribéennes, 1989, p. 98.
391 J. Bernabé, *Ibid.*
392 M. Aita Solimando, *Le réel merveilleux dans l'œuvre de S. Schwartz-Bart*, Thèse de doctorat, Université de Franche-Comté, 30 juin 2006, p. 58.
393 *Ibid.*, p. 62.
394 A.-L. Tessonneau, « La littérature orale, outil didactique pour l'alphabétisation en Haïti », *in Études créoles*, 2009, n^{os} 1 et 2.

conceptions éducatives. Ainsi, nous indique-t-il, pour l'ancien moine et médecin : Rabelais, « la connaissance passe par le retour aux sources vives de la culture antique… »[395] Quant à son personnage Gargantua, « [il] insiste sur la rénovation scientifique qui permet aux étudiants d'enrichir leur culture. Il mélange l'éducation ancienne et médiévale. »[396] Montaigne a aussi pensé l'éducation. Le fondateur des *essais* est exigeant vis-à-vis de l'apprenant. « Il ne lui demande pas seulement de rendre compte des mots de sa leçon, mais du sens et de la substance, et qu'il juge du profit qu'il aura fait, non par le témoignage de sa mémoire, mais de sa vie. »[397] Pour sa part, Rousseau pose sa conception sur les principes philosophiques qui fondent sa pensée. En effet, selon le philosophe des Lumières, l'homme est par essence bon, et seule la société est responsable de sa perversion. Sur cette base, la mission d'une éducation est donc de retrouver l'homme à « l'état de nature », avant qu'il soit corrompu. » Son essai *L'Émile ou de l'éducation.*
Autant d'exemples qui montrent l'intérêt de ces écrivains pour l'éducation. N'était-ce pas le même souci qui animait ceux qui ont forgé ces contes ? Faut-il uniquement y voir une éducation *traditionnelle* obsolète, dépassée ? La vérité (éducative) n'est-elle pas au cœur de la préoccupation littéraire, selon le prix Nobel chinois dont une citation introduit ce paragraphe de notre étude ?

C'est pourtant l'avis des spécialistes de l'éducation. En effet, ils y voient un effet bénéfique de cette littérature orale dans l'émergence chez l'enfant de son estime de soi. Selon eux, « des travaux de spécialistes relèvent l'importance d'utiliser les livres de contes en classe, non seulement pour répondre aux objectifs d'apprentissage de la lecture et de l'écriture, mais également pour enrichir les expériences de l'enfant dans son milieu et contribuer au développement de son sens critique. » En outre, ils considèrent : « Que, que ce soit la voix d'une nourrice ou celle d'un griot africain, le conte nous transmet un savoir, une initiation au monde, un espoir d'avenir meilleur, car son déroulement est généralement heureux…Cet espoir si nécessaire à l'homme fait l'universalité du conte. » Enfin, ces sociologues et psychologues de l'éducation nous apprennent : « Que le conte permettrait en fait à l'enfant de mieux connaître les différents aspects de sa personnalité, et de projeter des désirs (ce qu'il aimerait être). »[398]

Partant de ces résultats, nous voulons nous intéresser à la littérature créole, à l'éducation dans ces sociétés créoles post-plantationnaires des Amériques noires, et plus précisément celles de la méso-Amérique, comme É. Glissant aimait décrire les îles de la Caraïbe. C'est dans ce contexte se situe les îles de l'OECO.

Ce chapitre met en avant la fonctionnalité de la littérature, une démarche qui est historiquement avérée d'après l'analyse de B. Flohr (*The relationship between literature and science in the nineteenth century)*. Cependant, selon cette chercheure, la tendance est de réduire la fonction de l'étude littéraire à l'appréhension de textes du même ressort :

> *Traditionally, the study of literature aims at the understanding of literary texts. Their meaning, structure, and means of expression are examined and – like the objects of the examination – recorded on huge amounts of paper which then instruct us how to read, interpret, evaluate and appreciate the works of literature.*[399]

[395] N. MARINIER., *De l'éducation / Apprendre et transmettre de Rabelais à Pennac*, Paris, Flammarion, 2001, p. 27.
[396] *Ibid.*, p. 32.
[397] *Ibid.*, p. 40.
[398] Centre de Ressources Documentaires, Mullenheim, mai 2000.
[399] Notre traduction :

Une posture discutable eu égard à l'exploitation que l'on peut faire de l'étude du texte littéraire, d'après les essais que nous avons choisis d'analyser. Le premier de ceux-ci est celui de Tzvetan Todorov : *La littérature en péril*[400]; le second est un collectif : R. Barthes[401]*et al*, *Littérature et réalité* ; le dernier est un essai sur le lien entre littérature et Sciences Humaines : E. Rallo[402] Ditche, *littérature et Sciences Humaines*.

Ces trois textes interrogent donc la réalité de la littérature. En effet, le critique et essayiste franco-bulgare T. Todorov y lit un déclin de celle-ci. Mieux, elle serait en péril, affirme-t-il. Si tel est le cas, alors comment appréhender les deux autres réflexions qui, elles considèrent son aspect fonctionnel ? Pour Todorov, « la littérature ne naît pas dans le vide »[403]. Elle se réfère à une anthropologie, permet d'exprimer une morale, de dire une esthétique, permet « à chacun de mieux répondre à sa vocation d'être humain »[404]. Une telle discipline si instructive sur notre humanité peut-elle être oblitérée par des technocrates ? Autrement dit, l'instrumentalisation que l'on observe ne contribue-t-elle pas à faire perdre à la littérature sa véritable fonction à savoir : mieux comprendre l'homme et le monde ».[405] ?
Le second essai est un *collectif* sous la direction de R. Barthes. Une série de quatre articles pose la problématique du réalisme littéraire. Est-ce un courant d'idées ou la traduction de la réalité ? Ce concept de réalisme littéraire est décliné sous différents angles, par différents spécialistes : historien et théoricien de la littérature, critique littéraire et sémioticien.

Le troisième texte en confrontation est un essai d'Elisabeth Rallo-Ditche qui vise à démontrer le lien entre la littérature et les Sciences humaines. Cette audace épistémologique rejoint les problématiques précédemment exposées.
Ainsi, une problématique commune se dégage de ces trois documents : quelle littérature pour quelle réalité ? En d'autres termes, la fonctionnalité de la littérature interpelle les spécialistes de cette discipline. À savoir comment situer la littérature dans le contexte de la vie quotidienne et la présenter comme expression de la réalité ? Le corollaire : la littérature, peut-elle se révéler en tant que source de réflexion pour les Sciences Humaines ? Autrement dit, est-elle capable d'éveiller nos consciences sur le monde ?

La lecture des documents nous fait dire :
– que le monde nous situe dans un contexte culturel ;
– que les Sciences et la littérature participent à l'élaboration de ce discours culturel, qui ne permet donc pas de dissocier ces deux champs disciplinaires. Cependant, la façon dont la littérature narre la réalité, influence la façon dont les Sciences Humaines poseront leurs questions.

C'est pourquoi, selon nous, il est important, d'explorer premièrement la fonctionnalité littéraire. Ensuite, de saisir le rapport entre littérature et science. Enfin, de prendre toute la mesure de l'influence réciproque de la littérature et des Sciences : la Littérature qui *répond à*

Traditionnellement, l'objectif de l'étude de la littérature est de comprendre les textes littéraires. Leurs sens, leurs structures, leurs modalités d'expressions – telles que les objets d'études – sont enregistrés sur un grand nombre de feuilles qui ensuite nous instruisent sur comment lire, interpréter, évaluer et apprécier les travaux littéraires.
[400] T. Todorov, *La littérature en péri,* Paris, Flammarion, 2007.
[401] R. Barthes *et al*, *Littérature et réalité,* Paris, Éditions du Seuil, 1982, p.
[402] E. Rallo Ditche, *littérature et Sciences Humaines*, Auxerre, Éditions Sciences Humaines, 2010.
[403] *Op. cit. La Litérature en Péril*. p. 14.
[404]*Ibid*., p. 16.
[405]*Ibid*., p. 24.

des découvertes scientifiques, des relations humaines et des questions socioculturelles et qui, en même temps, dit le monde tel qu'il se présente à nos sens.

La fonctionnalité littéraire

Le critiqueTzvetan Todorov dialectise sur celle-ci dans son essai très critique sur la réalité moderne de la littérature à savoir : sa mise en péril. Quelle lecture en fait-il ? Selon lui, la littérature ne joue plus son rôle capital dans la fabrique (au sens dont parle l'anthropologue P. Legendre : *La fabrique de l'homme occidental*) de l'homme moderne (voire postmoderne). Le concernant, il aime la littérature parce qu'elle *l'aide à vivre*. Il entend par là, faire de ce domaine une auxiliaire de vie afin d'élargir ses horizons, d'enrichir son expérience humaine. Le chercheur se veut plus explicite en précisant :

> « Que la littérature ouvre à l'infini cette possibilité d'interaction avec les autres et nous enrichit donc infiniment. Elle nous procure des sensations irremplaçables qui font que le monde réel devient plus chargé de sens et plus beau. Loin d'être un simple agrément, une distraction réservée aux personnes éduquées, elle permet à chacun de mieux répondre à sa vocation d'être humain (p. 16) ».

Autrement dit, Todorov attend que la littérature l'aide à assumer sa vocation d'être humain. Elle lui permet de se constituer sur le plan de son être ; de s'assumer comme sujet et comme acteur social. Une fonction qui n'est possible qu'à condition de ne pas vouloir détourner la littérature de cette fonctionnalité, en en faisant qu'une approche structuraliste voire utilitariste. Or le chercheur voit dans la littérature une interprétation du monde. C'est, *Ce que peut la littérature*[406] : comprendre le monde. Le philosophe rappelle la propre posture de l'écrivain-engagé qu'était Sartre : « J'ai fait un lent apprentissage du réel. »[407] Ce réel et celui de nos sentiments, de nos amours, de nos haines, de tout ce que nous appelons le soi. La littérature dépasse la stricte fiction pour venir éclairer nos expériences de simple *homo sapiens sampiens*. Une littérature qui rejoint des préoccupations qui sont celles des Sciences humaines. C'est la thèse que défendent certains critiques de la littérature tels qu'Elisabeth Rallo Ditche.

Rapport entre littérature et sciences humaines

Selon cette dernière, « certains textes [de la littérature], à divers moments et dans divers états de culture, se sont emparés de questions qui seront plus tard celles des Sciences Humaines et ont [ainsi] apportés leur contribution, à leur manière et dans leur langage. Ils "secouent l'entropie des idées reçues", fécondent la pensée des scientifiques (et probablement pas seulement en sciences humaines) et permettent aux questions qui n'ont pas encore été posées de l'être. »[408]

Le positionnement ici défendu est assez fort et bouscule toutes les idées reçues en matière de liens entre ces deux champs disciplinaires. Certes, on peut mieux comprendre un tel croisement si l'on accepte le principe d'Edgar Morin de pensée complexe. Aucun des deux domaines ne posséderait à lui seul la vérité. Cependant, en s'influençant mutuellement, l'on peut penser que l'on atteindrait une vérité assez objective. Qui plus est, de nombreux auteurs, surtout ceux des pays dits du Sud, ont affirmé l'impossibilité pour eux d'élaborer une littérature complètement économe de la réalité du monde. Nous pensons à un autre Nobel M.

[406] A. Finkielkraut, *Ce que peut la littérature*, Paris, Stock, 2006.
[407] *Ibid.*, p. 11.
[408] E. Rallo Ditche, *op. cit.*, p. 8.

Vargas LLosa. En effet, ce dernier ne manqua pas de rappeler la posture de Sartre à l'égard des littérateurs du tiers-monde (M. Vargas Llosa, 2001, 73 ; 2010). En effet, le prix Nobel péruvien a ressenti comme une trahison la conception de l'écrivain-philosophe français qui invitait les littéraires des régions déshéritées à suspendre leur activité d'écriture afin de créer les conditions (économiques, sociales, politiques) avant de se livrer à leur pure passion qu'est l'écriture :

> « Les écrivains africains doivent arrêter d'écrire pour créer des sociétés où la littérature est possible ! (2010). Objectivement, le philosophe de l'existentialisme ne concevait pas d'autres tâches que les tâches éducatives et politiques (2001, 73) ».

Un des écrivains de la Créolité faisait remarquer l'impossibilité d'une littérature qui ne prenne pas en compte le réel des régions sans atouts culturels. D'où son intérêt pour les Sciences Humaines et Sociales et la production d'une littérature de type anthropologique. Une production qui intéresse à plus d'un titre et qui participe de cette réflexion sur ce lien que décrit Rallo-Ditche. D'ailleurs, son essai comporte plusieurs chapitres qui décrivent l'apport de la littérature dans différentes disciplines : anthropologie ; psychologie ; sociologie. Des thèmes aussi différents que : Nature et culture ; l'identité : la recherche de soi ; les rapports personnels : l'interaction et ses modalités ; des thèmes qui sont explorés par la littérature et *in*forment la science. Ainsi, la critique rappelle que sur le plan de la réflexion identitaire, « les héros de la littérature sont exemplaires. »[409] Pour la chercheure, « la littérature est non seulement une <machine à rêver> extraordinaire sans doute plus que les tous les instruments technologiques, mais aussi une <machine à vivre>. »[410] Il n'est donc pas à concevoir comme moyen d'évasion de la réalité, mais comme un moyen de saisir cette réalité. Rousseau l'avait compris et son chef-d'œuvre de *l'Émile* est un modèle de réflexion en éducation.

L'influence de la littérature en Sciences Humaines

L'Émile ou de l'Éducation reste une œuvre incontournable dans les Sciences de l'Éducation tout en étant un chef-d'œuvre littéraire. Le philosophe des Lumières y décrit toute l'éducation du jeune Émile. L'époque de Rousseau expérimente un nouveau paradigme dans l'éducation de l'enfant ainsi qu'une nouvelle façon de le représenter en valorisant sa propre nature. Il faut perdre du temps avec l'enfant afin de mieux gagner du temps.

Pour Rousseau, l'instruction est mise au second plan. Avant de commencer à instruire l'enfant, il est nécessaire de susciter le désir d'apprendre. Ceci est accompli au moyen de l'expérience personnelle du jeune. Dans l'*Émil*e, cette découverte de soi continue jusqu'à l'âge adulte où il apprend à gagner sa vie. L'apprentissage d'une profession manuelle développe non seulement l'estime de soi mais aussi la capacité de découvrir les talents les plus profonds.

Pour ce philosophe, l'éducation contribue à la transformation de l'être humain qui est réalisé à travers de sa nature. Cette transformation, ainsi culturelle, englobe la dimension orale de la littérature. Rousseau décrit la littérature orale comme une voix passionnante, qui parle un langage particulier :

[409] *Ibid.,* p. 40.
[410] *Ibid.,* p. 11.

> « L'homme – écrivait-il –, a trois sortes de voix, la voix savante, la voix parlante ou articulée, la voix chantante ou mélodieuse ou la voix pathétique ou accentuée, qui sert de langage aux passions et qui anime le chant et la parole ».[411]

La littérature orale, exprimée à travers la voix avec une accentuation et intonation spécifique joue un rôle principal sur le caractère de la langue orale. Elle permet de définir l'évolution de la culture. La littérature orale est la littérature de l'âme et du cœur, car elle émerge de l'aspect le plus naturel de l'être humain.

Qu'elle signification pour les enfants préélémentaires ?

Tout d'abord, il s'agit de transmettre une tradition qu'ils peuvent assumer comme étant la leur. C'est une tradition qui peut donner sens à leur expérience dès leur plus jeune âge. La transmission touche un aspect important du développement des enfants. C'est ce que Régis Debray nous fait entendre dans son article *Malaise de la transmission*. Pour lui, la transmission c'est une forme de communication. L'homme a besoin de communiquer pour vivre dans une société. R. Debray décrit la communication comme « l'acte de transporter une information dans l'espace ».[412]Ainsi, l'espace n'est pas simplement un lieu géographique mais il est étroitement lié à l'expérience commune d'un peuple. C'est cette expérience que nous transmettons. Debray propose de définir le terme « transmettre » par : « l'acte de transporter une information dans le temps. Dans la transmission, le transport transforme ».[413]

> « Il faut communiquer pour transmettre : condition nécessaire mais non suffisante. Car, s'il y a des "machines à communiquer" (Pierre Schaeffer), comme la radio, le cinéma, la télé, l'ordinateur, etc., il n'y a et ne peut y avoir de machines à transmettre. Un véhicule technique, une machine, suffit à approvisionner l'espace, mais pour voyager dans le temps, il faut en plus un véhicule social d'un genre particulier, une institution, avec l'expérience vécu qu'elle induit (l'école, vecteur des technologies littérales) ».[414]

Mais quelle est la marge de liberté de cette transmission dans la société ? L'école, dans quelle mesure permet-elle de devenir un vecteur de la transmission d'une culture orale aux jeunes générations ? Nous entendons les plaintes concernant les jeunes de la société, sans repères et sans morales. Les interviewés les ont répertoriées. Ce sont: les problèmes que l'on retrouve dans la société aujourd'hui à cause du rejet des pratiques anciennes qui autrefois étaient transmises par la littérature orale pour adopter d'autres valeurs : aujourd'hui les communes sont différentes. Nous attribuons beaucoup valeurs à la tradition orale dans la construction d'une société. Intégrer une pratique éducative informelle dans un système formel et modernisé c'est quelque chose à laquelle on doit réfléchir.

> « On se vante que notre territoire se dilate, sans prendre garde que notre calendrier se contracte ; la profondeur du champ s'accroît, la profondeur de temps se ratatine ; et les nouvelles générations, sans repères se noient dans la chronologie. Qu'importe que nos diverses littératures nationales deviennent lettre morte à l'école » […].[415]

[411] J.-J. Rousseau, *Émile ou de l'Éducation*, Paris, Éd. Sociales, 1978. p. 146.
[412] R. Debray, « Malaise dans la transmission », *in Les Cahiers de médiologie*, Centre National du Livre, 2001. p. 17.
[413] *Ibid*. p. 17.
[414] *Ibid*. p. 17-18.
[415] R. Debray, *op. cit*.. p. 18.

Elle risque de devenir lettre morte s'il n'y a pas de consensus entre les politiques de l'État et le désir du peuple. « Rapidité, Modernité et communication sont devenus des termes redondants. Quand on parle de "moderniser l'école", que veut-on dire sinon insérer une institution vouée à la transmission avec ses lenteurs vieillottes, à l'intérieur du Continent de communication, qui la met au diapason et au rythme des 'événements' ? »[416] Mais si la vision politique est de construire le pays, « comment faire territoire sans faire histoire »[417] et comment construire une nouvelle piste historique si nous sommes aliénés par notre passé historique. ? Pourtant, c'est un élément nécessaire car « là où faiblit la transmission (récits, coutumes mythes, et croyances), faiblit aussi l'arrimage symbolique, au bénéfice des brouillages imaginaires et des confusions de rôles ».[418]

C'est pourquoi il est important de transmettre la tradition au niveau formel à travers d'une institution ainsi qu'au niveau informel à travers des actions pratiques dans la société. Ce dernier est indispensable car nous ne pouvons pas séparer l'école des normes de la société. Ivan Illich, dans son essai *Une société sans école*, veut montrer que ce qui se passe en dehors du contexte formel de l'école a autant de valeur que la dimension formelle. Il s'agit de savoir comment l'intégrer afin d'en tirer profit.

5.5 Contextualiser pour comprendre: un modèle

Comprendre les enjeux linguistiques et culturels est indispensable dans la quête pour trouver un point commun entre les systèmes éducatifs. Utilisant Sainte-Lucie come modèle anglophone dans ce cas, nous pouvons explorer l'évolution de ces enjeux et les impacts sur le système éducatif.
Les îles de l'OECO viennent d'un contexte de créolisation linguistique et culturelle. Dans le contexte des Antilles, l'expérience de la tradition orale a une portée historico-culturelle, ayant émergé d'un système esclavagiste. Évoquer l'histoire de l'oralité dans cette région, c'est s'interroger sur sa dimension socio-économique, sociopolitique et socioculturelle. En effet, exploités et maltraités, les soirées deviennent pour les esclaves les lieux où ils peuvent s'exprimer et raconter ce qu'ils ont subi par les autorités sur les plantations. C'était des messages secrets, partagés et compris que par ces groupes de « génies » qui ont développé leur propre code de communication, et leurs uniques expressions culturelles pour partager en secret sans risquer d'être entendus par ceux qui pourraient les conduire à la mort. Cette oralité a des traits particuliers. Elle s'est construite autour d'une langue aussi créolisée que la culture dans laquelle elle s'insère. Bien que chacune des îles possède sa spécificité, elles toutes d'un contexte commun. Comprendre les enjeux linguistiques et culturels dans l'une d'elles aide à mieux comprendre les autres. Sainte-Lucie garde une particularité assez riche.

Le cas de Sainte-Lucie

Sainte-Lucie devient, par conséquence, un lieu historico-culturel profondément marqué par des expériences qui laissent sur cette culture des empreintes bouleversantes mais en même temps, une richesse culturelle qui vit toujours dans ce peuple. Dans son célèbre pièce de théâtre *Ti Jean and his brothers*[419], le prix Nobel, poète et dramaturge saint-lucien, Derek Walcott, rend vivante une culture fondée sur une histoire de l'oralité dès ses origines. À travers son héro Ti-Jean, il témoigne des qualités et du courage de ce peuple, fidèle aux

[416] *Ibid*. p. 18.
[417] *Ibid*. p. 18.
[418] *Ibid*. p. 18.
[419] D. Walcott, *Ti-Jean et ses frères*, New York, Farrar Straus & Giroux, Inc., 1970.

coutumes de ses ancêtres, ainsi qu'à ses croyances religieuses, ce qui lui permet de vaincre des situations difficiles. Comment un jeune, peut-il confronter la vie avec une telle audace ? La réponse se trouve dans l'histoire de son peuple qui a traversé tous les obstacles dans son existence afin de devenir un peuple plus mature.

L'émergence de la littérature orale à Saint-Lucie

Les noms "*Ioüanalao*"et *Hewanarau* (Hewanorra) donnés, d'une part par les Arawaks pendant leurs deux cent ans de l'occupation de cette nouvelle île, d'autre part par les Caraïbes, et *Santa-Lucia,* le nom donné par Christophe Colon révèlent la multiplicité des cultures amérindiennes et européennes qui ont influencé l'île. Chaque groupe, en y intégrant sa propre culture religieuse, culinaire et médicinale, a fait de la culture saint-lucienne un panorama de toutes ces pratiques initiales qui l'ont traversée dès les époques de la découverte, jusqu'à la société d'habitation/plantation avec les esclaves et les travailleurs engagés, eux-mêmes, originaires d'Afrique et d'Europe.[420]

Une analyse historique de la tradition orale de Sainte-Lucie ne peut être effectuée hors d'un contexte sociopolitique et économique. L'époque esclavagiste est notée pour son influence sur la formation de la société saint-lucienne, après la disparition d'une société caraïbe qui a peuplé l'île du sixième jusqu'au début du dix-huitième siècle. Sainte-Lucie, qui contient 463 habitants en 1730 au début du système colonial, a vu une croissance marquante dans sa population pendant les décennies suivantes.[421] Les 175 esclaves, d'origine africaine et créole qui ont fait partie de la population émergeante ne suggèrent pas que tous les esclaves étaient de cette origine. Sainte-Lucie, une des îles qui s'est inscrite le plus tardivement dans le système de l'économie esclavagiste, est devenue le lieu favori des planteurs nègres et blancs qui n'avaient pas de moyens financiers pour établir leurs plantations dans les colonies les plus riches telles que la Martinique, la Guadeloupe, Antigua et Barbade. Ils ont amené avec eux leurs esclaves, d'origines diverses. D'autres esclaves ont été aussi importés par des colons qui ont utilisé des moyens illégaux pour les faires venir sur leur habitation. Cependant, la population d'origine africaine étant la population dominante a joué un rôle prépondérant dans la formation de la culture saint-lucienne. Pour cette raison, une telle analyse ne se situe pas seulement au niveau sociopolitique et économique, mais elle témoigne que la tradition orale a aussi une visée anthropologique et ethnographique.

L'Afrique Noire est le berceau de la tradition orale. La littérature orale de Sainte-Lucie avec ses pratiques et ses coutumes trouve ses origines en Afrique. Dans un entretien avec le Docteur Forde, immigré à Sainte-Lucie dans les années 1950 et ancien Chef de l'Éducation dans le ministère de l'Éducation à Sainte-Lucie, il nous fait remarquer comment une commune de Sainte Lucie, Fond Assau, a été la propriété privée d'un africain dont la commune porte le nom. Assau, qui s'était installé dans un fond avec des esclaves marrons, leur a appris la culture et les pratiques africaines tels que le conte, le *bèlè* et le *kélé*. Il raconte :

> « *Assau was an African and came over here. He had his whole 'fond' because, as you can see, this is a place where you can run away and hide. The thing became Fond Assau. Assau's Fond. Even as you stand here, you start projecting your mind two hundred years ago and two hundred and fifty years ago, what might have been happening in here and*

[420] J. Harmsen *et al*, *A History of St. Lucia*, Vieux-Fort, Lighthouse Road Publications, 2012, p. 40.
[421] *Ibid*. p. 36.

how the runaways managed to survive […]. There are a lot of things in the old culture ».[422]

Virginia Albert[423] décrit Assau, de qui le quartier de Babonneau a pris le nom, comme un « vrai » africain qui a acheté le terrain après l'abolition de l'esclavage. Tous les habitants de ce lieu, même à l'époque moderne sont des descendants des esclaves qui continuent les pratiques de leurs ancêtres. Ce sont des pionniers de la culture traditionnelle saint-lucienne.

« *You had this gentleman whom they called Assau. He was a real africain. He bought a big piece of land after the slaves were freed […] in Fond Assau. That was why they named the place Fond Assau. It was named after him. He was pure, real African. In that area and in Garand, all these people came from the plantation. These people were doing the traditional African rituals like kélé. Fond Assau stands out as a rich […] if you wanted a real kont, a real débot* […] ».[424]

Dans la société africaine traditionnelle les pratiques socioculturelles sont fondées sur une dimension communautaire où les peuples rassemblent pour partager sur la vie quotidienne de la société. L'homme a besoin d'une société pour survivre et il a besoin de communiquer pour se constituer en société. C'est dans ce contexte qu'il apprend à parler et à partager avec ses siens. Chaque société s'exprime de façon unique selon les coutumes et traditions de ses ancêtres. Par coutumes et traditions, nous entendons un ensemble d'idées, de mœurs de doctrines, de pratiques, de techniques et d'attitudes transmises d'une génération à l'autre. Ces partages prennent des formes diverses et assez créatives telles que raconter des faits de société de façon ludique en utilisant des histoires, des contes et des proverbes. Ceci conduit à une façon de vivre et contribue à former le caractère de la société. Cette pratique de raconter des contes et des histoires ainsi que d'inventer des proverbes vise à établir un équilibre dans les comportements des individus dans la société. Si elle met en scène la société, il est indispensable qu'elle s'appuie aussi sur des autres Sciences Humaines telles que la psychologie, la sociologie qui font partie de la vie quotidienne du peuple : C'est pour cela que ces traditions orales ont un devoir de véhiculer les valeurs telles que la vérité, le respect, la discrétion et l'honnêteté d'un peuple étant donné qu'elles sont les porte-paroles d'une culture collective. N'est-ce pas ce que l'UNESCO appelle l'éducation du vingt-et-unième siècle , à savoir : une éducation centrée sur la formation des valeurs et la transformation de la vie ? Tout cela se fait dans une structure géographique et spatio-temporelle particulière qui donne un caractère et une fonction spécifique à ces activités. Pour Marilyn Hyacinth, créoliste à Sainte-Lucie, ces activités ont contribué à une créer une atmosphère communautaire :

« *I té ka mennen konmin-lan ansanm* […]. *Ou sav, lè moun té ka viv adan yon komin, sété kon yon fanmi. Tout moun ki té an konmi-lan sété kousin, sété kousine, sété fanmi. Alò yo*

[422] Annexe 13-b. Entretien avec Docteur Forde, Commune de Fond Assau, 28 octobre 2012 à 17 h 45 pendant 29 minutes et 9 seconds.
Notre Traduction : « Assau était un africain immigré ici. Le « fond » lui appartenait parce que, tu peux le voir, c'est un endroit ou un marron peut se cacher. Il est devenu Fond Assau. Même à ce moment, vous pouvez réfléchir sur les derniers deux cents ans et deux cent cinquante années, ce qui se passait ici, et comment les marrons ont pu survivre […]. Il y a beaucoup dans les cultures traditionnelles. »
[423] *Cf.* annexe 13-c.
[424] *Cf.* annexe 13-c. Entretien avec Virginia Albert : (Commune de Babonneau, 24 août, 2012 à 13h15 pendant 53 minutes et 8 secondes).
Notre Traduction : Il y avait un homme qui s'appelait Assau. Il était un « vrai » africain. Suite à l'abolition de l'esclavage, il a acheté un terrain […] à Fond Assau. C'est pourquoi le lieu s'appelle Fond Assau. Il était un 'vrai africain. Dans cet endroit et en Garrand, tous les habitants sont issus des plantations. Ils participaient dans les rites traditionnels comme le kélé. Fond Assau est riche…si on voulait un conte, un vrai débat…

té konnet yon a lòt. Kon sa yo té ka mennen konmin-lan ansanm […]. Yo té ka fè koudmen, koudmen pou fè fawin…koudmen fou chèbon. Tout sa té ka mennen konmin-lan ansanm. Yo konnet yon a lot, yo konnet zafè yon a lot. »[425]

Cette vie communautaire était le résultat de la vie familiale. Comme le décrit Flora Rene[426], enseignante d'une école primaire :*« An tan sa la, fanmi-an té ansanm. Yon té ka mété had lòt […] ; ou pa té ka di sésé-ou "ban mwen-y" pis ou té ha sav sé sa nou tout. Moun pa té vowas, yo pa té pou kò yo sèlman. Nou té ansanm* ».[427] C'est dans cet esprit que les esclaves vivaient dans leur cachette, dans les forêts et construisaient leur société. Comprendre l'histoire d'un peuple, c'est entrer dans la réalité des faits.

La Forêt et la littérature Orale

Tout commence ici ! Réclame Rhykki Alexander,[428] dans la forêt comme celle dans laquelle nous nous trouvons au moment de l'entretien. Ce spécialiste dans l'industrie *éco-agro-tourisme* à Sainte-Lucie déclare que la forêt est le lieu de naissance de la littérature orale. L'intérêt pour une telle littérature nous invite à découvrir ceux qui lui ont donné naissance. La forêt, c'était où habitaient les esclaves marrons du dix-huitième, et jusqu'au neuvième siècle, pendant le système colonial. Si le système esclavagiste a été un succès pour les colons depuis son émergence en 1731, cela n'a pas la révolte de la part des dominés. La déshumanisation et la néantisation subies par les esclaves dans ces nouvelles sociétés d'habitation et de plantation provoquèrent de nombreuses révoltes le plus sous forme de marronnage. L'année 1780 est marquée par un cyclone dévastateur qui a provoqué la disparition d'un grand nombre d'habitants, et a facilité le marronnage de plusieurs esclaves dans les « grands bois ». Vu la difficulté de faire de la forêt un lieu où ils pouvaient habiter, les esclaves ont inventé des stratégies de survies dans lesquelles ils ont établis un moyen de communication et de socialisation. Harmsen *et al* explique ce phénomène:

« *Maroons and brigands had to be resourceful, cunning and independent to survive in the wild and their frequent incursions on estates and military posts required discipline, good communication and well-supplied based camps. They were masters at exploiting St. Lucia's mountainous terrain with its deep narrow valleys, isolated interior, abundance of natural resources and easy but secluded access to the coasts. Maroon and brigand camps were usually located in a depression or plateau near a mountain top, where boulders were piled to form walls, framed with green sticks and covered with grass. Caves were used as well […], and some camps such as a site near Anse La Verdure, consisted of*

[425] Annexe 13-d. Entrétien avec Marilyn Hyacinth, 1er novembre 2012 à 10 h:30 dans le département des Informations créole au bureau chargé de la diffusion par Médias et Informatiques des Informations de l'État, pendant 14 minutes et 27 secondes.
Notre Traduction : Il rassemblait des individus […]. Nous savons que lorsque des individus habitaient dans une commune, c'était comme une famille. Ils se connaissaient l'un et l'autre. Tout le monde dans la commune était soit cousin ou cousine. Ils se connaissaient l'un et l'autre. De cette façon, ils contribuaient à réunir la commune […]. Ils faisaient des « coud de main », coud de main pour faire la farine… pour faire du chabon. Tout cela contribuait à créer unité dans la commune. Ils connaissaient l'un et l'autre, ils connaissaient les affaires de l'un et l'autre.

[426] *Cf.* annexe 13-e.

[427] Annexe 13-e. Entretien avec Flora Rene, 2 novembre 2012 à 19h30 à sa résidence à « Derniere Riviere », pendant 17 minutes 57 secondes.
Notre Traduction : À cette époque, il y avait l'unité dans les familles. Ils s'habillaient dans les vêtements des membres dans la patrie. Tu ne pourrais pas dire à ta sœur « donne-moi mon vêtement », [tout simplement] parce que tu savais que cela appartenait à toute la famille. Les personnes n'étaient pas égoïstes. Il y avait l'unité.

[428] Annexe 13-f. Entretien avec Rhykki Alexander, 3 novembre 2012 à 9h30 dans la forêt de *fond Petit* à *La Sorcière*, pendant deux heures.

elaborate structures with interconnecting tunnels through rocks and into the ground. Caves near La Sorcière, Derniere Riviere and all along the coasts were used as outposts and (temporary) depots for ammunition and other supplies.
The Maroons developed communication posts around the island, using strategic mountaintops such as Morne Forcieuse in the south, La Sorcière in the northeast and Gros Piton in the west with intermediate signal camps to link them together. ».[429]

Cachés dans les grands bois à l'intérieur de l'île, ces hommes et femmes, principalement des descendants africains, étaient marqués par la créativité de leurs ancêtres, ce qui leur a permis non seulement de développer des formes de communications, mais de faire de la communication, un outil de combat et surtout de socialisation. C'est dans la forêt, pendant la nuit, loin des habitations et plantations que les esclaves ont continué une tradition qui faisait déjà partie intégrante de leur vie. Ils ont continué à raconter des contes, des histoires et ont fait des proverbes le langage de la sagesse quotidienne de cette nouvelle société qui était en train d'être formée hors de l'habitation-plantation. Cette expérience a été enrichie par leur nouvel environnement qui constituait une grande partie de leur vie. Il ne demeure pas moins que l'environnement continue de jouer un rôle important dans la constitution de la littérature orale de Sainte-Lucie surtout dans la création des contes et des proverbes.

> « Il ne faut pas oublier, en effet, que ces contes ont été construits ou transposés pendant l'époque esclavagiste et coloniale et qu'ils peuvent, de ce fait, être considérés comme une réponse à une situation contraignante de domination-subordination. »[430]

Faisant référence à la forêt et à l'émergence d'une société dans ce contexte environnemental, R. Alexander explique les particularités d'une société totémique telle les sociétés d'esclaves-marrons. Une société comprend un groupe d'individus autonomes, qui habitent dans une zone géographique définie, mais forment des institutions sociales, familiales et politiques. Ces institutions sont interconnectées et contribuent à la formation de ladite société.
Sachant que la science se définie comme des connaissances systématisées qui s'appuient sur la recherche, l'observation et l'expérimentation, nous pouvons dire que pour la littérature orale, l'environnement devient le lieu de l'observation. Les théoriciens ne s'arrêtent pas à souligner l'importance de l'environnement dans la vie des enfants.

Si les behavioristes tels que Skinner et Pavlov et les cognitivistes comme Piaget constatent que l'environnement est indispensable dans le développement de l'individu et dans l'apprentissage, c'est parce qu'il est le lieu de découverte et de partage qui permet d'évoluer selon les normes d'une société donnée. Pour Piaget les stades de développement et la construction de l'intelligence d'un individu sont fondés sur son interaction avec l'environnement qui l'entoure.

---

[429] *Op. cit.*, p. 86-87.
Notre Traduction : Il a fallu que les marrons et les brigands soient débrouillards pour survivre dans les bois et leurs incursions sur les plantations et les points militaires nécessitaient discipline, une communication efficace et des camps bien stockés. Ils étaient ingénieux dans leur capacité pour traverser les montagnes et ses vallées assez profondes, isolées de l'intérieur, pour exploiter l'abondance de ses richesses naturelles ainsi que pour une traversée facile vers la côte. Les camps des marrons et des brigands ont été souvent situés dans un fond ou un plateau à la proximité du soumet d'une montagne où ils ont rassemblé des rochers pour créer des murs, entourés par des bâtons verts et couvert avec l'herbe. Des caves ont été aussi utilisés […], et quelques camps, surtout un site proche d'Anse de Verdure, contenaient des tunnels assez élaborés qui s'étendaient à travers des roches et par la terre. Des caves dans la proximité de *La Sorcière* à *Derniere Rivière* et à travers la côte ont étés utilisés comme avant-postes et des dépôts (temporaires) pour sauvegarder munitions et d'autres matériels.
Les marrons ont développé des postes de communication partout dans l'île en utilisant des points stratégiques sur les sommets des montagnes telles que *Morne Forcieuse* au sud, *La sorcière* au nord-est et Gros Piton à l'Est, avec des camps intermédiaires pour les connecter.
[430] J-P. Jardel, *Le conte créole,* Centre de Recherche Caraïbe, Montréal. 1977, p. 5.

À travers sa théorie de l'assimilation et de l'accommodation, il considère que l'individu construit des connaissances par le contact avec des objets et des autres humains avec lesquels ils partagent l'environnement et qui influencent ses expériences. Par ailleurs, pour Pierre Erny, la dimension pratique qui est celle de l'expérience donne valeurs aux expressions culturelles. Quant à Pestalozzi, toutes formes d'éducation et de connaissances sont liées à la vie. Le choc des phénomènes dans l'environnement est essentiel pour le développement des structures, des façons de penser et des manières d'être. Ce constat est confirmé par les parcours des esclaves dans la forêt de Sainte- Lucie.

Les esclaves avaient leur façon de transmettre des connaissances. Pour eux, la parole est l'outil principal de la communication et de la socialisation : les contes, les devinettes, les proverbes. Ces paroles témoignent de la sagesse, donc elles deviennent des éléments fondamentaux dans la cohésion sociale. « La parole est considérée une puissance mystérieuse et participante du dynamisme de l'être. Grâce à l'oralité, on s'implique, on vibre au rythme de ce qu'on voit, de ce avec quoi on est en présence. »[431] Cette dynamique, présente dans toutes ses dimensions dans La forêt de *Fond Petit* à *La Sorcière*, contribue à fonder une société dominée par des apports culturelles et « scientifiques ».
La forêt est donc un moyen de développer la réflexion rationnelle à travers l'observation de l'environnement. Les esclaves marrons de *La Sorcière* ont amené avec eux leur culture africaine. Cette culture a pris sens dans leur nouvel environnement et tout était construit en observant des plantes, des animaux et la vie en générale tel qu'on la menait dans cette forêt insulaire et non continentale – comme en Afrique. Tout cela explique que la littérature orale n'est pas un concept théorique. « La théorie n'a jamais pu déterminer l'observation. »[432] C'est un concept pratique est dynamique fondé sur le vécu du peuple. C'est ce dynamisme qui donne naissance à des centaines de contes saint-luciens au même titre que les autres îles de l'OECO. C'est pour cette raison que le conte est considéré comme un lien de rencontre dans le domaine éducatif au sein de l'OECO. Il peut apprendre aux enfants les éléments éducatifs nécessaires au niveau préélémentaire tels que la capacité langagière, l'écoute et le développement de la pensée critique.

Les contes saint-luciens

Marcel Mauss, dans son cours d'ethnographie constate que « dès qu'il y a effort pour bien dire, et pas seulement pour dire, il y a effort littéraire ».[433] Le conte Saint-Lucien rentre dans le cadre de cette définition. Il est non seulement un effort littéraire mais aussi une forme littéraire orale fictionnelle qui prend à contre-pieds des instances littéraires classiques parce qu'il présente un temps indéterminé : *à cette époque*. C'est pourquoi explique George « Fish » Alphonse, que plusieurs contes commencent par l'introduction « *It was a long, long, long time ago* ».[434] Le lieu est indéfini et les personnages emblématiques. Le contenu est riche est varié par conséquence il intègre des sujets relevant de plusieurs disciplines linguistique et scientifique.
Ce genre littéraire adopte plusieurs formes, ce qui aide à différencie entre le folklore, *listwa* et le conte qui font toutes partie de la culture traditionnelle saint-Lucienne. Un conte est défini

[431] J.-P. Munyanji, *La pédagogie de la connaissance dans son rapport avec l'environnement*, Thèse de doctorat, Université de Lumière Lyon 2, 2002.
[432] J. Dournes, « Le conte, pourquoi ? Comment, Colloques Internationaux du C.N.R.S., *Ethnoanalyse de la récitation traditionnelle : état d'une recherche sur un corpus Indochinois*, 1984, Paris, p. 440.
[433] M. Mauss, *Manuel d'ethnographie*, 1947, Paris. p. 97.
[434] Annexe 13-a : Entretien avec George *Fish* Alphonse, 24 août 2012 à 16h15 pendant 27 minutes et 10 seconde.
Notre Traduction : Il était une époque très, très, très ancienne.

par *Le Petit Robert* comme un court récit des faits, d'aventures imaginaires, destinés à distrait.[435] Cependant, il garde tout temps une structure définie : L'annonce d'un temps et d'un espace indéfini ; l'élément déclencheur de l'histoire, l'intrigue et le point final.

Le conte à Sainte-Lucie conserve une histoire très riche. Dans l'absence de la technologie qui existe aujourd'hui, la forme de socialisation de la société était fondée sur une dimension culturelle collective contenant une forte relation communautaire. Souvent le soir, mais surtout au clair de lune, la communauté se rassemblait pour partager les évènements de la vie. Ceci prenait en forme d'histoires racontées par des personnes particulières connues comme des conteurs. C'était un moment dynamique, où la créativité dominait l'ambiance du soir. Suivant la tradition des esclaves, les gens de la commune, munis de leurs tambours venaient dire à l'auditoire les nouveaux évènements qui étaient survenus dans la commune. Ce moment spécial, comme l'heure des nouvelles aujourd'hui à la radio ou la télévision donnait au conteur l'occasion de s'exprimer librement. Comme si, dans la lignée d'Aimé Césaire qui a été la bouche de ceux qui n'ont pas de bouche, le conteur devenait le porte-parole du peuple. Il raconte ses propres expériences, mais aussi les expériences des autres qui ont partagé avec lui, leurs propres histoires. Ces histoires n'étaient pas de simples paroles qu'il fallait simplement écouter pour le plaisir. C'était un chant présenté avec l'accompagnement de la musique, avec un rythme particulier tout en gardant l'importance du message à diffuser, ce qui a contribué à l'expression de « chanter conte ». Ayant vécu l'expérience comme enfant, George *Fish* Alphonse parle de cette dimension musicale qui donne lieu à l'expression "*chanté kont"*: « *Kont is like singing. It's the same thing like storytelling but the difference is that it is chanted* ».[436]Virginia Albert montre le lien entre ces chansons et la communauté :

> « *If something extraordinary happened in the community, people would make fun of it by putting it into a kind of song and they dance to it […]. They had the different dances and so on. They would do it around in a rum shop area. They would advertise it, people would come around and different people would have their tunes and their different songs* ».[437]

Le message était souvent centré sur des problèmes de société liés aux comportements de la population. Souvent négatif et parfois humiliant, ce mode de socialisation contribuait à mettre l'ordre dans la société, car personne ne voulait être victime d'un tel discours. C'était aussi parfois, un élément de discorde et de division lorsque l'histoire partagée était considérée fausse ou scandaleuse. Quel que soit le contenu, le lieu du conte était un lieu de liberté comme l'est le *calypso*[438] de Sainte-Lucie aujourd'hui. Il contribuait à former la conscience des individus pour qu'il puisse faire un jugement entre le bien et le mal. Ces contes avaient leur durée de vie. Ils étaient composés pour une circonstance particulière, après quoi, ils disparaissent graduellement pour céder la place à de nouveaux contes. À travers ces expériences, la créativité des conteurs était évidente :

---

[435] Le Nouveau Petit Robert, dictionnaire alphabétique et analogique de la langue française, Paris. 2003. p. 528.
[436] Annexe 13-a. Entretien avec George *Fish* Alphonse. *Ibid.*
Notre traduction : Conte c'est comme chanter. C'est comme raconté des histoires mais la différence c'est il est chantée.
[437] Annexe 13-c. Entretien avec Virginia Albert. *Ibid.*
Notre Traduction : Si quelque chose extraordinaire s'est passé dans la société, il devenait une blague sur laquelle une chanson a été composée et tout le monde dansait. C'était souvent dans des bars. L'évènement a été précédés par une publicité, les individus attendaient et chantaient leurs différentes chansons composées.
[438] Annexe 13-c : entretien avec Virginia Albert. Ce sont des chansons composées par de individus sur des faits de société.

« *The kont and calypso are linked because the calypso is seasonal, topical, and sometimes sensational; appealing to the crowd but it is not something that is long-lasting* ».[439]

Les contes de Sainte-Lucie sont de deux types : les chansons composées sur les évènements de la société adaptables aux adultes et les contes qui peuvent être considérés comme contes pédagogiques dans lesquelles les enfants pourraient participer. Les contes basés sur la vie quotidienne dans la société étaient surtout pour les adultes, car leurs contenus n'étaient pas convenables pour les enfants. Ils portaient sur le mariage et les relations intimes et sexuelles, sur l'infidélité, le vol, l'aspect sanitaire, la déviation des pratiques morales ou l'irresponsabilité dans l'éducation des enfants. « *A lot of the kont that they sang had a lot of adult language … sexual language. This is why I say it was not material so much for children* ».[440]
Bien qu'il fût du devoir du conteur de chanter le conte, les membres de la société lui fournissaient les informations nécessaires pour accomplir ce devoir. Les contes jouaient un rôle juridique, car ils étaient considérés comme la structure qui jugeait les comportements dans la société. Il existe à Sainte-Lucie, trois grandes catégories de contes : les contes utilisés pour rassembler les membres de la société pour une soirée de socialisation ; les contes de veillée ; les contes pédagogiques plus adaptables aux enfants.

Ces activités sociales n'excluaient pas des jeunes : groupe important de la société. Pendant ces soirées de contes, les enfants n'étaient pas mis en marge, car ils participaient aux jeux traditionnels tandis que les adultes s'amusaient. Lorsqu'il s'agissait de contes scolaires, les adultes participaient tout comme les enfants. Quoique moins rigides que les contes des adultes, ceux des enfants avaient la même fonction de créer un code de comportement dans la société. Ces contes sont de différents types : les contes d'animaux, les contes merveilleux, les contes du diable, les contes facétieux, les contes étiologiques, les contes de mensonges :

- les contes animaliers mettent en scène des animaux domestiques et sauvages comme héros. Doués de la parole, ces animaux des contes souvent mâles rendent les bêtes proches de l'homme, car ils partagent des caractéristiques humaines. Afin de relever l'aspect humain et masculin, le titre « Compère » est utilisé. Les héros principaux sont *Konpè Lapen, Konpè Tig, Konpè Sèpan, Konpè Chyen, Konpè Chat, Konpè Lyon, Konpè Chouval, Konpè Makak, Konpè Wéna*. Il existe aussi *Agoti, Dowad, Fonmi, Kabwit, Malfini, Tòti* et *Zagwien* ;

- les contes merveilleux considérés comme des contes de fées ; c'étaient des histoires surnaturelles soient religieuses ou animistes ;

- les contes du diable montrent le pouvoir de celui-ci pour interrompre le bon fonctionnement de la société. Il s'agissait souvent d' histoires des *bolonms*, symbole diabolique ;

[439] Annexe 13-c ; Entretien avec Virginia Albert. *Op. Cit.*
Notre Traduction : Il y a un lien entre le conte et le *calypso* parce que le calypso a une saison, il parle des sujets d'actualité, parfois sensationnel, il attire des foules mais il ne dure pas longtemps.
[440]Annexe 13-c ; entretien avec Virginia Albert. *Op. Cit*.
Notre Traduction : Il y avait beaucoup de langages adultes dans les contes chantés […] langage sexuel. C'est pourquoi je dis ce n'était pas adaptable pour les enfants.

- les contes facétieux explorent des sujets qui s'adressent aux adultes tels que les coupes de la canne, les problèmes concernant les autorités religieuses et les problèmes touchant au mariage.

- les contes éthologiques, souvent liés aux animaux, racontent le pourquoi des choses, par exemple, pourquoi le lapin à une queue courte. Mais ils racontent aussi des faits cosmologiques et relationnels ;

- les contes de mensonges sont très exagérés et établissent dans les pensées des auditeurs toutes les dimensions fictives et imaginaires dès le départ ;

- les contes de la mort qui sont réservés pour les veillées : une pratique traditionnelle. Lorsqu'un mort est annoncé, les proches de la famille ainsi que les autres membres de la population se rassemblaient le soir pour consoler la famille en deuil. Ils racontaient les évènements humoristiques dans la vie de la personne et faisaient de cela un moment de détente. Le son du tambour et le rhum faisaient partie de ces soirées. Ces séances de contes continuaient jusqu'à neuf jours après la mort. Dans la pensée traditionnelle Saint Lucienne, l'esprit de la personne morte revisitait la maison neuf jours après sa mort. Le chanter du conte se faisait afin de rendre hommage à l'esprit présent.

La morale à la fin d'une grande majorité de contes prend la forme d'un proverbe qui est considéré comme la parole de la sagesse, une parole exprimée à travers la langue vernaculaire.

La langue créole : le vecteur de la transmission de la littérature orale

L'histoire coloniale des Antilles à des conséquences sur la perception des peuples de la langue créole. Réservée pour les habitants des zones rurales, l'intégration du créole dans le système linguistique ne se fait pas sans opposition. Ce dialecte à la base lexicale française survit, grâce aux revendications des créolistes Martiniquais, Raphaël Confiant, Patrick Chamoiseau, et Jean Bernabé qui, à travers *L'éloge de la Créolité,* cherchent à valoriser ce parler qui, aujourd'hui, a obtenu le statut de langue.

Lorsque Sainte-Lucie a été cédée à la Grande Bretagne par la France en 1814, l'influence du français était intense. Le créole BLF qui trouve ses origines dans le contact entre les planteurs français et les esclaves africains est devenu la langue maternelle du peuple. La langue ne peut pas être séparée de l'expérience socioculturelle d'un peuple. Frantz Fanon explique bien ce propos lorsque qu'il constate qu'un peuple qui ne possède pas sa langue est voué à l'errance. Il s'agit de la langue vernaculaire sur laquelle l'identité d'un peuple est fondée. Le passé colonial à un effet négatif sur la perception par le peuple de la langue créole, car celle-ci est l'expression de la domination sous un système esclavagiste. C'est pourquoi Sainte-Lucie a toujours eu des difficultés à valoriser le créole. Le rejet du créole pendant plusieurs décennies contribue à paralyser le patrimoine de cette île. Le proverbe *moun ki won pa fouti vini kawé* explique bien qu'il y a des choses impossibles. C'est le cas de la littérature orale en l'absence de la langue créole. Il est impossible de garder la vivacité de la culture orale à travers les contes et les proverbes sans valoriser la langue créole qui est le vecteur de transmission de ces derniers. La disparition de ces cultures traditionnelles est la conséquence de la disparition du créole. Le seul moyen de garder le patrimoine culturel c'est à travers la langue créole, car c'est à travers celle-ci qu'elle a pu évoluer. Le peuple est conscient de cela. Lorsque nous avons posé la question au niveau de

la transmission de la culture saint-lucienne, nous avons constaté que la transmission n'est pas effective parce que la langue créole a été rejetée : « *Non, i pa ka pasé pis ou sav yo goumen an chay kont lanng kwéyol-la, épi sé pa lanng kwéyol-la yo té ni pou pasé sé listwa sa la* ».[441] La langue créole continue à être le noyau de la tradition :

> « *The creole language is the thread which weaves through all aspects of St. Lucia's oral traditions […]. Apart from its own value as a symbol of identity and culture, the language effectively facilitates the passing on of oral traditions, be it forms of folk expression in song, dance and music or forms of economic and social activity*."[442]

Le créole est vu non seulement comme le moyen de rendre la culture vivante ; c'est une langue très expressive. C'est comme le cordon ombilical qui établit un lien avec les ancêtres africains, aux locuteurs de la langue et aux cultures qui la partagent. Dans cette optique, Virginia Albert définit la littérature orale comme « *the litterature that comes from creole* ».[443] Ce qui explique que la littérature orale de Sainte-Lucie peut être considérée comme une littérature créole. Il est impossible de parler d'une telle littérature sans faire référence dès le départ à la langue créole. Quant à raconter des histoires ou à chanter des contes, « *lè ou di sa en anglé, i pa ka sòti kon sa ! Lè ou di sa an kwéyol, i ka ni pli gout, pli sans. Kondi sé moun-lan, lè an manjé pa ni sèl, i pa ni gout* ».[444] La langue devient l'esprit du peuple. La culture est vivante, grâce à la langue. La langue donne une sonorité à la culture. C'est la langue qui fait bouger la culture. Les ouvriers rencontrés dans la forêt expliquent : *« Si la ni an dansé kwéyol ou pa kay konpwann tout sa chanté-a ka di mé ou kay sokwé koy-w. Si ou pa soukwé kò-w, i pa ni gout. Si moun-lan pa ka bay kò-y ganm, bagay la pa ka sòti byen* ».[445] S'il s'agit de confirmer ces propos, Marilyn Hyacinth pense lorsqu'un conte est chanté dans une langue qui n'est pas la langue créole : « *I ka mantjé an bagay, i ka pèd an bagay. Délè sé moun lan ki mété-y an anglai-a pa menm byen déchifwé-y pou mété tout sans lanng lan andidan-y. Kon sa i ka pèd an sans* ».[446] Il y a dans le langage « une tradition de la quête de sens des hommes que l'on ne saurait passer sous silence – c'est-à-dire que toutes les grandes préoccupations existentielles de l'homme qui concerne sa vie et son être se retrouvent exprimées dans et grâce au langage ».[447] La langue est l'expression la plus profonde de l'être humain. C'est le reflet de son âme. [448] Elle a la « capacité de dévoiler le

---

[441] Annexe 13-d. Entrétien avec Marilyn Hyacinth, 1er novembre 2012 à 10 h 30 pendant 14 minutes et 27 secondes.
Notre Traduction : Non, il n'y a pas de transmission parce que la langue créole a eu plusieurs oppositions, pourtant c'est par la langue créole que la transmission pourrait être effectuée.

[442] E. Charles, « Oral traditions in St. Lucia », *in Research in Ethnography and Ethnohistory of St. Lucia*, 1986, Institut für Völkerkunde der Universität Wien, p. 12.

[443] Une des personnes interrogées : entretien 13-c.
Notre Traduction : La littérature qui dérive du créole.

[444] Entretien avec des ouvriers dans la forêt de Fond-Petit à *La Sorcière*, novembre 2011 à 11 h30 pendant 8 minutes : entretien non annexé.
Notre Traduction : Lorsqu'on raconte des histoires en anglais, ils ne sont pas les mêmes. Le créole a plus de « goût », « plus de sens ». Comme on dit, lorsqu'un repas n'a pas de sel, il n'a pas de goût.

[445] Entretien avec des ouvriers de la forêt : non annexé.
Notre Traduction : S'il y a une danse créole … on ne peut pas comprendre toutes les paroles mais on bouge. Si on ne bouge pas, il n'y a pas de « goût ».

[446] Annexe 13-d. Entretien avec Marilyn Hyacinth, *op. cit.*
Notre Traduction : il y a quelque chose qui manque. Quelque fois, les personnes qui ont traduit la langue créole en anglais ne peuvent pas mettre tous les expressions pour comprendre le sens.

[447] *Ibid.* p. 76.

[448] J. Trabant, « Du génie aux gènes des langues », *in Et le génie des langues*, – sous la dir. D'Henri Meschonnic, Paris, Presses Universitaires de Vincennes, 2000, p. 82.

tréfonds humain ».[449] C'est pourquoi, dans ce poème créole *anonyme* ci-après, la disparition d'une langue est vue comme l'errance d'un peuple, comme l'a d'ailleurs exprimé le psychiatre et psychosociologue Frantz Fanon : « Un peuple qui ne possède pas sa langue est voué à l'errance. »

[449] M. Bélaise, *Le discours éthique de la langue proverbiale créole*, Paris, Éditions publibook, 2006. p. 78.

Kan yon lanng mò,

bagay divin-an,
zétwal, sòlèy épi lalin,
sé bagay lézònm-lan,
katjilé ék santi,
yo pa wéfléchi adan miwè-sala ankò

Kan yon lanng mò,
tout sa i ni adan latè-alosyon ék lawivyè,
zanimo épi plant,
pa katjilé asou yo,
pa di non-yo,
yo pa ègzisté apwézan.

Kan yon lanng mò,
finèt-la épi lapòt-la fèmé,
fèmé a tout moun latè-a,
yo pa ké konnèt yon lòt mannyè,
pou kwiyé sé bagay divin épi bagay lézònm-lan ankò
é sé sa i vlé di pou ègzisté épi viv an latè-a

Kan yon lanng mò,
tout pawòl lanmou,
sonn doulè épi tandwès,
pitèt sé vyé chanson-an,
sé vyé kont-la, sé pawòl-la, sé lapwiyè-a,
pyèsonn pa mélé ki moun pa ké sa wépété yo ankò.

Kan yon lanng mò,
anpil moun konsa ja mò,
épi talè plis ankò ké mò,
sé miwè-a, kwazé pou toutan,
lé vwa zomm, an silans pou toutan,
lézònm ka vin pli maléwé,
kan yon lanng mò.[450]

Quand une langue meurt,

Les choses divines,
Les étoiles, le soleil et la lune,
Les choses que les hommes ont réfléchies et senties,
Ne peuvent plus se refléter dans le miroir de la langue.

Quand une langue meurt,
Tout qui est dans la terre, la rivière,
Les animaux et les plantes,
Ils ne comptent plus,
Ils ne livrent pas leurs noms,
Ils cessent d'exister.

Quand une langue meurt,
Les fenêtres et les portes sont fermées,
Fermées à d'autres citoyens de la terre,
Ils ne peuvent plus trouver d'autres noms pour ces choses divines et les choses faites par des hommes,
Et que veut donc dire exister et vivre dans cette terre ?

Quand une langue meurt,
Toutes les paroles d'amour,
Les sons de la douleur et de la tendresse,
Peut-être les vieilles chansons,
Les vieux contes, les paroles, les prières,
Personne ne se préoccupe de savoir si les autres ne peuvent plus les répéter.

Quand une langue meurt,
Beaucoup de personnes sont déjà mortes,
Et beaucoup plus mourront,
Les miroirs sont brisés pour éternité,
Les voix humaines sont silencieuses pour l'éternité,
Les hommes deviendront plus malheureux,
Quand une langue meurt,

[450] Notre Traduction : ci-après.

S'il est constaté que la littérature orale joue un rôle indispensable dans les sociétés post coloniales, qu'apporte-t-elle pour la société contemporaine de Sainte-Lucie et comment pouvons-nous ouvrir cette littérature aux petits enfants dans les îles voisines ? Il faut comprendre le contexte.

État des lieux de la littérature orale à Saint-Lucie

Le paradoxe qui existe dans la littérature orale à Saint-Lucie se réfère, selon nous, au conte. En effet, il s'agit des variétés de titres utilisés pour décrire le conte. Dans ces variétés, nous pouvons distinguer aussi deux approches pour présenter ceux-ci : une approche ancienne et une plus moderne. Nos enquêtes de terrain nous laissent avec un point d'interrogation sur le statut du conte à Sainte-Lucie. Qu'est-ce qu'un conte dans le contexte saint-lucien ? Pendant l'enquête il a été noté que les termes *kont, bèlè kont, dansé kont, chanté kont, listwa* et *folktale* ont été utilisés de façon interchangeable, mais quelque fois chaque activité est apparue différente. À quoi renvoient ces termes ? Pourquoi la confusion dans leur utilisation, si confusion il y a ? Des observations sur le terrain aident à mettre en avant ce paradoxe dont nous parlons. La question posée aux personnes interrogées était la suivante : « Pouvez-vous nous montrer un conte ? », sans spécifier les verbes "chanter" ou "raconter". Le verbe " montrer ", assez général, était utilisé, afin de permettre aux individus concernés de présenter le conte d'après leur propre expérience et leur propre compréhension. Ces observations qui étaient enregistrées par vidéo montrent des variations qui ont été présentées lorsque la demande a été faite. Tout cela est résumé par des descriptions ci- dessous.

Selon ces observations, et en ce qui concerne les éléments de définition, le conte de Sainte-Lucie se trouve dans deux catégories : le conte chanté et le conte raconté. Le conté chanté est une histoire racontée sous forme de chant. Elle est parfois accompagnée par une danse, ce qui renvoie au terme *kont dansé*. Cette danse est une sorte de danse traditionnelle appelée le *bèlè*. Le mélange du *kont chanté* et du *kont dansé* donne lieu au *bèlè kont*. Tous ces types de contes sont basés sur une histoire ou *listwa* en créole. Un *listwa* c'est un conte raconté sur des habitudes humaines. Il fait souvent allusion au sexe. Un *folktale* c'est un conte qui utilise des images symboliques telles que celles des animaux. Tout cela explique que le *kont, bèlè kont, dansé kont, chanté kont, listwa* et *folktale* sont tous des contes utilisés à différents moments et à des publics différents.

Dix groupes dans des situations très variées ont été observés, afin d'essayer de saisir le concept de *kont.*

Tableau 69 : Perception du conte dans différents groupes

Groupes	Description du conte
Groupe 1	Composé de deux hommes et quatre femmes entre soixante et quatre-vingt dix ans qui appartiennent au groupe Solo (chanson traditionnelle) de *Montego Bay* à *Au Leon*. Ils ont été interrogés lors d'une réunion. Le conte a été présenté comme une danse avec des mouvements particuliers dans lequel une histoire est racontée à travers un chant. Il a une allure de solo qui est aussi une histoire racontée à travers un chant. C'est la danse très systématisée et organisée qui fait la différence. C'est elle qui lui donne le statut de *bèlè kont*.
Groupe 2	Il s'agit de trois femmes : une est membre actuel du groupe solo de *Montego Bay Au Leon* et les deux autres sont des anciens membres. Elles sont âgées entre quarante et quatre-vingt ans. La question a été posée tandis qu'elles discutaient chez une d'elles. Comme elles appartiennent au même groupe de Solo que ceux du premier groupe, le conte a été présenté dans la même façon.
Groupe 3	La troisième rencontre était pendant une assemblée de plein air organisée pour le grand public. À peu près dix membres du groupe de solo de *Montego Bay* ont présenté le conte devant une foule d'environ 100 personnes. Il n'y avait pas de différence dans la présentation du conte.
Groupe 4	Dans la commune de *Derniere Riviere*, une famille composée de dix membres s'était rassemblée pour une célébration anticipée de *Jounen Kwéyol*. Une fille âgée de seize ans a raconté un conte sur une mère qui avait trois enfants, *Respet, Péla ek Anbétan* .Il s'agissait de la rencontre d'une vieille dame avec ces enfants là.
Groupe 5	Six amis, quatre hommes et deux femmes prenaient un moment de détente dans un cabaret dans la commune de *Derniere Riviere*. Pour répondre à la question un du groupe, ils ont raconté l'histoire de *Compère lapin* et *Compère Tig*.
Groupe 6	Une famille et des amis comprenant un homme et six femmes prenaient un moment de détente devant leur maison. Deux contes ont été racontés par une dame âgée de soixante seize ans. Il s'agissaient de trois garçons, *Pat fine, Gwo bouden* et *Gwandjol* qui n'étaient pas bien éduqués.
Groupe 7	C'était une soirée de la préparation pour *Jounen Kwéyol* par une famille de 16 personnes. C'est une famille aisée, de culture traditionnelle. La mère et la jeune grand-mère de la cinquantaine ont raconté l'histoire d'une dame et de ses cinq enfants qui ont rencontré un démon. La petite fille aussi, comme elle ne se rappelait pas la chronologie des évènements dans ce conte, l'a lu dans son texte scolaire. Il s'intitulait : *Compère Lapin's escape*.[451] Son jeune cousin, nommé *Kontè* de la famille a raconté trois contes sur la vie familiale.
Groupe 8	Cette activité organisée par la commune de Fond Assau pour célébrer *Jounen Kwéyol* réunissait environ trois cent personnes. Plusieurs danses de solo et des contes chantés ont été présentés. Il s'agissait d'évènements qui ont eu lieu dans la commune. Il ont été présentés sous forme d'histoires et de danses. Le conteur a commencé par une histoire brève. Il l'a chantée en changeant le ton et en prenant un rythme accéléré. La dernière phrase servait de refrain pour le

[451] *Compère Lapin* s'est échappé.

	conte. La chanson était accompagnée par une danse.
Groupe 9	Pour célébrer la *Jounen Kwéyol*, les élèves et enseignants de l'école primaire de Millet ont organisé des activités culturelles dans lequel le conte était intégré. À travers un chant, ils ont expérimenté le conte dansé avec des mouvements particuliers.
Groupe 10	Le dernier groupe, était une classe de *Grade 6*[452] *de Saint Aloysius R. C. Boys' Primary School*. Ils ont raconté un conte intitulé *Compère Lapin's and the fish* en faisant la lecture dans leur corpus scolaire.

Tableau 79 : L'expérience du conte par les enquêteurs

L'état actuel de la littérature orale

Prenant en considération la variété d'expression qui décrit le conte de Sainte-Lucie, il était nécessaire d'analyser l'état actuel de la littérature orale. Afin de faciliter cela, plusieurs enquêtes ont été menées dans les zones rurales et urbaines sous forme d'entretiens, de questionnaires et d'observations. Le tableau suivant donne un résumé des personnes enquêtées et leurs zones d'origines.

Entretien	Profession	Zone
1	Coordinateur de l'Éducation Internationale de la Caraïbe	Rurale
2	Dramaturge, coordinateur des activités culturelles	Urbaine
3	Enseignante retraitée et promoteur de la culture	Urbaine
4	Créoliste, (traduit des nouvelles en créole)	Urbaine
5	Ancien Chef Officier de l'Éducation	Urbaine
6	Enseignante/boulangère	Rurale
7	Spécialiste agro-éco tourisme	Rurale
8	Ouvriers de la forêt de Fond Petit	Rurale
9	Coordinateur du groupe de *solo*	Rurale
10	Conteur et coordinateur du groupe de *solo*	Rurale
11	Ancien membre du groupe de solo de 94 ans	Rurale

Tableau 80 : Les entretiens organisés

[452] Équivalent de la classe de 6e dans le système scolaire français.

Entretien	Commune	Zone	Sexe masculin	Âge
1	Babonneau	Rurale	masculin	53 ans
2	Choiseul	Rurale	féminin	67 ans
3	Millet	Rurale	masculin	34 ans
4	Babonneau	Rurale	masculin	70 ans
5	Bexon	Rurale	masculin	75 ans
6	Derniere Riviere	Rurale	féminin	43 ans
7	Laborie	Rurale	masculin	69 ans
8	Bexon	Rurale	masculin	57 ans
9	Choiseul	Rurale	féminin	55 ans
10	Castries	Urbaine	féminin	44 ans
11	Castries	Urbaine	masculin	40 ans
12	Laborie	Rurale	masculin	23 ans
13	Monchy	Rurale	feminin	84 ans
14	Choiseul	Rurale	feminin	50 ans
15	Fond St. Jacques	Rurale	masculin	32 ans
16	Fond St. Jacques	Rurale	masculin	30 ans
17	Soufriere	Urbaine	feminin	49 ans
18	Fond St. Jacques	Rurale	masculin	40 ans
19	Fond St. Jacques	Rurale	masculin	77 ans
20	Castries	Urbaine	masculin	70 ans
21	La Croix	Urbaine	masculin	58 ans

Tableau 81 : Les entretiens *ad hoc*

En ce qui concerne le statut de la littérature orale dans cette île de Walcott, des constats peuvent être tirés de ces entretiens :

> – « *The kont is very much alive.* […] *I think the creole is very much alive*! », affirme Rhykki Alexander. « *When you go to the rural communities, to a wake, there is a lot of kont*. »[453]
> – « *Sa kwazé […]. Pa ni kont anko ! […]. Dépi yon moun mò apwésan i pa ka westé an kay la* »[454], constate Monsieur Hedley.

[453] Annexe 13-f.
Traduction : Le conte est très vivant. Je pense aussi que le créole est très vivant. Lorsque vous allez dans les zones rurales, dans une veillée, il y a le conte.
[454] Entretien non annexé.

– « *Yo pa konet sa ! Yo pa lévé andan-y ! Yo pa ni moun ka montré yo sa anko ! Sé moun lan ki té ka bay sé listwa sa la ka pasé* »[455] s'afflige un groupe de jeunes ouvriers pendant un entretien dans la forêt.

– « *A lot of these things were found in Babonneau but as I said, a lot of these are dying* »,[456] explique Virginia Albert.

– « *Yo pa ka fè sé listwa sa la encore. I ni chek tan ou pa ka hen sa. Sé gen moun lan pa konet sé listwa sa la* ».[457]

– « *They still carry that language within them* »,[458] explique Geroge « Fish » Alphonse en ce qui concerne la langue créole, le vecteur de la transmission de la culture orale.

Tous ces constats révèlent une sorte d'ambiguïté dans le statut de la littérature orale. Est-elle morte ou vivante ? Une évaluation du statut de la littérature orale n'intéresse pas simplement pour son dynamisme et vivacité mais pour sa capacité à s'intégrer et être acceptée dans toutes les facettes de la société. Bien que quelques uns affirment que la littérature orale est bien vivante, le sentiment général laisse entendre qu'il y a une lutte pour la préserver. Ces difficultés sont de quatre niveaux :

- la disparition d'une population censée être imprégnée de cette culture ;
- le rejet de la langue créole par certains secteurs de la société ;
- le refus de l'État de l'intégrer dans le cursus scolaire ;
- le problème de la transmission, car certains aspects de ce genre sont considérés comme inacceptables.

Le fait d'être sur le terrain de recherche durant le mois d'octobre, c'est-à-dire pendant les journées de patrimoine à Sainte-Lucie n'a pas facilité la tâche de découvrir où on en est, en ce qui concerne le conte et le proverbe. C'est le mois de la valorisation du créole et de la culture saint-lucienne. Les semaines qui précèdent la *jounen kwéyol* donnent l'occasion de célébrer tous les aspects de la culture. C'est dans ce contexte qu'une recherche pour découvrir l'état actuel d'une telle littérature a été favorisée. Il n'en demeure pas moins que le début de ce travail permet de constater que la culture saint-lucienne est vivante. Pendant le mois d'octobre, le son du tambour donne un rythme à la vie dans toutes les communes tandis que le bambou résonne de près comme de loin. L'odeur de la cuisine créole invite à partager un repas accompagné par la musique traditionnelle comme le quadrille. Quant aux vêtements, les variétés de madras donnent une couleur vive. Tout cela est spontané et tout à fait normal pendant ces jours. Pendant la dernière semaine d'octobre les élèves participent à de

---

Traduction : C'est fini ! Il n'y a plus de contes ! Aujourd'hui, lorsque quelqu'un est mort, il ne reste pas dans la maison.

[455] Entretien non annexé.

Traduction : Ils ne connaissent pas ça. Ils n'ont pas grandi dans cette culture ! Personne ne leur a appris ces traditions. Les personnes qui racontaient ces histoires sont mourantes.

[456] Annexe : 13-c.

Traduction : Beaucoup de ces activités se déroulaient à Babonneau, mais comme je l'ai expliqué, ces activités sont en train de disparaître.

[457] Entretien avec Monsieur N…29 octobre 2012 à 20h25 pendant 5 minutes et 35 secondes.

Traduction : Ces histoires n'existent plus. Ça fait longtemps que cela n'existe plus. Les jeunes ne connaissent pas ces histoires.

[458] Annexe 13-a.

Traduction : Ils sont toujours porteurs de la langue.

nombreuses activités dans leurs écoles. Ils s'habillent en vêtements traditionnels, ils préparent la cuisine et participent à d'autres activités traditionnelles. Ils chantent les chansons et dansent. Cependant, en ce qui concerne la littérature orale ce n'est pas aussi spontané bien que les contes et les proverbes soient bien connus. Afin de comprendre le pourquoi des choses, il est nécessaire d'expliquer cette lutte dont nous parlons.

La disparition d'une population censée être imprégnée de cette culture

Depuis l'époque des Amérindiens jusqu'à l'époque esclavagiste, la tradition des ancêtres est transmise oralement de génération en génération. La structure communautaire a permis que ces traditions fassent partir de la vie quotidienne du peuple. Cependant, la modernité a favorisé l'évolution de la technologie qui a amené une nouveauté qui s'est infiltrée dans toutes les sociétés et cultures du monde. Sainte-Lucie, un petit pays dans l'archipel de la Caraïbe n'a pas échappé à cette réalité qui, bien que très avantageuse d'une part, menace sa culture locale. Le peuple reconnaît cette difficulté. Pendant plusieurs entretiens, les complaintes ont été incessantes : « *In those days there was no television, no computer, and no passe-time for the folks*. »[459]L'absence de toutes ces nouveautés avait laissé place à l'oralité, dont la préservation dépendait de la mémoire. Virginia Albert explique ce phénomène :

> « *The fact that we did not have access to the technology where we could record that, you found that a lot of this is based on institutional memory* […] ».[460]

La vie des aînés devient, donc, la mémoire culturelle du peuple. Cette dernière a été nourrie par des histoires, des proverbes, des contes, des devinettes et tout qui appartient à ce genre littéraire. Ces aînés étaient la bibliothèque culturelle du peuple. C'est pourquoi l'écrivain et ethnologue Amadou Hampaté Bâ proclamait qu'« un vieillard qui meurt c'est une bibliothèque qui brûle »[461]. Quelle soit mythe ou réalité, dans ces sociétés de tradition orale, la mémoire des anciens a une grande valeur. Ces personnes agées sont des porteurs de valeurs, de traditions et de pratiques locales qui donnent une identité à une société. Leur mort entraîne une perte de culture traditionnelle qui risque de disparaître avec la mutation sociale ; celle-ci crée une nouvelle culture à travers la télévision, Internet, et de nombreux outils informatiques. Quand lors d'un entretien des jeunes ouvriers ont répété : « *ou pa ni moun ka di-w bagay la* »[462] , ils signifiaient par là que la culture n'est pas transmise, à cause de l'absence des pratiques que les ancêtres communiquaient aux jeunes générations : « *Gwan papa mwen té ka mété mwen asiz ek i di nou listwa* ». [463] S'il reste quelques grands-pères toujours vivants, on est aujourd'hui confronté au problème de la mémoire défaillante de beaucoup d'ente eux.
Malgré plusieurs tentatives, il a été impossible d'écouter un senior de quatre vingt quatre ans raconter ou chanter un conte. « *Ma ka*[464] *chongé yo* »[465], c'était chez lui comme une rengaine.

---

[459] *Cf.* Annexe 13-c.
Traduction : À cette époque, il n'y avait pas de télévision, d'ordinateur ou de passe temps pour les individus.
[460] Entretien avec Virginia Albert.
Traduction : Le fait de ne pas avoir accès aux nouvelles technologies qui nous permettraient d'enregistrer les discours fait qu'on s'appuyait sur la mémoire institutionnelle.
[461] URL: <www.babelio.com/auteur/Amadou-Hampate-Ba/6837>, Citations de Aamadou Hampâté Bâ.
[462] Entretien non annexé.
Traduction : Il n'y a personne pour dire ces choses.
[463]Annexe 13(c) *Op. Cit*
Traduction : Mon grand père me mettait à côté de lui et racontait des histoires.
[464] *Mwen pa ka.*
[465] *Cf.* Annexe 13 (f).
Traduction : Je ne me souviens pas.

Chaque fois il a essayé de raconter un conte, Il finissait par dire une devinette. Le conte était trop long. Il y avait trop de détails à extraire de sa mémoire. Le cas de ce vieillard de quatre-vingt quatorze ans symbolise bien cette bibliothèque perdue. Tout qui lui reste c'est une maîtrise de sa langue maternelle, le créole, qui lutte aussi pour sa préservation.

Le rejet de la langue créole par certains secteurs de la société

La deuxième difficulté dans la préservation de la culture traditionnelle saint lucienne c'est le rejet de la langue créole par certains secteurs de la société. Pourtant, la langue est considérée comme un outil qui aide à établir un lien entre le milieu scolaire et la société :

> « *I think that a lot of the social problems that we have in the society has to do with the broken link between the school and the community. I think that learning the language is a way of tying and linking the school to the community* ».[466]

Une culture s'exprime par le biais d'une langue. Quand un vieillard meurt, il meurt avec une langue vernaculaire dans des sociétés orales où la langue locale est rejetée pour laisser la place aux langues majoritaires. Dans le cas de Sainte-Lucie, la langue est très vivante, d'après les avis de certains habitants. C'est ainsi que Rhykki Alexander constate « *the language is very, very, much alive in the everyday lives of the people but since the everyday life is not recorded, it appears that it is not well spoken*».[467]D'autres constatent qu'elle est entrain d'entrer dans l'oubli. Cette ambiguïté révèle une situation difficile pour le créole qui, dès le début est considéré comme la langue maternelle du peuple st. lucien. Pour la préservation de la langue et de la culture, l'État joue un rôle indispensable.

Le refus de l'État pour l'intégrer dans le cursus scolaire

Le refus de l'État pour intégrer la littérature orale et particulièrement l'apprentissage de la langue créole dans le cursus scolaire est le souci de beaucoup de disciples fidèles à cette démarche. Jamais dans l'histoire saint-Lucienne la littérature orale n'a fait partie du cursus scolaire de façon formelle. C'est pourquoi, explique George *Fish* Alphonse, qu'il est toujours difficile de l'intégrer :

> « *No! No! Not at all! It was more on a community level. That's why even today, it is so far away from the school. We still live in a society that does not bring the culture to the schools and that's a problem. Within our education system, they have not seen it fit to incorporate the children's culture within the curriculum* ».[468]

---

[466] Annexe 13(a)
Traduction : Je pense que la plupart des problèmes sociaux qui existent dans la société sont à cause d'une rupture dans le lien entre l'école et la société. Je pense que l'apprentissage de la langue est un moyen de renforcer et de lier l'école et la société.

[467] Annexe 13-f.
Traduction : Le langage est très, très vivant dans la vie quotidienne du peuple, mais il apparaît qu'il n'est pas bien parlé parce que la vie quotidienne n'est souvent pas « enregistrée », codifié.

[468] Annexe 13-a.
Traduction :
Non ! Non ! Pas du tout ! C'était plutôt au niveau de la communauté. C'est pourquoi aujourd'hui elle est ci éloignée de l'école. Nous vivons toujours dans une société qui n'introduire pas la culture aux écoles et c'est un problème. Notre système éducatif n'a pas encore vu la nécessité d'incorporer la culture des enfants dans la pédagogie.

Alphonse accuse l'État de n'avoir jamais eu la volonté d'insérer la culture locale dans la formation des jeunes du pays. Pourtant, la majorité des écoles sont situées dans des zones rurales ou la culture et la langue créoles sont vivantes. Celles-ci font partie de l'expérience des élèves. En fait, le problème dans la transmission *in*formelle de la culture n'est pas un problème national, explique-t-il. Ce problème existe plutôt dans les zones urbaines telles que Castries. Là, il y a une aliénation culturelle. Ce qui importe c'est que les élèves entrent dans le système scolaire avec une richesse culturelle qu'il faut développer. Il est plus normal de solliciter de la part de ces jeunes leurs propres richesses culturelles plutôt de leur imposer un cadre culturel exogène. C'est important de faire ce parallèle (transmission formelle et informelle) pour qu'il y ait un apprentissage authentique, selon cet activiste de la culture, passionné par la volonté de transmettre aux jeunes générations cette richesse. Ce n'est pas normal que que l'on continue à dire que notre système éducatif (Saint-Lucie), pense que nos enfants rentrent dans le système scolaire nuls, sans une culture, et qu'il faut les éduquer. Il est temps de reconnaître ce qu'ils ont et de les éduquer à partir de là.
Pour lui il n'y a aucun doute que dès que l'Etat aurait la volonté de faire cette démarche ce serait possible. « *Dépi gouvelman sa fè efort pou moun apwan kwéyol la, tout bagay kay alright* ».[469] Son argument s'appuie sur le fait que si les langues étrangères telles que le français et l'espagnol peuvent être enseignées à l'école, pourquoi pas le créole.

> « *I mean, from a government point of view, we embrace Spanish and French because we think that they are important languages. Why not embrace creole? Why not teach it in the schools, teach it properly so that we can learn it? The more you speak the créole, the better you get at it*».[470]

Si une confirmation est nécessaire, Virginia Albert propose qu'il soit indispensable d'établir des politiques éducatives de la part du ministère de l'Éducation. Il s'agit de « *policy decisions where the Ministry says 'we have to address this thing*'».[471]C'est un moyen efficace.

Le problème de la transmission : certains aspects de la présentation de ce genre sont considérés inacceptables

Quand certains ont refusé de participer à un entretien sur l'état de la littérature orale en disant qu'ils n'avaient aucun intérêt dans ce scandale, cela est préoccupant. Qu'est qui fait la littérature orale à Sainte-Lucie aujourd'hui, et quelle est la marge de liberté dans sa transmission ? Ayant participé à des soirées culturelles à Sainte-Lucie pendant le mois d'octobre 2012, nous pouvons réfléchir plus profondément sur l'état actuel de ce genre parémique dans cette petite île qui compte deux prix Nobel dont un en littérature.

Plusieurs demandes pour un groupe de contes ont fini par être introduit à des groupes de solos. Le solo est une chanson traditionnelle au même titre que le conte. Ce qui permet de faire la distinction c'est la danse qui les accompagne. Le solo est une chanson composée sur des faits de société. Il est accompagné par le rythme traditionnel du tambour, le *skak skak* et le

[469] *Cf.* Annexe 13-f.
Traduction : Lorsque l'État fera l'effort pour que le peuple apprenne le créole, tout sera bien.
[470] *Ibid.*
Traduction : Ce que je veux dire c'est, du point de vu de l'État, nous acceptons l'espagnol et le français parce que nous pensons qu'ils sont importants. Pourquoi ne pas apprécier aussi le créole ? Pourquoi ne pas l'enseigner à l'école pour que les autres l'apprennent ? Plus on parle le créole, plus on maîtrise la langue.
[471] *Cf.* Annexe 13-c.
Traduction : des politiques éducatives où le ministère de l'Éducation dit : « Nous avons besoin de gérer ce problème ».

banjo. Il n'a aucun mouvement particulier sauf de bouger le corps librement. Ce qui produit des mouvements considérés comme vulgaires ou inappropriés. Le solo est réservé à un public adulte car le langage utilisé, quelque fois sexuel, ne convient pas aux enfants. Ces types de danse attirent une foule particulière à laquelle certains individus ne veulent pas être associés. Dans une recherche sur la musique traditionnelle de Sainte-Lucie, Joycelyn Guilbault décrit le *solo* : « *The solo dances also focus on sexual play to an even greater extent* […] ».[472]

Il semble qu'il n'existe pas à Sainte-Lucie de groupes de contes dans le sens traditionnel. Cela ne veut pas dire que le conte n'existe pas. Le conte est intégré dans le groupe de solo et fonctionne sous ce titre. Ce qui lui permet d'être dominé pas le solo, et d'où la crainte de sa disparition. La construction du conte est comme le *solo* avec un langage aussi réservée aux adultes. Cependant elle est accompagnée par une danse qui a des mouvements particuliers et qui ne donne pas aux participants la liberté dont ils ont besoin pendant le solo. Le rythme est plus lent est mieux contrôlé. La danse du conte se fait en couple. Les mouvements se font surtout avec les pieds en suivant le rythme du tambour comme une sorte de *bèlè*, ce qui fait qu'il est appelé « *bèlè kont* ». Le *bèlè kont* c'est un conte chanté et dansé. Le conteur raconte en chantant l'histoire très brève d'un évènement qui est survenu. Il cherche à rendre l'histoire vraie et réelle en citant le nom des lieux actuels. A la fin de l'histoire il change son ton pour susciter la participation des auditeurs. Cette dernière ligne devient un refrain sur lequel la danse est construite. Il est repris plusieurs fois jusqu'au moment où le conteur décide de s'arrêter. La différence entre le conte et le *solo* se voit dans des vidéos prises soient pendant une démonstration ou pendant une soirée d'activité.

Le *solo* se fait plus spontanément que le *kont*. Lorsque le groupe s'installe pour une activité, il commence à chanter le conte et continue pendant un long laps de temps. Il peut avoir une soirée de solo sans le conte. Cependant le *bèlè kont* peut être vu sur demande. Ces groupes de *solo* se trouvent dans des endroits particuliers qui gardent un souvenir très fort de l'histoire esclavagiste. Ses communes sont indiquées sur la carte suivante :

[472] J. Guilbault, Musical events in the lives of the people of a Caribbean Island, St. Lucia: *A dissertation submitted in partial fulfilment of the requirements for the degree of doctor of Philosophy*, Michigan, 1984. p. 116.

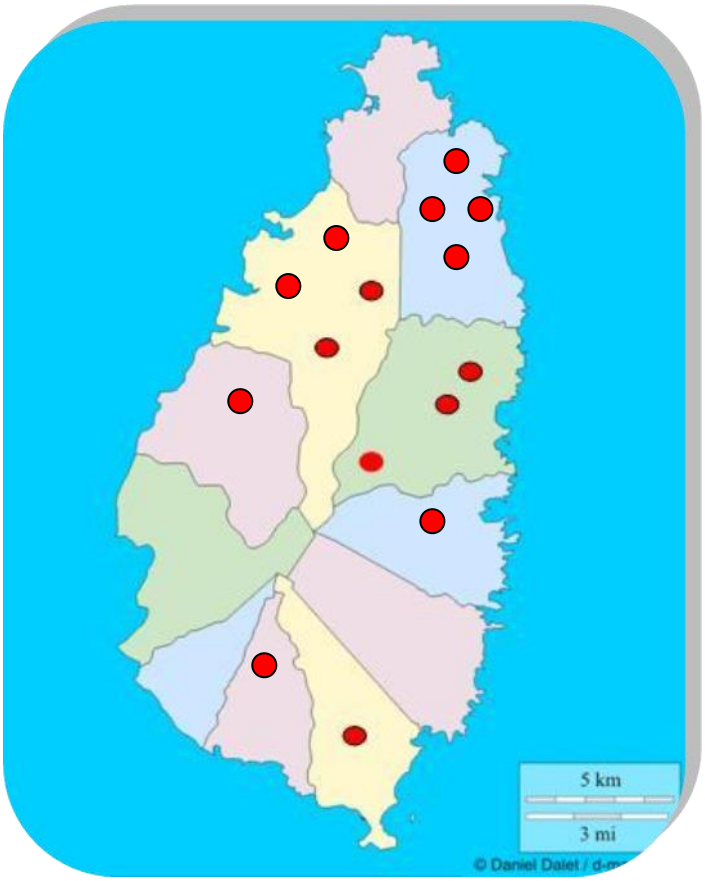


Figure 90 : Les communes considérées comme les berceaux de la littérature à Sainte-Lucie

En ce qui concerne les contes pédagogiques, ce sont des histoires racontées. Au même titre que le *bèlè kont*, il faut toutefois en faire la demande pour les entendre. Ce qui permet de dire qu'ils sont en train de disparaître. Cependant ces histoires sont toujours vivantes car lorsque les individus dans la société sont sollicités, ils les racontent avec facilité. Pendant la période de recherche, plusieurs contes ont été racontés par les gens sur demande. Dans cette optique, il faut aussi mentionner que la crainte de la disparition va surtout vers les jeunes générations d'enfants entre 0 et 14 ans. Leur expérience du conte s'appuie sur quelques contes lus dans leur corpus scolaire. Ils sont souvent traités comme un texte de lecture. Une enquête menée dans douze écoles de Sainte-Lucie, dans des zones rurales et urbaines et parmi cent dix-sept enseignants et dix directeurs ou directrices, nous aide à évaluer le statut de la littérature orale dans le système scolaire au niveau des écoles primaires. Cela rend aussi difficile la transmission, même si le souci de vulgariser n'est pas valable.

Groupes	Zones		Total nombre de réponses
	Rurales	Urbaine	
Écoles	7	5	12
Enseignants	60	54	114
Directeurs/Directrices	4	6	10
Observation dans les écoles	3	1	4

Tableau 82 : Schéma récapitulatif des écoles enquêtées

L'état actuel de la littérature orale dans le système scolaire

Une évaluation de l'état de la littérature orale dans le système scolaire n'est pas possible sans mener une enquête auprès des personnes concernées. Des questionnaires de deux catégories ont été distribués à des écoles primaires. Ce sont des questionnaires à l'attention des enseignants et d'autres pour les directeurs/directrices. Afin de rendre plus crédible ce travail de recherche, il était important de devenir participant/observateur dans quelques établissements. Ce tableau montre la répartition de ces enquêtes.

Ces écoles sont indiquées sur la carte suivante :

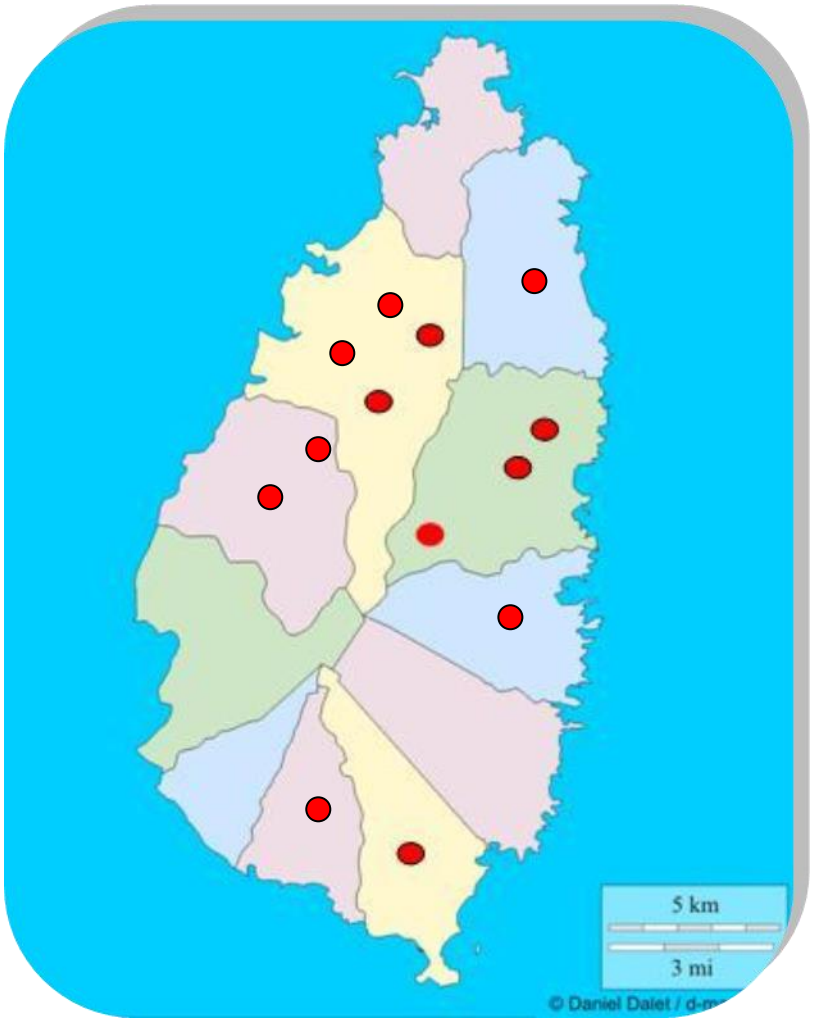


Figure 91 : La répartition des écoles enquêtées sur l'île

« *I think it's a matter of making an effort to change the mindset of teachers* […] ».[473]

La citation ci- dessus vise à susciter chez les enseignants, la volonté et l'envie d'intégrer ce genre dans le cursus scolaire. Une enquête menée dans des écoles primaires pendant le mois d'octobre 2012 à Sainte-Lucie permet d'analyser l'état actuel de la littérature. Les questions posées étaient fondées sur l'expérience personnelle des enseignants en ce qui concerne la littérature orale ainsi que leur expérience professionnelle.

Analyse des questionnaires des directeurs/directrices

Parmi les écoles enquêtées, quatre directeurs et six directrices ont répondu aux questionnaires. Ils ont tous une expérience professionnelle de plus de vingt ans, mais aussi une expérience de la littérature orale à un moment de leur vie. Bien qu'ils ont une connaissance très basique de l'activité de la littérature orale dans leur commune d'origine ou le dans leurs lieux de travail, ils valorisent très fortement la présence des groupes culturels, porteurs de littérature orale. Les activités nationales et communautaires, les danses et les chants dans lesquels les membres des groupes de *solo* participent ont généralement un effet positif sur la communauté. Selon ces éducateurs, la littérature orale, particulièrement les contes et les proverbes, permettent aux

[473] *Cf.* annexe 13(a), *op. cit.*

citoyens de cultiver de valeurs culturelles par leur engagement dans ces activités et dans la promotion de la culture locale. La dimension communautaire de ces activités facilite la coopération et un esprit d'unité basé sur le respect. Toutefois, ils pensent que la langue vernaculaire, le créole, est renforcée car elle joue une part intégrale dans la culture. C'est pourquoi ils sont prêts à intégrer cette langue dans les écoles. Les tableaux suivants présentent les réponses des directeurs/directrices sur des questions posées :

No.	*Sexes*	*Zones*	*Expérience professionnelle*	*L'expérience de la littérature orale*	*La littérature orale est-elle utile dans l'enseignement ?*	*Accueillez-vous une initiative pour intégrer la littérature orale dans le cursus scolaire ?*
1	Féminin	Rurale	Plus de 20 ans	Oui	Oui	Oui
2	Masculin	Rurale	Plus de 20 ans	Oui	Oui	Oui
3	Féminin	Urbaine	Plus de 20 ans	Oui	Oui	Oui
4	Masculin	Urbaine	Plus de 20 ans	Oui	Oui	Oui

Tableau 83 : Schéma récapitulatif des questionnaires des Directeurs/Directrices

Dans quels types d'activités participent les groupes de solo ?	*Quel impact sur les élèves*	*Quel impact sur la la communauté*	*Comment l'intégrer dans le système scolaire*
–Activités nationales ; –Activités communautaires	–Aide au niveau de l'expression écrite surtout dans la narration; –Permet de parler le créole couramment ; –favorise le développement personnel ; –Permet d'apprendre l'histoire du pays ; – Approfondir la culture générale	–Inculquer des valeurs culturelles dans le peuple ; –Encourage l'engagement dans des activités ; –La valorisation de la langue créole ; –Développement de la culture locale –Créer une atmosphère de coopération, d'unité et de respect ; –Compétences Communicatives	–Dans les séances consacrées aux études de la langue ; –Pendant les cours de sciences sociales ; –dans la préparation des pièces de théâtre ; –Pendant les séances et les activités musicales ; –Les journées patrimoines et les activités culturelles.

Tableau 84 : Schéma récapitulatif des réponses aux questions ouvertes des Directeurs/Directrices

Si les directeurs/directrices en témoignent de l'intérêt pour leurs écoles, c'est surtout pour que les élèves soient capables de mieux s'exprimer en créole, de le parler couramment ; ce qui les aiderait à maîtriser l'anglais qui est la langue nationale. La littérature orale, pour eux, peut être utile dans l'expression écrite au niveau de la narration, des études d'histoire et en même temps dans leur développement personnel. Cependant, ils montrent un intérêt dans la manière dont ils sont intégrés. Ils pensent qu'il serait mieux d'intégrer la langue dans les études de sciences sociales, de musique, de théâtre et dans des activités culturelles organisées à l'école.

Analyse des questionnaires des enseignants

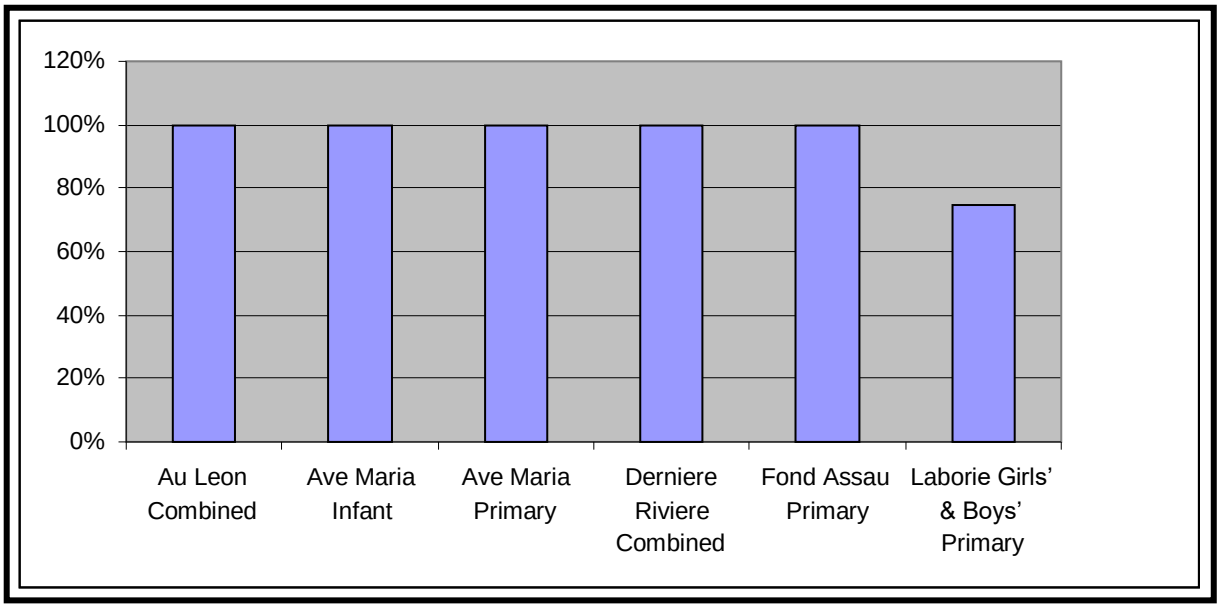
Cent dix-sept enseignants ont été enquêtés dans douze écoles. Les questions posées portaient sur leurs expériences personnelles jusque sur leurs écoles. Soixante enseignants sont originaires des zones rurales et cinquante-quatre viennent des zones urbaines. Trois enseignants n'ont pas voulu indiquer leur lieu de naissance ou de résidence. Cette répartition,

presque égale, permet d'arriver à conclure que bien que les zones rurales soient plus marquées par la culture orale, les zones urbaines ont aussi des expériences assez fortes.

Analyse : **Question 1**

Écoles	Zones Rurales	Zones Urbaines	Pas de Réponses	**Total Enquêté**
Au Leon Combined	3	0	0	3
Ave Maria Infant	2	8		10
Ave Maria Primary	3	15	3	21
Derniere Riviere Combined	11	0	0	11
Fond Assau Primary	6	1	0	7
Laborie Girls' & Boys' Primary	11	1	0	12
Millet Infant	5	0		5
Millet Primary	4	0	0	4
Mon Repos Combined	7	0	0	7
St. Aloysius R. C. Boys' Infant	2	8	0	10
St. Aloysius R. C. Boys' Primary	6	11	0	17
Vieux Fort Infant	0	10	0	10
Total	**60**	**54**	**3**	**117**
Pourcentage	**51%**	**46%**	**3%**	**100%**

Tableau 85 : Nombre de Professeurs selon les zones rurales et urbaines



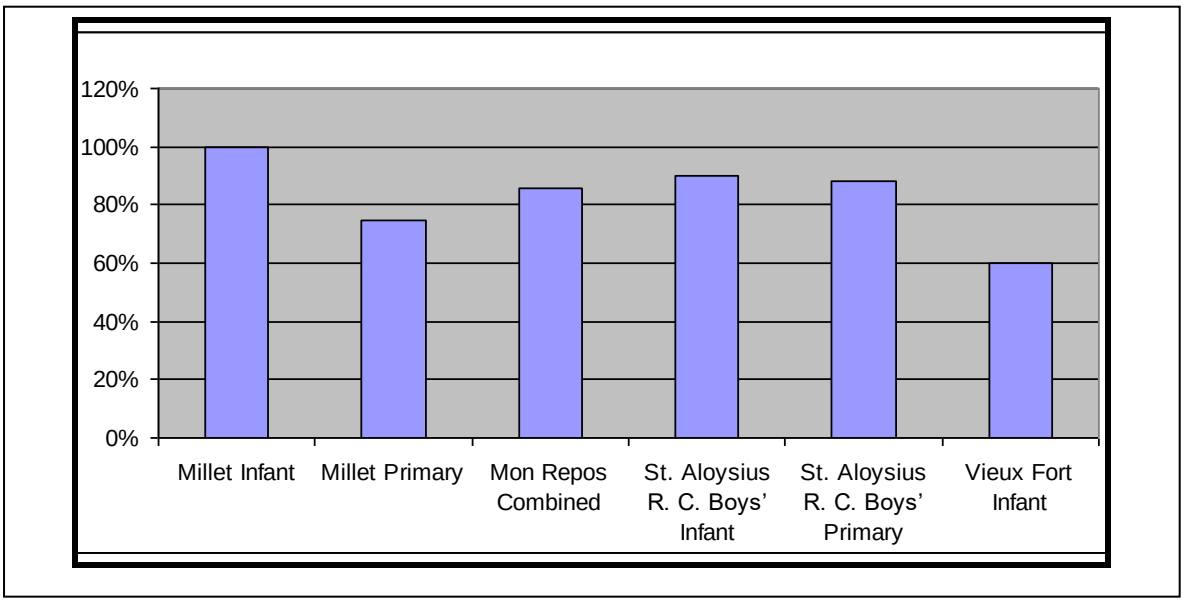


Figure 92 : L'expérience de la littérature orale

Contrairement aux directeurs/directrices, les expériences personnelles des enseignants sont très variées. Soixante dix pour cent d'ente eux ont une expérience professionnelle de plus de 10 ans et soixante sept pour cent ont une expérience de la littérature orale. Cela donne un signal très positif pour l'avenir dans le système scolaire. Les enseignants avec peu d'expériences, c'est-à-dire moins de cinq ans, ne sont que quinze pour cent, ce qui montre qu'il y a une richesse de la littérature orale dans le système scolaire à Sainte-Lucie. Une image plus claire se voit dans un tableau d'analyse.

Analyse : Question 2

Écoles	Moins de 5 ans	5 – 10 ans	11 – 20 ans	Plus que 20 ans	**Total Enquêté**
Au *Leon Combined*				3	3
Ave *Maria Infant*	2	1	2	5	10
Ave Maria Primary	4	3	4	10	21
Derniere Riviere Combined	1	2	4	4	11
Fond Assau Primary	1	3	1	2	7
Laborie Girls' & Boys' Primary	3	2	1	6	12
Millet Infant	1	1	3		5
Millet Primary	1	2	1		4
Mon Repos Combined		1	1	5	7

St. Aloysius R. C. Boys' Infant	2		5	3	10
St. Aloysius R. C. Boys' Primary	2	1	5	9	17
Vieux Fort Infant		1	4	5	10
Total	**17**	**17**	**31**	**52**	**117**
Pourcentage	**15%**	**15%**	**26%**	**44%**	**100%**

Tableau 86 : Expérience professionnelles des enseignants

S'agissant du niveau enseigné, et de la possibilité de choisir plus qu'une option, cela nous permet de vérifier leurs expériences professionnelles à différents niveaux. Cinquante quatre pour cent ont déjà enseigné en maternel, cinquante six pour cent, au premier cycle du primaire et 48%, au deuxième cycle du primaire. L'intérêt de cette question en ce qui concerne la littérature orale c'est qu'elle donne une indication du niveau et du contenu de ce qu'ils avaient eu l'occasion d'enseigner.

Analyse : **Question 3**

Écoles	**Maternelle**	**1er Cycle de Primaire**	2e Cycle de Primaire
Au Leon Combined	1	2	**3**
Ave Maria Infant	10	3	**1**
Ave Maria Primary	4	14	**15**
Derniere Riviere Combined	6	6	**7**
Fond Assau Primary	4	5	**3**
Laborie Girls' & Boys' Primary	5	9	**7**
Millet Infant	5	0	**0**
Millet Primary	2	3	**3**
Mon Repos Combined	5	7	**3**
St. Aloysius R. C. Boys' Infant	10	4	**0**
St. Aloysius R. C. Boys' Primary	1	13	**13**
Vieux Fort Infant	10	0	**1**
Total	**63**	**66**	56
Pourcentage	**54%**	**56%**	**48%**

Tableau 87 : Niveau enseigné

À l'école primaire, plusieurs matières sont enseignées par un enseignant. Il s'agit de savoir quelles sont les matières qui offrent plus de possibilités d'enseigner et d'utiliser les contes et

les proverbes. Les matières qui permettraient d'utiliser de manière plus large la littérature orale. Ces matières sont les suivantes : le *Language Arts*, il s'agit de l'étude de différents aspects de la langue anglaise : *Reading Comprehension*, *Composition*, *Grammar*, *Phonics*, *Oral Communication*, *Spelling*et *Vocabulary*.[474] Quatre-vingt quatre pourcent des enseignants utilisent ces matières pour enseigner différents aspects de la littérature orale. Quant aux enseignants spécialisés dans d'autres matières telles que le Français, les Mathématiques, le Sport, la Musique et l'éducation spécialisée, il cherche à intégrer le mieux possible des pratiques de la littérature orale dans leurs cours.

Analyse : Question 4

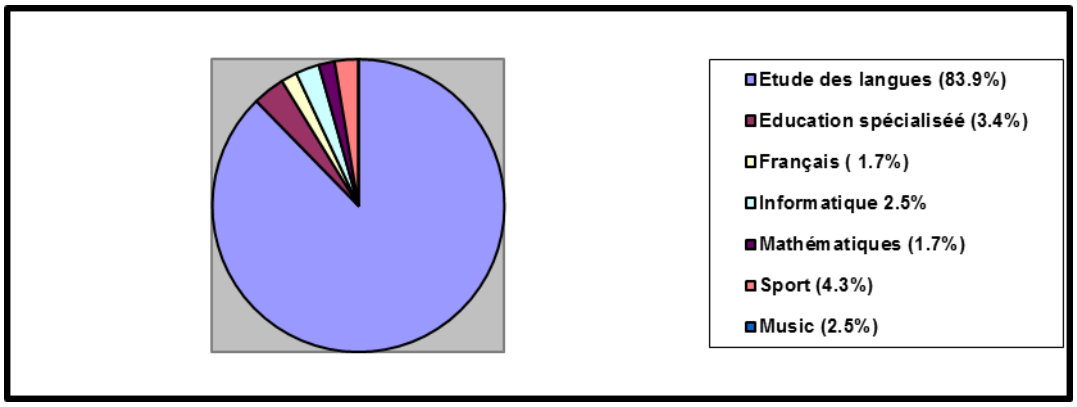


Figure 93 : Les matières dans lesquelles la litérature orale est enseignée

Quatre-vingt cinq pour cent ont constaté que lorsque ce genre est utilisé, les élèves sont extrêmement enthousiastes. Cet enthousiasme se manifeste dans toutes les zones et dans toutes les écoles. Cependant, il faut noter que cette pratique n'est pas mise en œuvre par tous les enseignants. Quelques-uns n'utilisent jamais ce genre avec leurs élèves. Parmi les cent dix-sept enseignants enquêtés, cinquante neuf pourcent ont adopté l'habitude d'explorer la richesse de la littérature orale, tandis que trente neuf pourcent ne l'utilisent jamais. Ces résultats peuvent être vus ci-après.

Analyse : Question 5 & 6

Écoles	Intégration de la littérature orale dans le cursus scolaire			**Total**
	Oui	Non	Pas de Réponse	
Au Leon Combined	3	0		3
Ave Maria Infant	9	1		10
Ave Maria Primary	17	4		21

[474] Lecture et Analyse de texte, la dissertation, la grammaire, la phonétique, la communication orale, l'orthographe et le vocabulaire.

Derniere Riviere Combined	10	11		11
Fond Assau Primary	6	0		7
Laborie Girls' & Boys' Primary	12	0		12
Millet Infant	5	0		5
Millet Primary	3	1		4
Mon Repos Combined	5	2		7
St. Aloysius R. C. Boys' Infant	9	1		10
St. Aloysius R. C. Boys' Primary	14	3		17
Vieux Fort Infant	8		2	10
Total	**69**	**46**	**2**	**117**
Pourcentage	**59%**	**39%**	**2%**	**100%**

Tableau 88 : La littérature orale dans les cursus scolaires

Il est important de savoir si les professeurs qui les intègrent dans les différentes matières avaient une préférence pour ces dernières. Suite aux affirmations de cent pour cent des enseignants que la littérature orale est utile dans l'enseignement, et cent pour cent de constats qu'ils sont prêts à soutenir une initiative pour l'intégrer d'une façon formelle dans le syllabus ; ils ont indiqué leurs domaines de préférences. L'histogramme suivant est un récapitulatif des réponses.

Analyse : Question 6 & 8

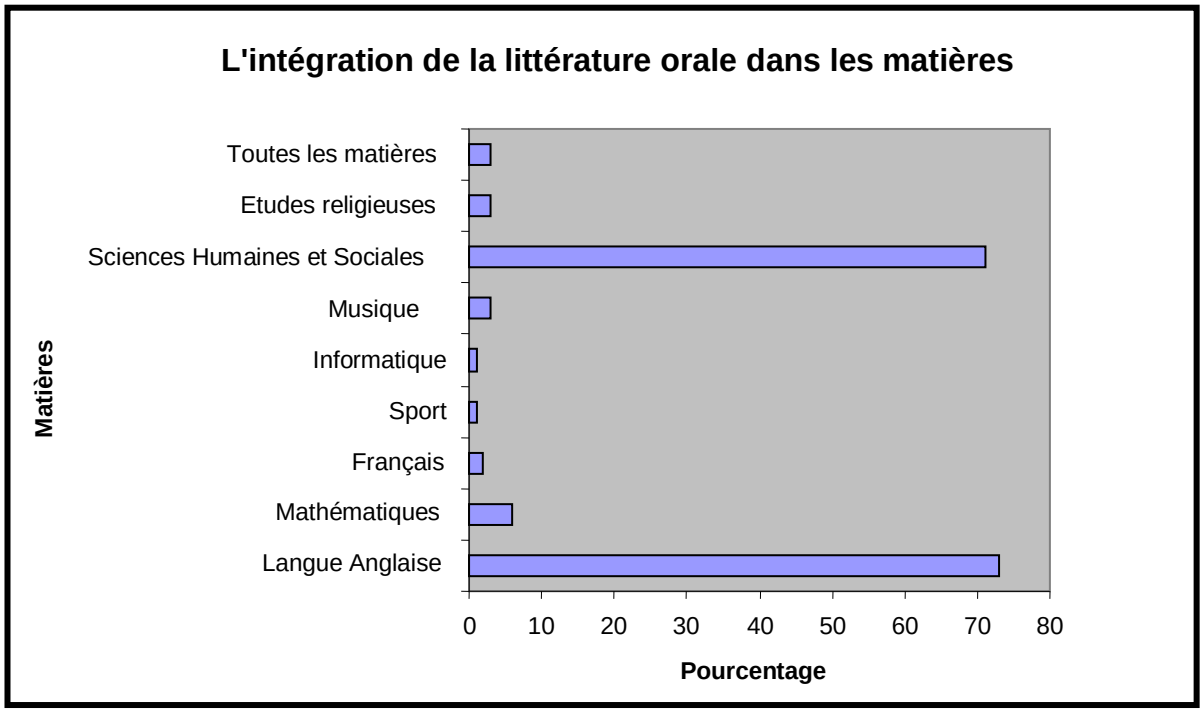


Figure 94 : Récapitulatif des réponses sur les matières dans lesquelles la littérature orale est intégrée

Analyse : Question 9

Les enseignants pensent que lorsque la littérature orale est intégrée dans ces domaines, cela ouvre le champ à plusieurs possibilités et à de nombreuses stratégies de l'enseignement. Nombreux sont ceux qui ont choisi la discussion comme une activité pour favoriser l'apprentissage. D'autres activités sont : les jeux de rôle ; la lecture à haute voix ; le théâtre ; la traduction ; les desseins ; des démonstrations ; des visites dans des lieux importants concernant ce sujet ; des séances avec des spécialistes dans les domaines ; l'utilisation de l'audiovisuel ; le travail en groupe et comme introduction aux séances de cours.

Analyse : Question 10

Quatre-vingt pour cent des enseignants ont constaté que les élèves sont très enthousiastes pendant les séances où la littérature orale est intégrée. L'histogramme suivant montre les réponses par école.

Analyse : Question 11

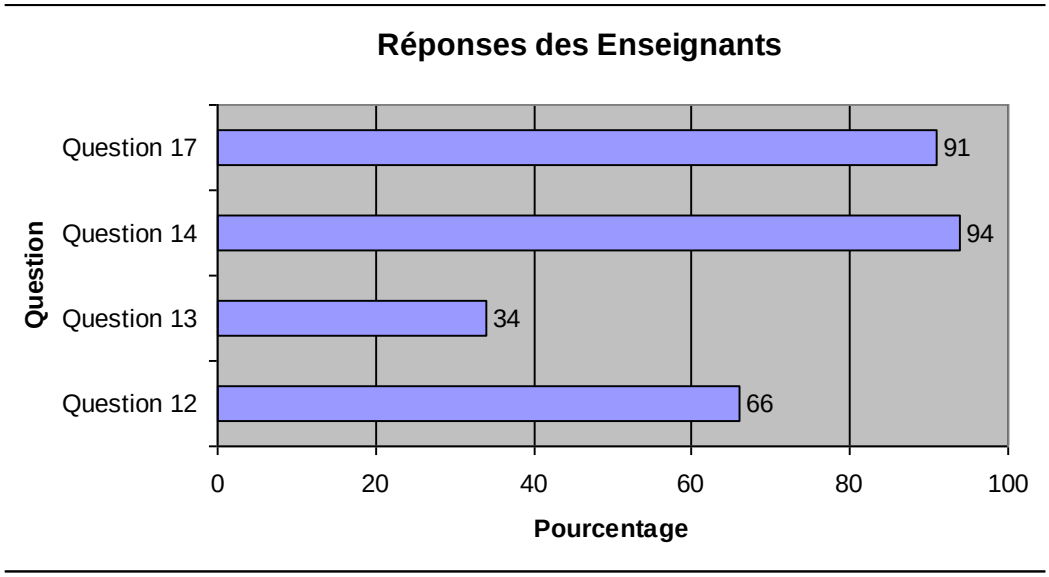
Pour les élèves qui n'ont pas l'occasion de pratiquer la littérature orale en classe, d'autres occasions se présentent. Pendant les réunions des élèves de l'établissement ou des réunions de parents d'élèves, des concerts sont planifiées de manière à ce que les élèves puissent faire des présentations. Quant aux journées du patrimoine comme *jounen kwéyol/journée du créole*, des festivals nationaux tels que *La Rose* et *La Marguerite* ils se plongent dans des activités culturelles de la vie locale. Ils racontent des histoires et des contes, ils partagent des proverbes et des devinettes, et chantent des chansons traditionnelles. Dans des zones rurales, les enfants peuvent avoir la chance de participer dans le chanté du conte à la veillée même si cette occasion est très rare. Toutefois, des occasions se présentent lors des jeux à la maison, à

l'école ou dans des clubs formés à l'école. Pour ceux qui ont un intérêt particulier, ils peuvent participer à ces activités dans des émissions telles que *Tet à Tet*, *Wéfléchi* et *annou kozé* à la radio ou à la télévision.

Analyse : Questions 12, 13 (a), 14,17 (a)

À la question sur leur expérience de la littérature orale dans leur enfance, 66,6% des enseignants ont reconnu avoir eu une certaine expérience bien qu'ils n'habitaient pas nécessairement dans une commune où la littérature orale était pratiquée. Ils pensent que la littérature orale peut améliorer la situation de l'enseignement et l'apprentissage, et ils sont prêts à accueillir une telle démarche. Ces résultats sont illustrés ci-dessous

Figure 95 : Pourcentage d'enseignants ayant répondu aux questions



Analyse : Questions 12, 13, 14,17

Écoles	*Comme enfant, avez-vous l'expérience de la littérature orale ?*		*Habitez-vous dans une commune où il y a un groupe de conte ?*		*La littérature orale, peut-elle améliorer l'enseignement et d'apprentissage ?*		*Êtes-vous prêts à accueillir une initiative vers l'intégration de la littérature orale dans le syllabus ?*	
	Oui	**Non**	**Oui**	**Non**	**Oui**	**Non**	**Oui**	**Non**
Au Leon Combined	2	1	2	1	3		3	
Ave Maria Infant	9	1	2	8	10		10	
Ave Maria Primary	11	10	3	13	17		14	1
Babonneau Primary	4	1	4	2	7		7	
Derniere Riviere Combined	9	2	4	7	11		11	
Laborie Girls' & Boys' Primary	6	6	1	10	11	1	11	
Millet Infant	4	1	4	1	5	1	5	
Millet Primary	2	2	3	1	3	1	3	
Mon Repos Combined	7	0	5	2	7		7	
St. Aloysius R. C. Boys' Infant	5	5	0	10	10		10	
St. Aloysius R. C. Boys' Primary	10	7	4	13	16	1	16	
Vieux Fort Infant	9	1	0	10	10		10	
Total	78	37	32	78	110	4	**107**	1
Pourcentage	66.6%	31.6%	27.4%	66.6%	94%	3.41%	**91.4%**	**1.7%**

Tableau 89 : Les réponses aux questions 12, 13, 14, 17 du questionnaire[475]

[475] *Cf.* Annexe 9(e).

D’après le témoignage de ceux qui ont l’expérience des groupes de conte, ces groupes participent à de nombreuses activités. Prenant en compte les réponses des enseignants concernant les activités auxquelles les groupes de contes participent, deux types de conte sont évoqués. Il y a le *chanté kont* et le *bèlè kont* ; Il s’agit de danses et de la musique traditionnelles qu’on trouve dans le *séwénal* pendant la saison de Noël avec des présentations que l’on utilise pendant les évènements comme les Assemblées politiques et le festival de Jazz. Dans ces catégories se trouvent aussi les contes de veillées. D’autre part, il y a le conte pédagogique qui est utilisé lors des soirées d’histoires et de jeux. Nous trouvons là aussi des moments pour écouter et déchiffrer des devinettes et des proverbes. Cette disparité lève encore une fois, l’ambiguïté qui existe dans la perception du *kont* à Sainte-Lucie ; un phénomène nécessaire pour comprendre la nécessité de sa transmission et de son intégration dans le système scolaire.

S’il existe des difficultés pour insérer la littérature dans le système scolaire, ce n’est pas de la part des enseignants, car quatre-vingt quatre pourcent pensent que c’est une démarche nécessaire et quatre vingt un sont prêts à accueillir cette initiative. Comment aboutir à cette possibilité, prenant en compte la situation ambiguë du conte à Sainte-Lucie ? Il est important de décrire le paradoxe relevé par ceux qui ont été interrogés avant de pouvoir sélectionner une approche.

Le tableau donne les réponses des enseignants aux questions ouvertes.

Tableau 90 : Schéma récapitulatif des réponses aux questions ouvertes des enseignants

Dans quels types d'activités participent les groupes de solo ?	*Quel impact sur les élèves*	*Quel impact sur la société ?*	*Comment l'intégrer dans le système scolaire ?*
– les danses traditionnelles ; –la musique traditionnelle ; –les soirées de *bèlè kont* ; –des jeux –la sérénade pendant la Noël ; –*J' Ouvert ;* –la célébration des fleurs nationales ; –des soirées de l'histoire ; –la récitation des devinettes ; – le jeu de rôle ; –des activités culturelles ; –l'enseignement du créole ; –des célébrations pour *Jounen Kwéyol* ; –des présentations dans des assemblés politiques ; –des présentations pendant le Jazz.	–Capacité communicative ; –Culture Générale –Patriotique –Valeurs morales –Expression et écrit –Capacité de se concentrer pendant longtemps –Estime de soi –Appréciation de sa culture –Motivation –Développer l'intérêt dans le pays –Appréciation pour la langue vernaculaire –Connaître l'histoire –Sens d'identité –Confiance –Développe la pensée critique –Créer un lien avec la communauté –Développement personnel –Joue sur le mémoire –Aptitude au niveau de l'expression –Joie d'apprendre –Capacité d'écouter –Faciliter l'apprentissage pour les enfants originaire des milieux créolophones –Créativité –Aide à répondre aux besoins très variés des enfants.	–Permettre la transmission culturelle ; –Préservation de la culture ; –Conscience de leur culture ; –Vie/esprit communautaire ; –Valeurs morales ; –L'unité ; –Créativité ; –Développe l'habilité des jeunes ; –Sens d'identité ; –Supprimer la barrière générationnelle ; –Dynamisme dans la communauté ; –Diminution dans le taux de crime ; –Développe le respect envers les autres ; –Augmente *litéracy ;* –Moyen de socialisation ; –Produit des meilleurs locuteurs ; –Réduit l'influence des cultures étrangères ; –Capacité de mieux résoudre des conflits.	–Étude de la langue ; –Sciences Sociales ; –D'autres Sciences ; –Mathématiques ; –Musique ; –Dramatisation ; –Jeux de rôle ; –Instruction religieuses ; –Théâtre ; –Histoire ; –Dessin ; –Session de créole ; –Les moments de partage à l'école.

Si l'ambiguïté qui existe dans la définition du conte peut être considérée comme un paradoxe, il existe aussi un paradoxe dans la perception du conte par les anciens et les jeunes générations au niveau du contenu ainsi que de sa présentation. Les situations d'observations montrent que les personnes âgées sont très prudentes pendant la présentation d'un conte. Elles prennent en compte le public dans leur choix des contes. C'est-à-dire, ils refusent de raconter certains contes devant un auditoire d'enfants. Le conte à son public et ils en sont conscients. Contrairement aux anciens, les jeunes conteurs ne tiennent pas vraiment compte de leur public. La présentation du conte, bien qu'il contienne une morale, contient un langage, provoque des danses et un comportement assez vulgaires. Le contenu est adaptable aux adultes, le conte est raconté de façon libre.

Toutes ces différentes façons de dire le « conte » à Sainte-Lucie nous obligent à poser des questions sur sa transmission aux jeunes générations. Que transmettre et comment transmettre ? Afin de répondre à ces questions, il est nécessaire de dépasser le paradoxe et construire une vision pédagogique.

5.6 Comment passer du paradoxe à une vision pédagogique ?

Afin de passer du paradoxe à une vision pédagogique, il faut définir le conte dans l'espace géographique et culturel de Sainte-Lucie, à partir des présentations données afin d'enlever l'ambiguïté qui se présente. Une définition qui peut être retirée est la suivante : un conte c'est une histoire chantée ou racontée sur des évènements de la société. La présentation de ces histoires prend différentes formes et a un public particulier. Même dans ce contexte, le concept du conte reste toujours ambigu. Si nous adoptons la définition du *Petit Robert* qu'un conte est un court récit des faits, d'aventures imaginaires, destinés à distraire[476], nous ne nous en sortons pas mieux. Le conte de Sainte-Lucie à une dimension plus profonde. Pour la définir, il est important d'explorer sa fonction.

Le conte peut être considéré comme le miroir de la société, car il relève des habitudes, des croyances et des pratiques de celle-ci. Émergeant de la culture des ancêtres :

– il a une *fonction historique*. Il cherche à lier la société aux populations qui les ont précédées en gardant leurs coutumes et leurs pratiques ;

– il a une *fonction initiatique* qui facilite la participation des enfants dans la culture de la société. Pour cette raison, le conteur est conscient de son public et le message qu'il veut transmettre. Dans sa recherche doctorale d'ethnolinguistique : *Les contes créoles dans la zone Caraïbe*, Jean Georges Chali remarque :

> « Que le discours doit s'adapter en fonction du public ; le conteur doit s'efforcer de ne pas choquer et de ne pas agresser. Il s'agit d'éduquer, d'employer un langage courtois, convenable et non agressif. […] devant un auditoire jeune, les scènes obscènes seront supprimées ; le conteur doit respecter les règles de bienséance et de courtoisie envers la cour qui n'est à ce moment que l'institution pédagogique où l'on dispense un enseignement ». [477]

« Est-ce que la cour dort ? », le conteur demande après avoir raconté quelques contes. Évoquant la question de « la cour », c'est interroger sur la *fonction sociale* du conte. Les

[476] *Op. cit.*
[477] Jean-Georges Chali, *Les contes créoles dans la zone Caraïbe*, Thèse de Doctorat, Paris, Université de Paris-Sorbonne Paris IV, 1990. p. 392.

individus répondent : « *la cour ne dort pas* ». La cour est un lieu vivant. Dans le contexte historique, le conte se passe dans la cour (le *lakou* en créole), un lieu de rassemblement pour les membres de la société. C'est le lieu de détente et de la récréation mais c'est aussi le Centre d'Information. C'est ce lieu qui permet d'être bien intégré dans la vie sociale de la commune. Si toutes sortes d'information se diffusent dans la Cour, cela donne une fonction pédagogique au conte.

La *fonction pédagogique* du conte fait du conteur un pédagogue, non pas comme les autres. Sans tableau, feutre ou feuille, il éduque. Ce n'est pas par hasard que l'écrivain Joseph Zobel présente l'image d'un Conteur, Médouze qui passe plusieurs jours avec l'enfant, José pour l'instruire. Parlant de lui José dit :

> « Moi, mon grand ami ne me donne rien. Il est le plus vieux, le plus misérable, le plus abandonné de toute la plantation, et je l'aime plus que de courir, gambader, me dissiper ou chiper du sucre. Moi, qui ne peux pas tenir en place un instant, je resterais longtemps assis tranquillement à côté de lui. Le soir, pendant que je regardais fumer m'man Tine, je ne souhaitais qu'une chose, je n'attendais qu'une chose : que la voix de M. Médouze m'eût parlé ».[478]

La voix de l'ancien c'est une voix anticipée. C'est la voix de la sagesse. Et quant au conte qu'elle raconte, il y a toute une préparation, un rituel qui crée l'ambiance :

> « Lorsque M. Médouze aura fini sa pipe, il crachera énergiquement, passera le revers de sa main sur ses lèvres, dans la broussaille grisante de sa barbe. Alors s'ouvrira la partie la plus troublante de la soirée. Eh cric ! Eh crac ! ».[479]

C'est le rôle des anciens d'apprendre la valeur du conte aux enfants dans le même titre que le proverbe. Il ne s'agit pas simplement de les écouter mais de les comprennent car il est un récit avec une valeur particulière.

> « Le conte est, quel qu'il soit, un objet sacré qui pris au plan de la société à une fonction précise. Mais, c'est surtout reconnaître en réalité que les genres ne se mélangent pas. C'est une règle impérative qui évite de tomber dans la vulgarisation et qui défend au conte de perdre cet aspect sacré et cette force symbolique. Et, cela est vrai au point où, le conte se réserve des domaines auxquels il est interdit de toucher sinon, on tombe dans la profanation et le folklore. Il s'agit alors de comprendre qu'il existe deux grands espèces de conte : le conte de vie et le conte de mort ». [480]

Par cette affirmation, J.-G. Chali montre une différence entre le conte et le folklore. Il n'est pas un chant ou une danse faite pour le plaisir. Le conte n'est pas une simple histoire qu'on raconte donc il ne peut pas être raconté n'importe comment. Pour clarifier l'ambiguïté qui existe, nous allons considérer le conte de Sainte-Lucie comme un récit fondé sur l'histoire du peuple, raconté pour introduire les nouvelles générations dans le vécu de leurs ancêtres, afin d'apprendre comment vivre dans la société. Si cette définition du conte lui permet de se situer dans le contexte scolaire, il n'en demeure pas moins que le proverbe partage la même vision. L'école, donc, peut être considérée comme le lieu de transmission de ces derniers afin d'assurer la pérennité de la sagesse des anciens. Le conte et le proverbe permettent une

[478] J. Zobel, *La Rue Cases-nègres*, Paris, Édition Présence Africaine, 1974. p. 51.
[479] *Op. cit.*, p. 54.
[480] J.-G. Chali, *Op. Cit.* p. 391.

rencontre entre l'enfant et les anciens. Un grand nombre d'enseignants ont remarqué que le devoir de la littérature orale c'est de permettre aux enfants de découvrir leur histoire.

Pour une vision pédagogique, les contes qui nous intéressent sont des contes pédagogiques : ceux qui apprennent des faits socio-historiques ; ceux qui enseignent comment vivre dans la société ; et comme l'explique George « Fish » Alphonse., ceux qui peuvent marier l'éducation à l'école et la vie sociétale.

> « *Yes, many things start from there. […] We should not forget that they are leaving their homes with that kind of experience so right now the focus is within the school system. Sometimes the present education system makes them forget that, oblié sa, forget that; even forget the creole that you know. Right now we are in a different environment, it's English here, it's fictitious stories that make up a composition. What we are doing is have the kids to relearn instead of realising that they are really educated, they already have the form and this can be used to teach them. We feel that the children come in empty and this is what we are going to offer them* ».[481]

La fonction ethnographique de ce genre est valorisée parce qu'il est une révélation de la vie quotidienne du peuple. Il s'agit de « traduire sur un mode fabulateur la société d'hier et aujourd'hui telle que ses membres la vivent ».[482]Ce genre conserve une idéologie pédagogique qui fait que le conteur ainsi que son publique comprennent la démarche. Cependant, cette fonction pédagogique ne dépasse pas la simple réalité que la littérature orale est avant tout un fait ethnographique et anthropologique mais qui englobe aussi d'autres champs tels que les champs sociologiques, historiques, psychologiques et géographiques. Si éduquer d'après la vision du Ministre de l'éducation de Sainte-Lucie prend en compte le développement total de l'enfant, le conte et les proverbes, ne sont-ils pas les meilleurs moyens d'aboutir à cet objectif ? Dans leur volonté de transmettre un existentialisme humaniste à cause de leur capacité de susciter un environnement collectif et communautaire, ces genres prennent en compte aussi tous les aspects de la vie humaine. Cependant, tout se fait d'une façon mystérieuse, qui provoque l'imagination, la curiosité et la quête d'une connaissance car il y a là un langage secret qu'il faut dévoiler. L'éducation c'est tout à fait cela : la transmission des connaissances qui permettent à l'individu de devenir homme. Mais qu'est-ce que devenir homme si ce n'est mieux s'intégrer dans le contexte dans lequel on vit ?

> « L'éducation est un ensemble de pratiques et de processus par lequel de l'humain advient en l'homme. […] Par "devenir homme" nous entendons "devenir un être humain", ce qui inclut, bien sûr, les femmes. En devenant "homme", on devient toujours aussi un être humain spécifié – par son sexe, son appartenance sociale et familiale, son temps, son histoire singulière… »[483]

La formation de l'homme pour découvrir son être plus profond, qui est le but de l'éducation, est une démarche continuelle. La rapidité des évolutions scientifiques dans le monde peut bouleverser sa dimension la plus profonde, son être. Mais, finalement, tout cela renvoie à

---

[481] Oui, c'est là que commencent plusieurs choses. Il ne faut pas oublier qu'ils quittent leur maison avec cette expérience donc l'intérêt c'est à savoir ce qui se passe à l'école. Quelque fois le système éducatif les oblige à oublier tout cela, même le créole qu'ils connaissent. Aujourd'hui, nous sommes dans un environnement très différent. C'est Anglais et des histoires fictives qui font une dissertation. Plutôt d'aider les enfants de réaliser qu'ils ont un niveau de l'éducation assez intéressant, ce que nous faisons c'est les obliger de re-apprendre. Nous pensons que les enfants arrivent à l'école nulle et c'est ce que nous allons les offrir.

[482] G. Zeregbe, *Culture orale et éducation : étude fonctionnelle des contes et légendes de L'Afrique de l'Ouest*, Thèse de Doctorat de troisième cycle, Université Lyon II sous la direction de Guy Avanzini, 1983. p. 29.

[483] B. Charlot, *Les Sciences de l'Éducation, un enjeu, un défi*, ESP éd, 1995. p. 21.

cette question principale que Platon met en exergue : « Lorsque nous avons inventorié tous les domaines de la science, il nous reste toujours à répondre à cette question : "et nous, en définitive, qui sommes-nous" » ?[484] C'est une question posée dans le monde littéraire, par les peuples autrefois colonisés. Cette question qui interroge sur le présent est liée non seulement à notre histoire, mais au contexte de l'oralité qui est le fondement de cette histoire. Ainsi donc, lorsque les seniors de la commune remarquent que les jeunes ne veulent pas apprendre ou ne s'intéressent pas à la tradition orale, c'est un signe d'alerte qui annonce la possibilité de sa disparition. Car la culture orale a besoin d'un public s'il faut la transmettre. Ils viennent, ils entendent mais ils ne s'intéressent pas, constate un conteur, lorsque la question a été posée. Cela soulève la question de la transmission de la culture orale aux jeunes générations.

La question de la transmission

Si la littérature orale est un lieu sacré, nous pouvons constater la même chose pour la pratique de la transmission. C'est ce que Régis Debray nous fait entendre dans son article *Malaise de la transmission*. Pour lui, la transmission c'est une forme de communication ou, pour mieux dire, la communication précède la transmission. L'homme a besoin de communiquer pour vivre dans une société. Debray décrit la communication comme « l'acte de transporter une information dans l'espace ».[485] Par cela, l'espace ne s'agit pas simplement un lieu géographique mais il est étroitement lié à l'expérience commune d'un peuple. C'est cette expérience que nous transmettons. Au mot « transmettre », Debray propose la définition : « l'acte de transporter une information dans le temps. Dans la transmission, le transport transforme ».[486] Une réflexion sur l'histoire d'un peuple penche sur l'aspect spatio-temporel. C'est une mémoire douloureuse. Elle coïncide avec des mutations socio-historiques fondées sur des idéologies psychologiques et symboliques. Le peuple saint-Lucien a subi pendant plusieurs siècles une aliénation culturelle qui oblige le conteur de raconter l'histoire de cette culture qui, à partir du dix-septième siècle, s'est élaborée dans le cadre de l'économie esclavagiste de la plantation et de l'habitation. Essentiellement historique, mais ayant constamment par nécessité une vision anthropologique, ce discours suscite une ample méditation ayant pour matière première, les histoires violentes, tumultueuses d'un certain nombre de formations sociales relevant d'une typologie systématisée par le truchement d'idéologies théoriques ou pratiques, leurs antagonismes de classes, de race, de culture ou de civilisation.

Le conte et le proverbe se situent par rapport à l'espace et le temps. L'espace lui-même est associé au temps mais chacun à sa spécificité. « L'espace avale le temps. Qu'est ce qui ne s'intitule pas "espace" aujourd'hui ? Jusqu'à la forêt, ce réservoir de légendes, rebaptisé "espace vert" (La Belle au bois dormant ne revient pas encore). La mémoire elle-même doit se cheviller à des "lieux" »[487].
L'espace peut changer ou peut être remplacé par des nouveautés. Pour mieux dire, un espace littéraire peut être remplacé par un espace informatique, tel est le cas aujourd'hui. Par contre, le temps est évolutif mais irremplaçable par des technologies. Il s'agit d'une structure sociale et l'interaction des individus :

[484] Zeregbe, *op. cit.*, p. 24.
[485] R. Debray, « Malaise dans la transmission », *in Les Cahiers de médiologie*, Centre National du Livre, 2001. p. 17.
[486] *Ibid*. p. 17.
[487] R. Debray, *Op. cit.*, p. 18.

> « Il faut communiquer pour transmettre : condition nécessaire mais non suffisante. Car, s'il y a des "machines à communiquer" (Pierre Schaeffer), comme la radio, le cinéma, la télé, l'ordinateur, etc., il n'y a et ne peut y avoir de machines à transmettre. Un véhicule technique, une machine, suffit à apprivoiser l'espace, mais pour voyager dans le temps, il faut en plus un véhicule social d'un genre particulier, une institution, avec l'expérience vécu qu'elle induit (l'école, vecteur des technologies littérales) ».[488]

Mais quelle est la marge de liberté de cette transmission dans la société ? L'école, de quelle mesure permet-elle de devenir un vecteur de la transmission d'une culture orale aux jeunes générations ? Nous entendons les plaintes concernant les jeunes de la société, sans repères et sans morales. Les interviewés les ont relevées. Le sentiment c'est que les problèmes dans la société d'aujourd'hui seraient à cause du rejet des pratiques anciennes d'autrefois, transmisses par la littérature orale pour adopter d'autres valeurs : aujourd'hui les dynamiques communales ont évolué. Nous attribuons beaucoup de valeurs à la tradition orale dans la construction d'une société. C'est pourquoi ceux que nous avons interviewés, les directeurs et directrices d'écoles, les enseignants et les membres de la population proclament d'une seule voix sa nécessité dans le programme scolaire, dans la mesure où c'est un des moyens le plus sûr pour faciliter la transmission. Intégrer une pratique éducative informelle dans un système formel et modernisé. C'est une modalité éducative à prendre en compte :

> « On se vante que notre territoire se dilate, sans prendre garde que notre calendrier se contracte ; la profondeur du champ s'accroît, la profondeur de temps se ratatine ; et les nouvelles générations, sans repères se noient dans la chronologie. Qu'importe que nos diverses littératures nationales deviennent lettre morte à l'école » […].[489]

Tout cela restera lettre morte s'il n'y a pas de consensus entre les politiques de l'État et le désir du peuple :

> « Rapidité, Modernité et communication sont devenus des termes redondants. Quand on parle de "moderniser l'École", que veut-on dire sinon insérer dans une institution vouée au transmettre, avec ses lenteurs vieillottes, à l'intérieur du continent de communication, qui la mette au diapason et au rythme des "événements" ? »[490]

Mais si la vision politique est de construire le pays, « comment faire territoire sans faire histoire »[491] et comment construire une nouvelle piste historique si nous sommes aliénés par notre passé historique ? Pourtant, c'est un passé historique nécessaire, car « là où faiblit la transmission (récits, coutumes mythes, et croyances), faiblit aussi l'arrimage symbolique, au bénéfice des brouillages imaginaires et des confusions de rôles ».[492]

C'est pourquoi il est important de transmettre la tradition, au niveau formel, à travers une institution ainsi qu'au niveau informel à travers des actions pratiques dans la société. Ce dernier est indispensable vu que nous ne pouvons pas séparer l'école des normes de la société. Ivan Illich, dans son livre *une société sans école*, veut montrer que ce qui se passe en dehors du contexte formel de l'école a autant de valeur que la dimension formelle. Il s'agit de savoir comment l'intégrer afin d'en tirer profit.

---

[488] *Ibid*. p. 17-18.
[489] R. Debray *Op. cit*.. p. 18.
[490] *Ibid*. p. 18.
[491] *Ibid*. p. 18.
[492] *Ibid*. p. 18.

L'éducation traditionnelle dans un système formalisé

Parler de l'éducation traditionnelle dans un système formalisé, c'est parler de la littérature orale dans le contexte scolaire. Pourtant, les deux ne sont pas aussi opposés qu'ils le semblent. C'est l'éducation traditionnelle qui donne naissance à l'éducation formelle.

L'éducation traditionnelle est celle qui est fondée sur les traditions des ancêtres et qui est transmise de génération à génération. Ce type d'éducation pratiqué depuis l'époque précoloniale jusqu'à aujourd'hui « est essentiellement collective, fonctionnelle, pragmatique, orale continue, mystique, homogène, polyvalente et intégrationniste ».[493] Son caractère collectif apparaît dès son origine, où elle a assumé une dimension sociale et communautaire. Les interviewés font souvent référence au fait que la société partageait des valeurs communes : « *Lè moun té ka vive andan yon konmin, sété kon yon fanmi*.[494] Tout se faisait dans une atmosphère fraternelle. C'est pourquoi le proverbe anglais *it takes a village to raise a child*[495] est souvent lié à cette tradition. C'est dans cette mesure qu'elle est aussi pragmatique puisque conforme aux habitudes et aux normes du groupe social. Être socialisé dans les coutumes du groupe signifie aussi se familiariser avec l'environnement dans lequel l'individu évolue. Avant tout, l'éducation, quelle que soit sa forme : traditionnelle ou moderne c'est savoir utiliser ce que l'environnement met à notre disposition pour vivre. Il s'agit également de savoir agir avec l'autre dans la société :

> « *Modern pedagogy may be considered as the expression of some new solutions given to problems concerning the relationship between the individual and society, the specific nature of the human being, the nature of social values and goals* ».[496]

Émergeant d'un système oral en l'absence de système formel de l'école, l'éducation traditionnelle est une éducation informelle. Elle s'exprime dans un contexte de continuité qui trouve sa valeur dans la transmission de ses pratiques d'une génération à l'autre. Le but c'est d'apprendre les valeurs morales et humaines qui permettent de bien vivre en relation avec les autres dans la société. Selon le proverbe latin : « *Toata lumea e o scoala* »[497] c'est-à-dire que le monde entier nous permet d'apprendre. Cette éducation dite informelle est polyvalente dans la mesure où :

> « Elle vise à la formation de tout l'homme, c'est-à-dire de l'homme dans toutes ses différentes composantes : physiques, intellectuelle, sociale, morale, culturelle, religieuse, philosophique, idéologique, économique. Les disciplines ne sont pas découpées ni isolées les uns par rapport aux autres ».[498]

---

[493] A.-S. Mungala, *L'éducation traditionnelle en Afrique et ses valeurs fondamentales*, *in Ethiopique : revue socialiste de culture négro-africaine*, février 1982.

[494] Entretien avec Flora René, non annexé.

[495] Notre Traduction : "On dit qu'il faut tout un village pour élever un enfant."

[496] D. Stanciu, "The proverbs and the problems of education", *in Proverbium Yearbook of International proverb scholarship*, nº 3, 1986. p. 153.

Notre Traduction : « La pédagogie moderne doit être considérée comme l'expression de nouvelles expressions données aux problèmes concernant les relations entre l'individu et la société ; la spécifité de la nature humaine, la nature des valeurs sociales et des objectifs. »

[497] D. Stanciu. *Ibid*., p.158.

Notre Traduction: « Le monde entier est une école. »

[498] Mungala, *op. cit*.

N'est-ce pas là la vision de l'éducation, pour que toutes les disciplines fonctionnent les unes par rapport aux autres ? Charlot explique qu'une science, bien qu'elle se distingue des autres sciences, en se taillant son propre domaine, se construit véritablement par rapport à ces autres sciences.

> « Une science se définit par son objet et sa méthode […]. La définir par ses méthodes ne permet guère d'en appréhender l'unité ou même la cohérence d'ensemble ».[499]

L'éducation traditionnelle a longtemps réalisé cette vision. Apprendre un conte ou un proverbe c'est plus qu'une activité pédagogique. Il intervient sur plusieurs d'autres disciplines dans les Sciences Humaines et Sociales. Pensons au conte *Pourquoi la lèvre du lapin est fendue*. Lapin habitait sur une île isolée, entourée d'une rivière. La nourriture était rare. Il décide d'aller de l'autre côté de la rivière pour chercher de quoi manger. Mais, comment traverser la rivière ? Toujours malin, il arrive à tromper les crocodiles pour qu'ils fassent un pont avec leur corps et lui permettre de faire la traversée. Par ce conte, l'enfant a la possibilité de toucher diverses matières : tout d'abord, il append à raconter et comment construire un conte, il fait de la zoologie en étudiant les animaux qui se trouvent dans les fleuves et leurs caractéristiques. ll fait de la zoologie. Il touche à la sociologie en appréciant les valeurs de la vie commune. Quant à la psychologie, il apprend à maîtriser la peur. Tout cela lui permet de réfléchir sur la dimension anthropologique et ethnologique quand il remplace les animaux par l'homme. Il arrive à se demander comment il agit dans son milieu.
Quant au proverbe, il est encore mieux adapté par exemple celui-ci : nt au proverbe, lequel qui est mieux adapté au conte précédent sinon *lawout sé tjè.* Pour arriver au bout de ses difficultés, il faut du courage. N'est-ce pas le courage du Lapen qui lui a fait affronter les crocodiles ? Et encore, *pasyans bat bwital*, pour expliquer que la patience c'est l'ennemi de la brutalité. Avec la patience nous gagnerons. La brutalité perd toujours. Imaginer si Lapin avait agressé ces monstres, ça serait pour lui une fin malheureuse. Souvent *Pajé pwésé, konmisyon pa fèt*. Il ne sert à rien d'être trop pressé. Tout vient à point pour qui sait attendre. *C'est piti an piti zwazo fè nich* ou dans le cas des crocodiles et de Lapin, nous pensons au proverbe *yon golèt yon golèt fè on paysad*.[500] Non, *sé pou flaté tan-an pou pou touvé bontan*.[501] Et si nous voulons, averti Lapin pour l'avenir, ça sera bien de lui dire « *jou de malè pa ni prangad* »,[502] ou comme disent les Martiniquais, *avan ou té Lapen, man té ja garenn* » ce qui est expliqué en français par *à malin, malin et demi.*[503] Tout cela signifie que le jour où sa ruse échoue, il ne sera pas possible de s'échapper. Autant de proverbes pour expliquer la morale dans un conte, ne peuvent pas rater leur devoir d'apprendre aux élèves des leçons de la vie. Il faut noter que la valeur du proverbe c'est dans son utilisation au moment opportun en faisant partie du langage quotidien de l'individu.

Il n'en demeure pas moins qu'une double approche est attribuée à l'éducation orale. Elle peut être considérée comme un moyen de transmettre un savoir-faire ou une technique, mais elle ne porte pas seulement – mais devient – la véritable parole du message qu'elle veut transmettre. Il s'agit maintenant de situer tout cela dans un système formel qui est celui de l'école.

La formalité ne suggère pas qu'il faut rejeter tout qui est spontané. La tradition sert de fil directeur pour renforcer les structures formelles. La vision de l'éducation formelle dans son

[499] Charlot, *op. cit*., p. 21.
[500] Un cueille-fruit plus un cueille-fruit peut faire un passage.
[501] Notre Traduction : « Il faut flatter le temps pour avoir du bon temps. »
[502] Notre Traduction : « le jour de malheur, il n'y aura pas d'excuse. »
[503] R. Confiant, *Maxi proverbes créoles*, Paris, Presses du Châtelet, 2004. p. 328.

sens actuel ne s'oppose pas à la tradition orale. Plus précisément, la mission de l'éducation à Sainte-Lucie est fondée sur les principes de cette ancienne tradition en l'articulant :

> « *We seek to optimise and sustain economic development and quality of life by creating a wholesome and functional individual who is accepting of civic responsibility and empowered to compete in a global environment* ».[504]

Comment mieux accomplir cela si non par l'intégration des bonnes valeurs et normes de la vie sociale dans le processus d'éduquer les enfants ? Nous voulons le faire mais par une approche différente. Le monde est penché sur la science, sur la technologie et nous devons être de notre temps Les critiques d'Alexander et d'Alphonse s'appuient sur le fait que la science trouve son sens à l'intérieur de l'environnement. Autrement dit, qu'est-ce que la science sans l'environnement. L'environnement est intimement lié à la science.

> « *You will hear a perspective of science that is linked more to empirical evidence […]. When Isaac Newton observed that the apple went up and it didn't come down, that probed him, and excited his scientific curiosity to figure out why it didn't happen and he came up with his theories. Again, from the oral tradition, when, for the bwa kanou, the wind blows up the leaf and is white, and then the weather begins to change, it's an observation, a scientific process that is done* ».[505]

Alexander veut montrer par là qu'il y a différent nivaux de la science, mais chacune s'exprime de sa propre manière. Cependant, l'une ne peut pas exister sans l'autre. Le système éducatif doit comprendre et promouvoir cette réalité scientifique afin d'établir une relation équilibrée entre l'expérience des élèves et le programme scolaire. Et Alphonse va plus loin pour dire que « *the root of education lies within the culture of the nation* ».[506] En disant cela, il situe l'éducation traditionnelle au même niveau que l'éducation dite moderne, car dans l'actuel système éducatif à Sainte-Lucie, chacune doit être une condition préalable pour le bon fonctionnement de l'autre.

Le rôle des paroles imagées dans l'éducation

Une remarque très commune dans les entretiens c'est que les enfants aujourd'hui ne veulent pas apprendre le conte. Il apparaît qu'ils portent très peu d'intérêt à la littérature orale. Quelque fois, l'absence de littérature orale dans le programme scolaire est attribuée au manque de volonté de la part des enseignants. Or, nous avons vu, à travers des enquêtes, l'enthousiasme des directeurs/directrices, des enseignants ainsi que des élèves par rapport à la littérature orale. Non seulement qu'ils disent « oui » : que la littérature orale droit être intégrée dans le programme scolaire, mais ils expliquent les très nombreux avantages que cela peut

---

[504] *Ministry of Education and Culture*: Education sector Development Plan 2009 – 2014, Castries, Government Printery. 2009.
Notre Traduction : Nous cherchons à optimiser et prolonger le développement économique et la qualité de vie en créant un individu sain et fonctionnel qui est prêt à accepter sa responsabilité civique et de se situer convenablement dans le marché mondial.

[505] Annexe 13(f), *op. cit*.
Notre Traduction : Vous entendrez une perspective de science qui est liée plus à l'évidence empirique. Quand Isaac Newton a observé que la pomme est montée est il n'est pas descendu, cela lui a provoquer sa curiosité scientifique pour comprendre pourquoi ce n'est pas arrivé et ceci lui a aidé à inventer ses théories. Quand à la tradition orale, lorsque le vent expose la feuille du *bwa kanou*, nous voyons que la façade blanche, et le temps commence à changer, c'est aussi une observation, un processus scientifique.

[506] Annexe 13-a.
Notre Traduction : La base de l'enseignement se fond dans la culture d'une nation.

avoir sur les élèves ainsi que sur la société dans laquelle ils grandissent. La littérature orale, en particulier le conte et le proverbe, a des intérêts particuliers. Ces rôles, énumérés par les enseignants dans les questionnaires sont développés ci-dessous.

L'intérêt moral

Un des caractéristiques des contes et des proverbes c'est la morale qu'ils enseignent. *Le Petit Robert* décrie la morale comme ce « qui concerne les mœurs, les habitudes et surtout les règles de conduite admises et pratiquées dans une société ».[507] C'est le discernement entre le bien et le mal. Un conte termine souvent avec une morale qui est une leçon à tirer de l'histoire. Cette morale est une description des pratiques et des habitudes qui sont ou qui ne sont pas acceptées. Dans le conte *La Bèl é La Lèd* raconté par une jeune femme pendant le travail sur le terrain[508], elle prend le temps pour expliquer la morale dans le conte :

> « *An chay sé listwa-a kon sa mwen jis di-la ka moutwé moun sé pa paski ou jwenn an moun ki pa ka gadé byen ou kay ensilté yo. Délè sé menm gwan moun sa la, si an bagay wivé-ou pli ba chimen-an kon ou ka maché désan, sé li ki édé-y, sé li ki ba-ou wime, sé li ki longé lanmen bay-ou* ».[509]

L'intérêt moral de ce conte est centré sur le respect envers des personnes âgées dans la société. Quelque fois il y a une tendance à les aliéner. Pourtant, le contre révèle une approche très différente envers les seniors, toujours considérés comme porteurs de la sagesse. D'après le conte, le résultat du respect envers les personnes âgées c'est la bénédiction tandis que son absence entraîne le contraire. Cette bénédiction est considérée comme un plan de réussite dans la vie. Quant au proverbe, sa véritable construction est une morale ou une conduite de vie. C'est pourquoi les Haïtiens disent qu' « *bon bonjou montré chémen* »[510], ce qui signifie qu'on gagne toujours à être aimable. Les Martiniquais savent bien que « *lonnetté pa matjé asou fidji pèsonn* »[511] car on ne sait jamais à qui on s'adresse.

Selon les enseignants, la littérature est un outil qui maintien la discipline dans la société. Elle crée une atmosphère de coopération et d'unité, mais plus que cela, c'est une occasion pour tous pour d'apprendre.

L'intérêt pédagogique

Au niveau pédagogique, la littérature est plus un outil qu'un frein. Intégrée dans le contenu pédagogique, elle suscite un grand niveau de créativité de la part des élèves ainsi que des enseignants. Ces derniers constatent qu'ils peuvent se sentir mieux équipés dans leur rôle et cela les aide à s'éloigner des méthodes d'apprentissages traditionnelles. La littérature orale ouvre le champ à une situation d'enseignement/d'apprentissage très variée qui, par conséquent, suscite beaucoup d'enthousiasme chez les enfants. En ce qui concerne la connaissance générale, sa dimension historique permet d'approfondir une culture générale.

---

[507] Paul Robert, *Le Petit Robert, Dictionnaire de la langue française*, Paris, Nouvelle édition, 1993.
[508] Annexe.
[509] Annexe.
Traduction : Plusieurs histoires telles que celle que je viens de raconter montrent que ce n'est pas parce que nous rencontrons quelqu'un avec une apparence pauvre […] qu'il faut l'insulter. Quelque fois, si en marchant sur le chemin tu as un malaise, c'est la même personne qui t'aidera, qui te donnera des médicaments.
[510] R. Confiant, *Maxi Proverbes Créoles*, Paris, Presses du Châtelet, 2004. p. 26.
[511] *Ibid*. p. 37.

Une des problématiques de la littérature orale se trouve dans le lien qu'elle établit entre l'oralité et l'écriture. Divers sont les avis sur ce sujet. Quant aux enseignants, ils pensent que la littérature orale, particulièrement le conte et le proverbe sont très utiles dans l'expression écrite. Le conte a une structure particulière qui permet aux élèves d'apprendre comment organiser et structurer leur pensée dans l'écriture d'un essai. Bien que le conte et les proverbes ne soient pas largement utilisés, ils ont beaucoup inspiré des choix et des formulations de question pour les examens nationaux à la fin du cursus primaire. Nous pouvons citer quelques exemples des plus récents aux plus anciens. Toutes ces questions montrent l'intérêt des contes et des proverbes dans la pédagogie.

Année	Examen	Questions de dissertations liées aux proverbes
2007	*Common Entrance Examination*	*Write a story entitled: « Hard Work Pays Off ».*[512] Composez une dissertation sur le proverbe, « Le travail dure est récompensé ».
2006	*Caribbean Examinations Council*	« *They say that 'who laughs last laughs best'. I'm glad that it was I who had the last laugh* ».*Write a story that ends with these words.*[513] On dit que celui qui rit le dernier rit le mieux. Je suis content que ce soit moi qui ai ri le dernier. Écrivez une dissertation qui se termine par ces mots.
2002	*Caribbean Examinations Council*	« *You really can't tell a book by its cover. Adison turned out to be a real friend* ». Write a story that ends with these words.[514] Vraiment on ne peut pas juger un livre par sa page de couverture. Adison a fini par être un vrai ami ». Écrivez une dissertation qui termine par ces mots.
2002	*Caribbean Examinations Council*	« *That is why you should never count your chickens before they hatch». Write a story that ends with these words*.[515] « C'est pourquoi il ne faut pas vendre la peau de l'ours avant de l'avoir tué ».*Écrivez une dissertation qui termine par ces mots*.
2002	*Common Entrance Examination*	*Write a story based on the proverb, « One good turn deserves another ».*[516] Composez une dissertation sur le proverbe, « Un bon service est récompensé ».
1995	*Common Entrance Examination*	*Write a story based on the proverb, « One good turn deserves another ».*[517] Composez une dissertation sur le proverbe, « Un bon service est récompensé ».

Tableau 91 : Questions des examens variés inspirées par des proverbes

[512] *Ministry of Education, Culture & Labour, Common Entrance Examinations*, English Language, 1997. p. 2.
[513] Caribbean Examinations Council: *Secondary Education Certificate*, English A General Proficiency2002. p. 5.
[514] *Ibid*. 2002. p. 5
[515] *Ibid.*
[516] *Ministry of Education, Culture & Labour, Common Entrance Examinations*, English Language, p. 2.
[517] *Ministry of Education, Culture & Labour, Common Entrance Examinations*, English Language, 1995. p. 2.

Année	Examen	Questions de dissertations liées aux contes
2011	*Grade 4 Minimum Standard Test*	*Write a story which ends with, « … I've learnt my lesson. »*[518] Composez une dissertation qui termine par, « J'en ai tiré une leçon ».
1997	*Common Entrance Examination*	*Imagine you woke up one day to find that all the animals in your neighbourhood were talking. Write a story about that day.*[519] Imagine que tu t'es réveillé un jour et que tu trouves que tous les animaux du voisinage parlaient. Composez une dissertation pour décrire ce jour.
1996	*Common Entrance Examination*	*Write a story entitled, « My Adventure In A strange Place ».*[520] Composez une dissertation intitulée : « Mes aventures dans un lieu étrange ».

Tableau 92 : Questions des examens variés inspirés par des contes

Ces éducateurs pensent que s'engager dans les variétés d'activités que la littérature orale présente peut améliorer la capacité des individus, tant au niveau de l'expression orale que de l'expression écrite.

L'intérêt personnel

Nos élèves ont peur de parler et de s'exprimer.[521] Il faut les aider à développer la confiance en soi afin qu'ils soient capables de développer des aptitudes pour survivre dans la société. Cela apparaît dans les questionnaires non seulement comme un souci pour les enfants mais aussi pour les adultes. Ce manque de confiance est souvent lié à un manque de compétence communicative. La confiance en soi favorise un développement personnel. Une manque d'estime de soi à un effet négatif sur les élèves. Benoît Galand explique cela dans son article *Réussite Scolaire et l'estime de soi*.

> « Certes, un élève ayant une très faible estime de lui-même risque fort de ne pas trouver l'énergie pour s'engager dans son travail scolaire […]. Les recherches montrent clairement que la réussite d'un élève ne dépend pas seulement de ses compétences « objectives », mais également de sa confiance en ses capacités d'apprentissages. Des élèves ayant des compétences cognitives supérieures à la moyenne peuvent donc avoir peu confiance en eux, avec toutes les conséquences négatives qui y sont associées. À l'inverse, des élèves ayant de faibles acquis de départ mais qui croient en leur capacités à les utiliser efficacement peuvent développer largement leur compétences ».[522]

[518] *Ministry of Education & Culture*, Minimum Standards Test, Grade 4. 2011. p. 2.
[519] *Ibid*. 1997. p. 2.
[520] *Ibid.* 1996. p. 2.
[521] Voir questionnaire des enseignants.
[522] B. Galand, « Réussite scolaire et l'estime de soi » *in Revue Sciences Humaines,* 2006.

L'estime de soi est primordiale dans la pratique de la littérature orale, et ceci est vérifié dans les séances de cours et dans la capacité des élèves issus des zones créoles à produire des compositions quelques fois à un niveau supérieur aux élèves normalement plus avancés.

L'intérêt culturel

La société sainte-lucienne est une société bilingue, le créole ayant la langue maternelle et l'anglais la seconde langue. Comme nous avons constaté dans les chapitres précédents, le créole est en face d'un challenge pour assurer sa place dans la société. Il faut le valoriser. L'intégration de la littérature orale dans le programme scolaire encourage l'utilisation de la langue et permet de parler le créole couramment et non le « *mish mash kwéyol* »[523] parlé par un grand nombre de personnes. Une langue est liée à une culture et chaque culture à son histoire. Parler la langue c'est inculquer des valeurs culturelles dans le peuple et développer la culture locale.

Pendant des années, on a eu à relever le défi de l'intégration des langues étrangères ou de la langue vernaculaire ; cette dernière étant plus rejetée que le français et l'espagnol, langues étrangères étudiées à l'école. La langue vernaculaire, le créole, a eu pas mal de problème pour être intégrée dans le système éducatif.

Le refus par l'État de l'intégrer dans le cursus scolaire

Le refus d'intégrer la littérature orale et particulièrement l'apprentissage de la langue créole dans le cursus scolaire est le souci de beaucoup de disciples fidèles à cette démarche. Dans l'histoire sainte-Lucienne, la littérature orale n'a jamais fait partie du cursus scolaire de façon formelle. C'est pour cela que la difficulté de l'intégrer existe toujours explique George *Fish* Alphonse, de :

> « *No! No! Not at all! It was more on a community level. That's why even today, it is so far away from the school. We still live in a society that does not bring the culture to the schools and that's a problem. Within our education system, they have not seen it fit to incorporate the children's culture within the curriculum* ».[524]

Alphonse reproche à l'État de n'avoir jamais eu la volonté d'insérer la culture locale dans la formation des jeunes du pays. Pourtant, la majorité des écoles sont situées dans les zones rurales ou la culture et la langue créole sont vivantes. Celles-ci font partie de l'expérience des élèves. En fait, le problème dans la transmission informelle de la culture n'est pas un problème national, explique-t-il. Ce problème existe plutôt dans les zones urbaines telles que Castries. Là, il y a une aliénation culturelle. Il est important de rendre compte que les élèves entrent dans le système scolaire avec une richesse culturelle qu'il faut développer. Il est plus effectif de solliciter de la part de ces derniers leurs propres richesses culturelles plutôt de leur imposer un cadre culturel exogène. C'est important de faire ce parallèle (transmission

---

URL: <www.scienceshumaines.com/reussite-scolaire-et-estime-de-soi_fr_14911.html>.Consulté le 30 Mars, 2013.

[523] Annexe 13(a), *op. cit*.
Notre Traduction : Parler le créole n'importe comment.

[524] Annexe 13-a.
Notre Traduction : Non ! Non ! Pas du tout. C'était au niveau de la communauté. C'est pourquoi aujourd'hui, il est toujours éloigné de l'école. Nous habitons toujours dans une société qui qui n'encourage pas la culture à l'école et c'est un problème. Dan notre système éducatif on ne voit pa la nécessité d'intégrer la culture desenfants and la pédagogie.

formelle et informelle) pour qu'il y ait un apprentissage authentique, selon cet activiste de la culture, passionné par la volonté de transmettre aux jeunes générations cette richesse. Car, il est inconvenant que l'on continue à expliquer que notre système éducatif (Sainte-Lucie), prétend que nos enfants rentrent dans le système scolaire nul, sans une culture, et qu'il faut les éduquer. Il est temps de reconnaître ce qu'ils ont et les éduques à partir de cela.

Quant à R. Alexander, il n'a aucun doute que si l'État à la volonté de faire cette démarche c'est possible. « *Dépi gouvedman sa fè efort pou moun apwan kwéyol la, tout bagay kay alright* ».[525] Son argument s'appuie sur le fait que si les langues étrangères telles que le français et l'espagnol peuvent être enseignées à l'école, pourquoi pas le créole.

> « *I mean, from a government point of view, we embrace Spanish and French because we think that they are important languages. Why not embrace créole? Why not teach it in the schools, teach it properly so that we can learn it? The more you speak the créole, the better you get at it*».[526]

Si une confirmation est nécessaire, Virginia Albert propose qu'il est indispensable que ministère de l'Éducation établisse des politiques éducatives. Il s'agit de « *policy decisions where the Ministry says "we have to address this thing*"».[527] C'est un moyen efficace.

La Situation actuelle dans les systèmes éducatifs

Certes, dans toutes les îles concernées, il y a une forme de folklore fondée sur une langue vernaculaire, quel que soit sur la base lexicale de l'anglais ou du français. L'intérêt des enseignants et des élèves dans la culture du pays ne viennent pas de l'engagement de l'État à ce niveau.
C'est le cas de Sainte-Lucie, ainsi que de Saint-Kitts-Nevis et des autres îles de l'OECO. Comment utiliser cette expérience linguistique et culturelle pour donner sens au domaine éducatif ? Autant de richesse culturelle, mais comment gérer tout cela pour qu'elles puissent être un apport positif pour les États membres de cette organisation ? Les systèmes anglophones et francophones, sont-ils au même niveau ? Pouvons-nous sortir la littérature du péril dans cette région, en lui donnant un sens culturel qui peut élever sa valeur linguistique ? En fait, c'est ce que demandent les enquêteurs.

Les Îles Anglophones

Dans les îles anglophones, la culture des pays est très vivante. Dans les écoles, les différents aspects culturels sont célébrés pendant l'année. Cependant, c'est à chaque île et chaque école à décider les méthodes à utiliser pour rendre le patrimoine vivant. À Sainte-Lucie, les célébrations patrimoniales sont l'indépendance, le carnaval, la journée créole et les fleurs nationales : la Rose et la Marguerite, célébrée le 22 février, le 30 août et le 17 octobre. La journée créole est célébrée le dernier vendredi du mois d'octobre dans les écoles. L'objectif

[525] *Cf.* annexe 13-f.
Traduction : Lorsque l'État fera l'effort pour que le peuple apprenne le créole, tout sera bien.
[526]Annexe 13-f.
Traduction : Ce que je veux dire c'est, du point de vu de l'État, nous acceptons l'espagnol et le français parce que nous pensons qu'ils sont importants. Pourquoi ne pas apprécier aussi le créole ? Pourquoi ne pas l'enseigner à l'école pour que les autres l'apprennent ? Plus on parle le créole, plus on maîtrise la langue.
[527]Annexe 13-c.
Traduction : des politiques éducatives où le ministère de l'Éducation dit : Nous avons besoin de gérer ce problème ».

de ces démarches c'est la pérennisation de la culture du pays. Les journées se déroulent différemment. Les activités de la journée créole comprennent une exposition sur des objets utilisés par les ancêtres, l'utilisation de la langue créole pendant la journée, la préparation et le partage de la cuisine créole, des chansons, comptines, jeux, contes, proverbes ainsi que d'autres genres de la littérature orale. La Dominique et la Martinique célèbrent aussi la journée créole pendant le même week-end.
Les îles anglophones indépendantes sont fières de leur indépendance. Cette fierté est témoignée par leur drapeau, leurs hymnes nationales (*cf.* annexe 2) et leur slogan. Tous ces symboles nationaux font partie de la grande célébration nationale pour les écoles durant une journée du patrimoine.
La fête de la Rose bien qu'elle soit bien appréciée dans l'île, n'a pas un aussi un grand impact que *la fête de la Marguerite* parce qu'elle est célébrée le 30 août, date qui ne tombe pas pendant l'année scolaire. La fête de la Marguerite célébrée le 17 octobre chaque année. Dans quelques écoles, il existe un groupe pour les enfants. Ils s'habillent en bleus, la couleur officielle de la fête, et se déguisent en différentes professions. Ils chantent des chansons traditionnelles de la Marguerite, et se retrouvent avec les autres écoles pour célébrer.
La célébration du carnaval se passe en juillet. C'est une activité plutôt publique dans laquelle les élèves participent indépendamment. Ils portent des costumes pour démontrer un thème en particulier. Des "calypso", chansons composées par des citoyens sur des faits sociaux font parties des célébrations. L'indépendance et le carnaval sont aussi célébrés dans les autres îles de l'OECO. Cependant, il y a des fêtes particulières à chaque pays telle que la reconstitution de la Bataille de Saint-Kitts.
Saint-Kitts-Nevis rappelle la bataille de 1782 entre les Français et les Anglais quand les Anglais ont pris possession du Fort de Brimstone Hill, un endroit reconnu aujourd'hui comme le parc national de la forteresse de Brimstone Hill C'est aussi un lieu reconnu comme héritage mondial par l'UNESCO. C'est une activité fort appréciée par le public ainsi que par les élèves.
Comment préserver tous ces aspects culturels des îles ? Quel est le rôle de l'école ? Quelles politiques éducatives sont mises en place ? Pour les îles anglophones, il s'agit de suivre la norme des fêtes. En ce qui concerne les politiques linguistiques et culturelles dans le domaine éducatif, cela n'existe pas actuellement. C'est ce que pensent des professionnels de l'éducation.

Les politiques éducatives linguistiques et culturelles dans les systèmes éducatifs anglophones

Quant au français, il est enseigné dans les écoles depuis plusieurs décennies. Mais il existe très peu de politiques des langues étrangères. Cependant, l'Ambassade de France a pas mal oeuvré pour maintenir le français, et une Convention a été signée dans ce sens. Depuis, l'enseignement du français est maintenu dans les écoles secondaires pour les étudiants qui le choisissent.

Pendant les années soixante-dix, alors que l'éducation préélémentaire se développait à Sainte-Lucie et dans des autres îles des Antilles, l'intérêt pour les langues étrangères, particulièrement le français émergeait aussi. Sainte-Lucie était, à cette époque, un modèle d'apprentissage du français. La formation des professeurs pour l'enseignement de cette langue était obligatoire :

« *In as small a country as Saint-Lucia, courses in language-teaching methodology (for French, not Spanish) are to be included in the Teachers' Training College curricula from next year*".[528]

Le français est devenue la langue étrangère étudiée par les citoyens et la méthodologie d'apprentissage dépasse les portes du « Collège », elle s'étend sur l'île entière à travers les programmes des médias.

"*In Saint-Lucia, one of the better (and more expensive) commercially produced French courses, La France En Direct, by Capelle & Capelle, is used in schools*". [529]

Des laboratoires de langues sont aussi créés dans d'autres îles anglophones pour faciliter l'apprentissage de la langue.

"*A considerable quantity of hardware, including language laboratories, has become available, especially in the richer countries. In Jamaica there are five, in Guyana one, in Barbados one in existence and another under construction, in St. Lucia one and in Trinidad and Tobago, all the comprehensive senior secondary schools are to have them and several of the older grammar schools already do*".[530]

Étant membre de la francophonie depuis 1981, la langue française trouve une place importante dans le système éducatif saint-lucien, grâce au pacte linguistique signé de 2010-2014 qui confirme le français comme première langue vivante étrangère. Selon ce pacte, l'enseignement du français au niveau primaire est obligatoire. Le premier objectif de ce pacte c'est que le français se renforce dans le système éducatif, surtout dans le premier degré. « Il est entendu entre les parties, que, dans un premier temps, l'accent sera mis sur l'implantation de l'enseignement du français au niveau primaire ».[531] Encore une fois, en 2012, une Convention a été signée. Celle-ci donne une place pour l'enseignement du français dans les écoles secondaires pour les étudiants qui le choisissent.

La Convention de 2 juillet 2012, entre le ministère de l'Éducation de Sainte-Lucie et l'Académie de la Martinique, soutenue par l'Ambassade de France dans le pays est un document qui vise à établir une relation entre les deux partenaires. Elle a pour but de faciliter l'enseignement du français dans le premier degré et donc de promouvoir la formation des professeurs dans ce sens. Cette première Convention dure une année renouvelable. Dans une autre Convention signée le 4 mars 2014, Le ministère de l'Éducation à Sainte-Lucie «s'engage à favoriser « l'enseignement du français dans les établissements primaires et

---

[528] D. Solomon, *Initial Survey of Foreign Language Teaching Policies, Facilities and Methodologies in the Caribbean*, UNESCO, 1978, p. 11.
Notre traduction :
Dans la petite île de Sainte-Lucie, des cours de la méthodologie de l'apprentissage des langues, droit être inclus dans le guide pédagogique du Collège de la Formation des Professeurs l'année prochaine.

[529] *Ibid*. p. 12.
Notre Traduction :
À Sainte-Lucie, un des programmes de radio le plus connu, « La France En Direct », par Capelle & Capelle, fait partit du programme scolaire.

[530] *Id*.
Notre Traduction :
Une quantité considérable de matériel, y compris des laboratoires de langue, est devenue disponible, particulièrement dans les pays plus riches. En Jamaïque il y a cinq, en Guyane un, en Barbade un déjà existant et un autre en construction, en st. Lucia un et en Trinité et Tobago, tous les collèges seniors compréhensifs doivent les avoir et plusieurs d'établissements secondaires ont déjà ces laboratoires.

[531] Pacte linguistique entre la Sainte-Lucie et la Francophonie, 2010-2014. p. 3

secondaires du pays, ainsi que la formation initiale et continue des professeurs de français ».[532] C'est une volonté du ministère de l'Éducation de Sainte-Lucie pour renforcer l'enseignement du français dans les écoles.

La participation dans toutes ces activités linguistiques et culturelles ne témoigne pas de la continuité dans la mise en place des politiques éducatives. Selon les professionnels dans le système actuel à Sainte-Lucie, il n'y a pas de politiques éducatives linguistiques. Le français est un choix comme des autres matières pour ceux qui veulent l'apprendre. Au niveau des langues étrangères, il y a un intérêt pour préserver le français mais sans un vrai but. C'est pareil pour les autres langues étrangères. Le français et l'anglais sont enseignés au niveau secondaire et dans quelques écoles primaires mais sans politiques pour guider le processus. L'Ambassade de France a eu pas mal de freins dans sa lutte pour l'enseignement du français à Sainte-Lucie.

> « En ce qui a trait à des politiques sur les langues et l'éducation, que je sache, il n'y en a pas en ce moment. Je sais que le français, depuis longtemps est censé être la première langue étrangère qu'on enseigne dans les écoles. J'ai toujours entendu dire cela, mais je n'ai pas de document pour le prouver. Il se peut que ce soit ainsi en raison de l'existence de l'Ambassade de France sur le territoire. En 2010, le gouvernement de Sainte-Lucie avait signé un pacte linguistique avec l'OIF, dont un des volets était l'introduction du français dans l'ensemble des écoles primaires avant 2014. Jusqu'ici, on n'a pas pu atteindre la totalité des écoles, mais on n'est pas loin. En ce moment, 63 écoles primaires offrent le français aux écoliers. Il nous reste une dizaine, si je ne me trompe pas. Pour l'espagnol, la CARICOM a signé un accord en 2005 (je n'ai pas les détails de l'accord; je ne suis pas sûr si c'est avec le Mexique ou l'Espagne) pour que l'espagnol soit la première langue étrangère à enseigner dans les écoles de la région. Jusqu'ici, il n'y a que 8 écoles sur le territoire qui offrent la matière à l'école primaire. Au niveau collégial, toutes les écoles offrent les deux langues, à l'exception de Jon Odlum Secondary School qui n'offre que l'espagnol ».[533]

Le défi de l'enseignement du français est aussi le même à Saint-Kitts-Nevis. Le français est enseigné au niveau secondaire. Il y a, quelques fois, des échanges linguistiques entre les professeurs de français de Saint-Kitts-Nevis et ceux de la Guadeloupe, afin de faire bénéficier d'une nouvelle expérience de la langue française aux enfants, et de permettre aussi aux professeurs anglophones d'avoir une expérience plus large de l'enseignement de la langue. « Le livre blanc » sur l'éducation, le document officiel des politiques éducatives à Saint-Kitts-Nevis fait référence à la volonté d'introduire des langues étrangères au premier degré. Toutefois, l'accent est mis sur l'espagnol.

> « *The Ministry will continue to experiment with the introduction of a second languageat the primary level. French and Spanish are being piloted in selected schools. Following evaluation on completion of the pilot phase, one of these languages, most likely Spanish, will be selected for introduction in all primary schools. The Ministry of Education is collaborating with the French Government, the Alliance Française, the CARICOM Secretariat and the Government of Mexico in the training of teachers and provision of resources for the delivery of the French and Spanish curriculum at the primary level*».[534]

---

[532] *Académie de la Martinique*, Convention de Coopération Éducative, Castries, 4 mars 2014, p. 4.

[533] Entretien avec Leonard Robinson, responsable des LVE au sein du ministère de l'Éducation à Sainte-Lucie, 9 août, 2017.

[534] *Government of St. Kitts and Nevis: Ministry of Education*, White Paper on Education, Development and Policy, 2009-2019, Raising the Standard, Maximising Resources, Aligning with Best Practices - Promoting Success for All, Basseterre, 2009. p. 44.

Cependant, selon les enseignants, cette volonté est une réalité, qui vaut donc très peu dans une vraie politique éducative. Dans les îles francophones, il y a une plus grande ouverture sur l'enseignement des langues étrangères et celle-ci est traduite en des politiques éducatives linguistiques et culturelles.

Les politiques éducatives linguistiques et culturelles la Martinique

Les politiques linguistiques en Martinique évoluent selon les besoins du système éducatif. Les méthodes pour enseigner les langues étrangères font l'objet d'une des préoccupations majeure de l'Académie de la Martinique. S'il faut profiter d'un enseignement bilingue, il est indispensable que les enseignants soient bien formés. Cette éducation doit tenir compte de notre environnement.

En Martinique, des politiques éducatives ont géré la possibilité des domaines linguistiques dans les écoles. Dans sa thèse de doctorat, la chercheuse dominicaine Z. Royer fait référence à l'évolution des politiques linguistiques à la Martinique. Les démarches vers les écoles maternelles et élémentaires ont commencé depuis les années soixante-dix.

> « En 1972, le ministère de l'Éducation tente d'apporter une réponse aux incohérences dans le fonctionnement des projets de langues en place dans les écoles maternelles et élémentaires. La circulaire du 14 septembre 1972 propose alors que les enseignants en langues suivent une progression donnée :
>
> – niveau préélémentaire : période de sensibilisation selon la méthode dite naturelle ;
>
> – niveau CP-CEI : phase d'approfondissement ;
>
> – niveau CE2-CM1-CM2 : phase de structuration »[535].

Cette politique est mise en pratique une dizaine années plus tard au travers d'un programme de langues vivantes.

> « En 1989, l'enseignement des langues vivantes à l'école maternelle et élémentaire revient au centre des préoccupations ministérielles. Lionel Jospin, ministre de l'Éducation nationale à l'époque, démarre le programme d'expérimentation de l'EPLV[536] au cours moyen première année à l'école élémentaire et, en 1992, cet enseignement est généralisé. Il s'agit, avant tout, d'un Enseignement d'Initiation aux Langues Étrangères (EILE) en raison de 2 à 3 heures par semaine ».[537]

Notre Traduction :
« Le ministère de l'Éducation continuera à expérimenter avec la possibilité d'introduire une deuxième langue au niveau primaire. Un projet d'expérimentation est en cours dans certaines écoles pour enseigner le français et l'espagnol. À la fin de cette période de l'expérimentation, une de ces langues, peut-être l'espagnol, sera enseigné dans toutes les écoles primaires. Le ministère de l'Éducation, travaillera en collaboration avec l'État français, l'Alliance Française, le CARICOM et le Gouvernement de Mexico dans la formation des enseignants ainsi que de mettre en place des ressources, pour l'enseignement du français et l'espagnol au niveau primaire. »

[535] Z. K.-Royer, *Proposition pour un enseignement bilingue préélémentaire : enquêtes et expérimentations à la Martinique et à la Dominique*, Thèse de Doctorat, Volume 1, Université des Antilles et de la Guyane, 2015, p. 88.

[536] Enseignement pré-secondaire des Langues Vivantes.

[537] *Ibid*., *in Circulaire du 6 mars 1989*, p. 90.

Ce programme est étendu à d'autres niveaux du cours élémentaire. « En 1995 l'enseignement des langues est étendu pour inclure les classes de CE2 et de CE1. Les élèves de CE1 reçoivent une initiation à une langue vivante étrangère en raison d'un quart d'heure par semaine ».[538]

L'objectif de cette démarche est bien établi et bien articulé dans les politiques.

> « Cette nouvelle politique pour l'enseignement des langues à l'école est présentée dans le "*nouveau contrat pour l'enseignement des langues vivantes"*qui se décline en 10 actions principales qui traduisent l'orientation de cette nouvelle politique. Ces dix actions citées par Legendre sont :
>
> « 1. la recherche d'une diversification linguistique ;
> 2. l'information impartiale des familles et des élèves ;
> 3. l'apprentissage précoce des langues dans le primaire ;
> 4. la prise en compte des spécificités linguistiques régionales ;
> 5. l'"immersion linguistique" des élèves ;
> 6. la réactivation de l'enseignement des langues "minoritaires" ;
> 7. l'adaptation des méthodes d'enseignements des langues vivantes ;
> 8. l'adaptation de la formation des enseignants ;
> 9. les actions internationales ;
> 10. la définition d'une nouvelle politique des langues' (Legendre 2003). »[539]

Les politiques linguistiques en Martinique évoluent selon les besoins du système éducatif. Les méthodes d'enseigner les langues étrangères deviennent une préoccupation de l'Académie de la Martinique.

> « Jusqu'à la fin des années 1990, la mise en place de la nouvelle politique sur l'enseignement des langues vivantes étrangères à l'école poursuit son cours. La circulaire n° 99-093 du 17 juin 1999 fait des langues "une des priorités du systèmes éducatif" et stipule : "il est indispensable que tous les élèves soient amenés, au cours de leur études primaires et secondaires, a une pratique effective des langues vivantes en situation de communication". Les objectifs des contenus, toujours centrés autour des compétences de la compréhension et la production orale, sont précisés dans cette circulaire. Il s'agit de : "développer les capacités de compréhension des élèves et les entraîner à écouter, percevoir, reconnaître et reproduire les caractéristiques phonologiques de la langue étudié (rythmes, sonorités, accentuation et intonations) ; [d'amener les élèves à s'approprier, pour pouvoir s'exprimer, quelques expressions courantes présentées dans des situations fonctionnelles, diversifiés et motivantes et à acquérir des réflexes linguistiques" ».

S'il faut profiter d'un enseignement bilingue, il est indispensable que les enseignants soient bien formés.

> « La circulaire prévoit une prise en charge de l'enseignement des langues vivantes étrangères par :
> – "tous les maîtres du premier degré, et en particulaire ceux qui ont bénéficié du programme européen LINGUA" ;
> – "les professeurs des écoles sortant d'IUFM, titulaires d'un diplôme de langue vivante étrangère, qui ont suivi une formation spécifique validé durant leur formation initiale" ;
> – les maîtres itinérants, professeurs des écoles ayant une compétence en langue ;
> – les enseignants de langue du second degré ;
> – les assistants de langue ;

[538] *Ibid.,* p. 90.
[539] *Ibid.* p. 90.

- "les intervenants extérieurs agrées et rémunérés soit par les collectivités territoriales, soit sur vacation par les inspections académiques" ;
- "les aides-éducateurs justifiants d'une compétence en langue pourront assister les autres personnels dispensant cet enseignement, en particuliers dans les ateliers de langue utilisant les TICE" ;
- les enseignants du premier degré en échange de service ».[540]

La circulaire « du 21 mars 2001fixe l'enseignement des langues comme étant obligatoire depuis le cycle des approfondissements. »[541]

Quel est le sens d'une telle éducation, si elle ne tient pas compte de l'expérience de l'environnement des enfants ? Selon Gérard Laguerre, « cette éducation doit tenir compte de notre environnement ».[542] L'environnement qui nous intéresse c'est celui de l'OECO. Quelles politiques pour cet environnement ?

5.7 Des politiques éducatives communes pour les membres de l'OECO vers un nouveau paradigme d'une éducation indigénisée

Le concept de ce nouveau paradigme n'est pas entièrement nouveau car il s'articule autour de la perspective de l'éducation du vingt-et-unième siècle de l'UNESCO ; autour de la raison d'être de la littérature de Tzvetan Todorov ; et de la pédagogie d'Édouard Glissant. Pour le premier critique littéraire, c'est la formation de l'être humain qui lui permet de vivre en relation avec l'autre. T. Todorov parle de la formation de l'être qui permet de vivre dans la société et le dernier parle d'une double approche de la pédagogie : « La formation technique de l'individu qui le prépare à remplir son rôle dans la société, et la formation générale de l'individu, c'est-à-dire, l'équilibre culturel, affectif et intellectuel, sans lequel il ne saurait exister d'être humain réellement… »[543]

La question des politiques linguistiques communes pour la région caribéenne n'est en rien nouvelle. En effet, la situation linguistique de cette région a été la préoccupation des organisations tels que l'UNESCO dès les années soixante-dix. Des démarches vers une politique linguistique commune étaient en jeu. Une enquête de cette époque révèle la nécessité de supprimer les barrières linguistiques, afin de pouvoir établir une zone de coopération.

> « *Since the Caribbean consists of English, Spanish, French and Dutch speaking states, the meeting was aware that special efforts would have to be made to overcome the language barriers if these countries were to establish meaningful co-operation on a sub-regional basis.* »[544]

La diversité linguistique fait de cette démarche, une situation assez urgente pour l'intégration des îles.

> « *The Governments of the sub-region recognised the common background and specificity of the Caribbean area, regardless of the linguistic differences inherited from the*

[540] *Ibid.* p. 91.
[541] *Ibid.* p. 92.
[542] Entretien avec Gérard Laguerre, président de l'Union des Parents d'élèves de la Martinique (UPEM), le 12 mars, 2015, à 10h00 dans son bureau de président, pendant 1heure 20 minutes.
[543] É. Glissant, *Le Discours Antillais*, *ibid*., p. 578.
[544] D. Solomon, *Initial Survey of Foreign Language Teaching Policies, Facilities and Methodologies in the Caribbean*, UNESCO, 1978, p. 1.

metropolitan powers which previously dominated their existence. At the same time, Governments have recognised that language problems would have to be tackled with the utmost urgency in order to create a viable basis for action in other fields ».[545]

Dans le cas de l'OECO, la démarche sera plus facile, car il s'agit des îles anglophones et francophones et le siège de l'OECO et l'Ambassade de France pour les membres de l'OECO étant à Castries, Sainte-Lucie fait de ce pays la liaison entre ces partenaires et les autres îles. Par conséquent, la Convention signée entre l'Académie de la Martinique et le ministère de l'Education à Sainte-Lucie fait aussi référence au partenariat entre l'ambassade de France et d'autres îles de l'OECO à travers son Service de coopération et d'action culturelle. Tout se passe à travers des partenaires de cette Convention. L'Ambassade de France doit/

- « assurer le suivi et facilite la mise en œuvre des actions de coopération éducative menées dans le cadre de la présente convention en liaison étroite avec le Rectorat de l'académie de la Martinique et les autorités Saint-Luciennes concernées ;

- veille à la bonne cohérence de ces actions avec l'ensemble de celles menées dans le cadre du plan d'action de l'ambassade et par les autres partenaires (dont les collectivités territoriales) de la coopération régionale ;

- soutient, autant qu'il est possible, la mobilité entre ces deux territoires (subvention, bourses, mobilisation de fonds régionaux de coopération. ».[546]

La réalité de ces politiques s'articule, dans certains cas au niveau plus élevé du système éducatif tels que le collège et le lycée. Pour le premier degré et surtout le préélémentaire, cela reste un rêve. Pourtant, les enquêteurs pensent qu'il est nécessaire d'établir cette relation dès le plus jeune âge s'il faut faciliter le processus de l'intégration des îles. Tout cela mérite un nouveau paradigme éducatif, linguistique et culturel au niveau du préélémentaire. L'avenir de l'éducation dans l'OECO s'articule au niveau de ce nouveau paradigme éducatif préélémentaire.

Le concept de ce nouveau paradigme n'est pas entièrement nouveau étant donné qu'il s'articule autour de la perspective de l'éducation du vingt-et-unième siècle de l'UNESCO, autour de la raison d'être de la littérature de Tzvetan Todorov, et de la pédagogie d'Édouard Glissant. Pour le premier, c'est la formation de l'être humain qui lui permet de vivre en relation avec l'autre. Todorov parle de la formation de l'être qui permet de vivre dans la société et le dernier parle d'une double approche de la pédagogie : « La formation technique de l'individu qui le prépare à remplir son rôle dans la société, et sa formation générale, c'est-à-dire, l'équilibre culturel, affectif et intellectuel, sans lequel il ne saurait exister d'être humain réellement… »[547]

Un terrain pour le travail éducatif en commun pour le préélémentaire

Le but ultime de cette recherche vise à trouver un terrain commun qui donne un espace aux îles de l'OECO, pour travailler sur des projets qui peuvent être utiles pour tous les États membres quelles que soient leurs situations politique, linguistique ou culturelle. Bien qu'il est vrai que le préélémentaire rend cela difficile à cause de l'âge des élèves, cette recherche a mis à jour un lieu commun qui peut établir une base pour rendre effectif, toutes les autres relations

[545] *Ibid.* p. 2.
[546] Académie de la Martinique, *Id.*, p. 4.
[547] É. Glissant, *Le Discours Antillais*, Paris, Gallimard, 1997. p. 578.

anglophones-francophones qui sont en train d'être créées selon la raison d'être de l'OECO et ses diverses fonctions. Ces dernières vont dans le sens de la défense, du judiciaire, des relations internationales, économiques et financières, du tourisme, du transport, de la coopération scientifique, des relations maritimes, de la vie sociale, de l'éducation et bien sûr, des relations culturelles. Celles-ci forment le noyau qui relie tous les autres domaines, selon les résultats de la recherche. Toutes les relations se font par la communication où il y a la compréhension entre les partenaires. Par compréhension, nous entendons la parole qui est énoncée ainsi que les traits, autrement dit, le vécu antillais, qui donne sens à ce peuple ou cette culture. La relation n'est pas possible s'il n'y a pas la compréhension des langues parlées. Nous pouvons parler du rôle des interprètes, mais cela ne remplace pas l'efficacité d'échanger directement avec l'autre, dans sa propre langue et de comprendre le contexte dans lequel cette langue a évolué. En ce qui concerne la langue, il y a peu d'ambiguïté, étant donné qu'il s'agit du français et de l'anglais. La variété du créole parlé rend difficile l'adoption d'un registre commun. Cependant, cela ne limite pas la capacité des enfants à apprendre le créole propre à leur pays et à rendre plus vivant l'apprentissage de la langue étrangère.

Comment parler d'une relation culturelle entre les anglophones et les francophones, lorsqu'en Martinique la question du culturel se pose ? En Martinique, « le "culturel" devient aussi une des "voies" feutrées de l'oppression parce que de manière ambiguë, le "culturel" devient en même temps un des vecteurs de la recherche d'identité ».[548] C'est cette identité culturelle antillaise que nous cherchons à établir, « ce qui reste quand on a tout oublié (de soi et de son pays) »[549], mais ce qui permet de se retrouver soi-même. C'est une politique culturelle qui peut donner naissance à une politique éducative préélémentaire. Quel avantage pour les petits enfants s'ils arrivent à parler la langue de l'autre ?

– donner une expérience des langues et cultures étrangères au niveau préélémentaire, c'est-à-dire, à des enfants de trois à cinq ans ;

– faire de l'anglais et du français les langues étrangères parlées ;

– produire des livres pédagogiques qui permettent de partager la langue et la culture de l'autre. Des contes martiniquais, saint-luciens, kittitiens ou d'autres îles trouveront une place importante dans le contenu des livres ;

– un travail collaboratif entre des pédagogues anglophones et francophones pour la création des guides pédagogiques pour l'enseignement de la culture et des langues au niveau préélémentaire.

Quels avantages pour les petits enfants s'ils arrivent à parler la langue de l'autre ?

Pour le préélémentaire, un travail en commun est possible au niveau pédagogique et linguistique. Le contenu pédagogique en ce qui concerne l'histoire des îles et l'apprentissage des langues vernaculaire et moderne donnent des approches éducatives, qui peuvent lier les îles dans une relation solide, fondée sur une vision commune qui leur permettra de trouver le sens dans cet espace caribéen. S'il faut apprendre la langue et la culture aux enfants, une mise en place des méthodes didactiques est indispensable.

[548] É. Glissant, *Le Discours Antillais*, *Ibid*., p. 289.
[549] Les prévisions du VIIIe Plan pour les DOM-TOM soulignent 'l'importance de la politique culturelle pour la paix sociale…' in Ibid. p. 290.

CONCLUSION

- Le linguiste Alain Bentolila (2017) nous rappelle : « Que l'importance des écoles maternelles […] n'est plus à démontrer. » Toute la littérature scientifique nous apprend, où que l'on soit, « que les objectifs généraux actualisés de l'éducation préélémentaire sont les suivants [à savoir] :

– représentation du schéma corporel et découverte des capacités d'expression motrice et corporelle de l'enfant. Positionnement par rapport aux autres et aux objets environnants ;

– socialisation et responsabilisation de l'enfant. Intégration des rapports sociaux et des valeurs religieuses et culturelles marocaines ;

– encouragement chez l'enfant de l'observation, la recherche et la communication dans sa langue. Développement des capacités perceptives, motrices et communicationnelles de l'enfant. Préparation à l'école primaire ;

– développement des compétences linguistiques de l'enfant en l'incitant à s'exprimer, à écouter et à prendre en compte les autres ;

– prise de conscience chez l'enfant de ses devoirs et droits et renforcement des valeurs de la citoyenneté et de la modernité ancrées dans le patrimoine culturel marocain, ainsi que l'ouverture sur les acquis et les réalisations de l'humanité ;

– promotion chez l'enfant des valeurs de la démocratie, du dialogue, de la tolérance et de l'acceptation de la différence et de l'autre ;

– promotion chez l'enfant de la préservation et la gestion de son capital santé et de la protection de l'environnement ;

Ces objectifs sont les mêmes partout, tout au moins, comme le développe deux chercheurs de l'Éducation préélémentaire du Maghreb. »[550]

L'interrogation sur l'éducation préélémentaire dans une étude comparative des politiques éducatives est opportune à une époque où le préélémentaire devient le niveau de l'éducation le plus discuté, particulièrement dans la Caraïbe. Dans le contexte de l'éducation pour tous promulgué par l'UNESCO dans ses objectifs, il est indispensable que les jeunes enfants fassent partie de cette inclusion éducative. Cependant, ce n'est pas aussi facile que l'on pense, dans un contexte où les situations politiques sont très variées, et où il apparaît qu'il n'y a pas de points de convergences qui permettent de réconcilier les différents systèmes. Mais, en profondeur, leur réalité commune se trouve dans leurs expériences historique, géopolitique, linguistique et culturelle. C'est le cas de l'Organisation de la Caraïbe Orientale qui a récemment accueilli la Martinique, un département francais, au sein de l'organisation qui autrefois, comprenait des îles anglophones, anciennes colonies britanniques. Ces dernières, malgré quelques appartenances à la Métropole en tant que régions britanniques, ont réussi à établir une autonomie éducative qui donne sens aux situations géopolitique et culturelle dans lesquelles elles appartiennent.

[550] Kh. El Andaloussi, M. Faiq, « Étude sur La situation du préélémentaire/importance, diagnostic et concept pédagogique », *Études du Conseil supérieur de l'éducation du Maroc,* URL : <www.csefrs.ma/wp-content/uploads/2017/10/Etude-6-prescolaire.pdf>. p. 28.

Pour la Martinique, les enjeux ne sont pas les mêmes car la lutte pour une autonomie continue dans tous les domaines : politique, social, éducatif, etc. Cette situation rend difficile la situation de ces départements au sein des organisations régionales du bassin caribéen, dans la mesure où la lutte devient une perspective politique internationale contre une perspective régionale et locale. Tout cela se décline dans des perspectives éducatives différentes : l'assimilation par rapport à l'autochtonisation. Le premier est une perte d'identité politique et culturelle tandis que le deuxième donne l'autonomie et une valorisation de soi.
Dans ces deux contextes évoluent les systèmes éducatifs des îles de l'OECO, par conséquent, les politiques éducatives ne sont pas identiques. Dans le système éducatif anglophone, l'éducation préélémentaire est une affaire des promoteurs privés. Pour la Martinique, c'est une affaire d'État. Au sein de cette diversité existe des points de convergences qui permettent de solidifier la confédération de ces îles qui conduit au même but : une éducation postcoloniale et autochtone. L'adhésion de la Martinique à l'OECO pose la question des politiques éducatives à mettre en place, surtout pour les enfants du préélémentaire qui, souvent, sont exclus de ces processus. Afin d'étudier ces deux systèmes différents, il faut les comparer et les évaluer. Il s'agit de comprendre le fonctionnement de chaque système éducatif et les départements qu'ils comprennent. La comparaison établit un rapport entre les systèmes, tout en respectant les particularités de chacun. La valeur de la comparaison est dans ce qui est comparable mais aussi de ce qui peut apparaître incomparable, car il peut y avoir des points de convergences que l'on n'avait pas perçus avant d'entrer en profondeur dans les différentes situations. Lorsqu'une comparaison est établie, le fonctionnement est assuré par des politiques.
La comparaison elle-même est considérée comme une politique, grâce à sa capacité d'enlever des éléments essentiels, de les améliorer et de partager avec les autres afin de les guider vers la réussite et de leur permettre de travailler ensemble. L'évolution des systèmes éducatifs dépend des politiques éducatives et l'efficacité de ces politiques pour le bon fonctionnement du système à une époque particulière. L'efficacité des politiques est jugée par un processus d'évaluation. En réalité, l'évaluation donne des pistes de réflexion et aide à évaluer la pertinence des politiques éducatives mises en place. Ce processus donne un éclairage sur l'efficacité des politiques, et leurs effets sur la base de réussite. L'évaluation élargie le champ de la comparaison en enlevant l'état des systèmes qui est, en réalité la conséquence des politiques. Dans le contexte d'une organisation, elle aide dans la prise de décision et à trouver le meilleur terrain pour travailler ensemble. C'est au profit des organisations telles que l'OECO, dans le schéma caribéen anglophone et francophone, qui fonctionnent dans des systèmes politiques différents mais qui cherchent à travailler avec une vision commune. Évaluer des systèmes éducatifs dans ce contexte est basé sur des indicateurs dans chaque système en particulier, les trier, et les regrouper pour trouver des aspects communs par lesquels une organisation peut être définie.
L'Organisation des États de la Caraïbe Orientale établit dans le but de promouvoir la collaboration parmi ses états membres, a comme une de ses fonctions d'établir des relations dans le domaine éducatif. Elle reprend la vision du CARICOM pour l'éducation : *une éducation pour tous*. Dans cette perspective d'une éducation inclusive sont comprises l'éducation et la formation des petits enfants. Tant d'ambiguïtés existent dans ce secteur éducatif, qu'il apparaît impossible de trouver un terrain de collaboration. La présence d'un département français complique encore plus la situation. Le fait d'être une île non-indépendante n'est pas un souci, car l'Organisation a toujours connu des régions britanniques comme états membres. C'est la situation politique des îles francophones par rapport aux régions britanniques qui crée des dynamiques assez compliquées. Les régions britanniques qui font partie de l'OECO, quoique toujours annexées à la Métropole ont pu se définir en tant qu'îles caribéennes et partagent le dynamisme du système éducatif caribéen. C'est évident

dans leur participation au Conseil de l'Examen Caribéen : un examen commun à la fin du secondaire dans la zone. De l'autre côté, les départements français ne peuvent pas bénéficier d'une telle dynamique, dans la mesure où leur système politique ne permet pas cette autonomie :

> «*The Heads of Government remain highly conscious of the desire of Guadeloupe and Martinique, to accede to associate membership of the OECS and of the fact that their respective Regional Councils have been delegated the authority to negotiate associate membership agreements with Caribbean Regional Organizations*. »[551]

L'appartenance de la Martinique à l'OECO pose beaucoup de questions sur l'efficacité du fonctionnement de l'Organisation. Dans leur quête d'identité dans le contexte postcolonial, l'indigénisation du système éducatif est devenu prioritaire dans les îles anglophones, y compris les régions britanniques. Les départements français tels que la Martinique en parlent, mais avec moins d'autonomie. Qui plus est, les arrière-plans ne sont pas les mêmes, en francophonie et en anglophonie de la Caraïbe[552].

- Comment gérer tout cela avec les différences qui existent ? Les résultats des enquêtes comparatives montrent que bien qu'il y ait beaucoup de similarités entre les systèmes éducatifs préélémentaires anglophones, en analysant la situation de Sainte-Lucie et Saint-Kitts comme modèles, celui de la Martinique n'est pas comparable. De plus, l'âge des enfants rend plus difficile des démarches vers une vision éducative de l'OECO. Les enquêteurs proposent une solution qui est : le renvoie à notre histoire et faire de cette expérience le fil qui réunit les miettes linguistiques et culturelles ; ceci pour nous renvoyer à la profondeur de notre existence et créer une fondation pour les jeunes enfants. Ils reprennent les visions des grands penseurs en sachant que l'intégration des îles dépend de la capacité de parler les langues concernées et de comprendre les cultures. L'appréciation de l'autre avec ses différences s'apprend dès le plus jeune âge. Toute intégration commence par la compréhension de l'autre. Comprendre l'autre dans le contexte caribéen, c'est se pencher sur fait ses particularités. Quelle méthodologie facilite cette approche ? Une éducation *indigénisée* au niveau préélémentaire.

- Cette méthode c'est la prise en charge de l'éducation par le peuple et c'est un contenu éducatif qui donne sens à la réalité du peuple. Ces perceptions peuvent apparaître étranges pour la Martinique à cause de son système politique, mais il n'est pas aussi étrange que l'on pense. Tout se passe en racontant « l'histoire », une méthodologie proposée pour les petits enfants. À travers la littérature orale, en racontant des contes sur les îles, les enfants développent de plus en plus une vision caribéenne qui ne distingue pas francophones et anglophones. À travers ces contes, ils font l'expérience de la vie telle qu'elle est vécue dans les îles, comprennent les différences mais aussi apprécient les similarités. Cette expérience est accompagnée de l'apprentissage des langues française et anglaise et des langues vernaculaires telles qu'elles sont parlées dans chaque île.

Selon les psychologues, il faut profiter de ce jeune âge pour avoir des enfants bilingues ou multilingues. Cette approche deviendra le mandat de l'OECO pour l'éducation préélémentaire

[551] Les chefs de gouvement sont conscients du dcésir de la Guadeloupe et de la Martinique d'accéder au statut de membres associés de l'OECS, et du fait que leurs Conseils Régionaux ont été autorisés à négocier pour obtenir ce statut de membres associés de l'Organisation. »

[552] E. Baneth-Nouailhetas « Anglophonie – francophonie : un rapport postcolonial ? », *Ibid.* URL:<www.cairn.info/revue-langue-francaise-2010-3-page-73.htm. DOI : 10.3917/lf.167.0073>. Consulté le 6/01/2014.

et la préparation d'un terrain pour effectuer une intégration plus efficace à tous les niveaux. Par conséquent, l'éducation préélémentaire trouvera une place prépondérante au sein de l'Organisation, avec des objectives applicables et durables

La valeur de l'éducation préélémentaire à l'OECO se trouve dans la capacité de l'Organisation de créer une dynamique qui réponde aux besoins de tous les membres, sans négliger les particularités de chacun. Les modèles de Sainte-Lucie, Saint-Kitts-Nevis et la Martinique serviront de fil directeur pour solidifier l'Organisation. Il s'agit d'accepter le défi et faire de l'OECO le champ de l'épanouissement de l'éducation des jeunes enfants. Mais est-il possible de faire fi du passé esclavagiste ? Toute connaissance de la réalité sociale de ces territoires ne peut oblitérer ce fondement de ces sociétés. Parler d'éduction préélémentaire c'est ne rien omettre de la réalité anthropologique ; celle-ci n'a reconnu que récemment le statut d'enfant à ceux qui en avaient le droit. Tel ne fut pas le cas en Europe où dès le 15e siècle est né ce concept d'enfant. La pensée éducative ne peut que se réjouir de trouver les fondements du champ des possibles en éducation préélémentaire dans cet espace archipélique :

> « […] *In the Caribbean, childhood was further damaged by the institution of slavery. Child mortality was high amongst slaves and slave-owners found it cheaper to import slaves, than to allow their existing ones to bring up children.*
> *These attitudes eased after the slave trade was abolished in the British Empire in 1807. Encouraging slaves to reproduce themselves was essential to the survival of the system. Even then, children as young as 4 had to work and 10-year-olds were full members of the plantation workforce.*
> *This poor treatment of children continued after slavery was abolished in 1838...* »[553]

[553] C. Barrow, *Early childhood in the Caribbean / Working Paper 47*. The Hague, The Netherlands: Bernard van Leer Foundation, 2008, p. 3.
Notre traduction : "Dans la Caraïbe, la période de l'enfance fut abîmée par l'esclavage. La mortalité infantile fut très élevée parmi les esclaves, et les propriétaires trouvaient moins chers d'en faire venir que de permettre à leurs esclaves d'en élever. Ces conceptions furent abolies après que le commerce triangulaire fut aboli dans l'Empire britannique en 1807. Encourager les esclaves à se reproduire permettait de pérenniser le système. Dès lors, les enfants dès l'âge de 4 ans devaient travailler, et à l'âge de 10 ans étaient répertoriés en tant que main-d'oeuvre sur la plantation. Ce traitement se poursuivit lors de l'abolition…"

BIBLIOGRAPHIE

Ouvrages

Archives Départementales de la Martinique, *Enfances martiniquaises 1848-1950*, Fort-de-France, Archives Départementale, 2001.

Banks J.-A., *Cultural Diversity and Education: Foundations, Curriculum and Teaching*, Boston, Alleyn and Bacon, 5th edition.

Barrow C., *Early childhood in the Caribbean / Working Paper 47*. The Hague, The Netherlands: Bernard van Leer Foundation, 2008.

Barthes R. *et al*, *Littérature et réalité*, Paris, Éditions du Seuil, 1982.

Bébel-Gisler D., *Le défi culturel guadeloupéen*, Paris, Éditions caribéennes, 1989.

Bélaise M., *Le discours éthique de la langue proverbiale créole*, Paris, édition publibook, 2006.

Benghabrit-Remaoun, « Le Préélémentaire en Algérie à l'heure de la réforme : dynamiques comparées des offres publiques et privées », *in*
Carrefour de l'Éducation, n° 30, 2002.

Bereday G.-F.-Z, *Comparative Method in Education*, New York, Holt, Rhinehand and Winston, 1964.

Bernabé J., « *Fènwè é wè wèklè* », *in Au visiteur lumineux.*

B.O.M., Fort-de-France, Archives Départementales de la Martinique.

Bourquin J., « Jean-Noël Luc, L'invention du jeune enfant au XIXe siècle. De la salle d'asile à l'école maternelle, *in Revue d'histoire de l'enfance, 'irrégulière*, numéro 2, Paris, édition Berlin, 1999.

Bray M., *Education and society in Hong Kong and Macao: Comparative Perspectives on Continuity and Change*, « Methodology and focus in comparative education », Hong Kong, CERC and Comparative education Research Centre, University of Hong Kong, Springer, 2005.

Brown J., *Early childhood Investment in St. Kitts and Nevis: A Model for the Caribbean*? Mona, Caribbean Child Development Centre, School of Continuing Studies, 2013. Consulté le 10 octobre 2014.

Byron I., « The Path of Progress: achievements and challenges of ECD policy implementation in St. Kitts and Nevis », *An Early Childhood Policy Brief*, Kingston, UNESCO, 2012.

Carrington E.-W., « Clovis F. Beauregard : un homme hommage », *Une Méditerranée Caraïbe ? Clovis Beauregard : 60 ans de Coopération Régionale (1946 – 2005*), Fort-de France, Les Archives Départementales de la Martinique, 2007.

Césaire A., « Poésie et connaissances », *in Tropiques 1941-1945*, Jeanmichelplace, Paris, 1978.

Charlot B., *Les Sciences de l'Éducation, un enjeu, un défi*, ESP éd, 1995.

Confiant R., *Maxi proverbes créoles*, Paris, Presses du Châtelet, 2004.

Chalmel L., « Jean-Frédéric Oberlin, pédagogie révolutionnaire ? » *Revue Française de pédagogie*, vol. 116, numéro 116, 1996.

Chamoiseau P, Une Enfance Créole, Paris, Gallimard, 1996.

Charles L.-D. et Williams S., *Early Childhood Care and Education in the Caribbean (CARICOM states): Paper commission, for the Education for All Global Monitoring Report 2007, Strong Foundations: early childhood care and education*, United Nations Educational Scientific and Cultural Organisation, 2006.

Chali J.-G., *Les contes créoles dans la zone Caraïbe*, Thèse de Doctorat, Paris, Université de Paris-Sorbonne Paris IV, 1990.
Chatel L, *Qu'apprendre à l'école maternelle* ? *2011-2012*, Paris, ministère de l'Éducation Nationale, 2011.
Debray R., « Malaise dans la transmission », *in Les Cahiers de médiologie*, Centre National du Livre, 2001.
Delinde H., *Politique d'Éducation et d'Instruction en Martinique : 1635-1883*, Thèse de Doctorat, L'Université Paris VII, Tome 1, 1999.
Dépelteau F., *La démarche d'une recherche en Sciences Humaines : de la question de départ à la communication des résultats*, Montréal, les presses de l'Université de Laval, 2003.
Dournes J., « Le conte, pourquoi ? Comment, Colloques Internationaux du C.N.R.S., *in Ethnoanalyse de la récitation traditionnelle : état d'une recherche sur un corpus Indochinois*, 1984, Paris.
É. Durkheim, *Éducation et sociologie*, Paris, PUF, 1992, [2003], 130 p.
Education Office, Report of the examination of the Primary Schools in St. Lucia for the year 1892.
Fanon F., *Peau noire, masques blancs*, Seuil, 1952.
Finkielkraut A., *Ce que peut la littérature*, Paris, Stock, 2006.
Glissant E., *Le Discours Antillais*, Paris, Seuil, 1981.
Glissant E., *Philosophie de la Relation*, Paris, Gallimard, 2009.
Glissant E., Tout-Monde, Paris, Gallimard, 1990.
Glissant E., *Le Discours Antillais*, Paris, Gallimard, 1997.
Government of Saint Lucia, *Education Act*: section 4 (2), no, 41, 1999, p. 547, Castries, Government Printing Office, 2000.
Government of St. Lucia., ministry of Education and Culture, *Statistical Digest*, Castries, Department of Statistics.
Government of St. Lucia, ministry of Education and Culture, *Statistical Digest*, Government Printing Office, Castries 2012.
Government of Saint Lucia, "*St. Lucia at Independence*", *A decade of progress (1967 – 1977)*, Castries, Government Printing Office.
Government of St. Kitts and Nevis: ministry of Education, *White Paper on Education*, Development and Policy, 2009-2019, Raising the Standard, Maximising Resources, Aligning with Best Practices - Promoting Success for All, Basseterre, 2009.
Griffiths A.-L., St. Kitts and Nevis (Federation of St. Kitts and Nevis), *Handbook of Federal Countries*, 2005.
Guilbault, J. Musical events in the lives of the people of a Caribbean Island, St. Lucia: *A dissertation submitted in partial fulfilment of the requirements for the degree of doctor of Philosophy*, Michigan, 1984.
Halliday J., « The Star of the Long Journey Towards Universal Secondary Education », excerpt from *Beyond Walls: Multi-Discilpinary Perspectives*, Vol. 1, St. Augustine, The University of the West Indies School of Continuing Studies, 2003.
Hassab-Charfi S. et Zlitni-Fitouri Z., « Autour d'Édouard Glissant : Lectures, épreuves, extensions d'une poétique de la Relation », Bordeaux, Presses Universitaires de Bordeaux, 2008.
Harmsen J. *et al, A History of St. Lucia*, Vieux-Fort, Lighthouse Road Publications, 2012.
Innis P., Whither Bound : St. Kitts-Nevis? St. John's, Antigua Printing and Publishing Company Ltd, 1983.
Institut Français d'Information Juridique, *Le Code de L'éducation*, Édition 2014, article L321-2.
Jardel J.-P., *Le conte créole*, Centre de Recherche Caraïbe, Montréal. 1977.

Lavenaire M.-F., *L'École maternelle à la Martinique : fondements et évolution d'une institution, des salles d'asiles (XIXe siècle) à l'aube des années 1970*, Fort-de-France, Université des Antilles et de la Guyane, 2001.
Lavenaire M.-F., « Les salles d'asile à la Martinique », *Enfances Martiniquaises 1848-1950*, Fort-de-France, Archives Départementales de la Martinique, 2001.
Luc J.-N., *La Petite Enfance à l'école, XIXe -XXe siècles*, Paris, Economica, 1982.
Luc J.-N, *L'invention du jeune enfant au XIX^e siècle. De la salle d'asile à l'école maternelle*, Paris, Belin, 1997.
LucJ-N, « Chronologie de la préscolarisation dans quelques pays d'Europe aux XIXe et XXe siècles » in *Histoire de l'éducation, L'École Maternelle en Europe, XIXe et XXe siècles*, n° 82, 1999.
Ministère Éducation Nationale, *Refonder l'Éducation Prioritaire : dossier de présentation*, Paris, 2014.
Ministry of Education and Culture, Saint Lucia, *Education sector Development Plan 2009 - 2014 and Beyond*, Castries, 2009.
Ministry of Education, Human Resource Development and Labour, *Survey on Quality of Environments in Early Childhood Centres*, 29th February - 1st March 2012.
Le Nouveau Petit Robert, dictionnaire alphabétique et analogique de la langue française, Paris. 2003.
Marinier., N. *De l'éducation/apprendre et transmettre de Rabelais à Pennac*, Paris, Flammarion, 2001.
Mauss M. *Manuel d'ethnographie*, 1947, Paris.
Ministry of Education and Culture: *Education sector Development Pla*n, 2009–2014, Castries, Government Printery. 2009.
Morris S.-E, cité par Halliday J., "Education and Society in St. Kitts and Nevis", dans Miller E. *Education and Society in the Commonwealth Caribbean*, Mona, Institute of Social and Economic Research, 1991.
Mungala, A.-S. *L'éducation traditionnelle en Afrique et ses valeurs fondamentales*, *in Éthiopique* : revue socialiste de culture négro-africaine, février, 1982.
Munyanji J.-P., *La pédagogie de la connaissance dans son rapport avec l'environnement*, Thèse de doctorat, Université de Lumière Lyon 2, 2002.
Obenga T., *Littérature traditionnelle des Mbochi*, Paris, Présence Africaine, 1984
OECO, *Revised Treaty of Basseterre: Establishing the Organisation of Eastern Caribbean States Economic Union Act 2013,* n° 6, Article 4.1, Montserrat, *United Nations Development Project* 2013.
Owen J., *Program Évaluation: Forms and Approaches*, New York, The Guilford Press, 2007.
Palmer C., « Eric Williams and the Challenge of Caribbean Leadership », *25th Annual Eric Williams Memorial Lecture*, Port-of-Spain, Central Bank Auditorium, June 2011.
Petty and Hodge, 1987 cité par H.-A Fergus, *A History of Education in the British Leeward Islands, 1838-1945*, Kingston, University of the West Indies Press, 2003.
St. Christopher's, Education Act, Basseterre, 1804, n°. 352.
RalloDitche E., *Littérature et Sciences Humaines*, Auxerre, Éditions Sciences Humaines, 2010.
Robert P., *Le Petit Robert, Dictionnaire de la langue française*, Paris, Nouvelle édition, 1993.
Rousseau J.-J., *Émile ou de l'Éducation*, Paris, éd. Sociales, 1978
Royer Z.-K., *Proposition pour un enseignement bilingue préélémentaire : enquêtes et expérimentations à la Martinique et à la Dominique*, thèse de Doctorat, Volume 1, Université des Antilles et de la Guyane, 2015.
Saint Lucia Annual colonial Report, Article n° 311, Sector n° 267, Castries, National Archives of St. Lucia, 1899.

Sartre J.-P., *Qu'est-ce que la littérature* ? Paris, Gallimard, 1948.
Sir Arthur Lewis Community College, *Prospectus*, Castries, 2010-2011.
Solomon D., *Initial Survey of Foreign Language Teaching Policies, Facilities and Methodologies in the Caribbean,* UNESCO, 1978.
Stanciu D., *The proverbs abd the problems of education*, in Proverbium Yearbook of International proverb scholarship, nº 3, 1986.
Solimando A.-M., *Le réel merveilleux dans l'œuvre de S. Schwartz-Bart,* thèse de doctorat Université de Franche-Comté, 30 juin 2006.
St. Kitts and Nevis Education Act, 1966.
Thélot C., *L'Évaluation du système éducatif*, Paris, Éditions Nathan, 1993.
Todorov T., *La littérature en péri,* Paris, Flammarion, 2007.
Trabant J., « Du génie aux gènes des langues », *in Et le génie des langues*, sous la dir.
de Henri M., Paris, Presses Universitaires de Vincennes, 2000.
Walcott D., *Ti-Jean et ses frères*, New York, Farrar Straus & Giroux, Inc., 1970.
Williams E., *Education in the British West Indies*, Port of Spain, Guardian Commercial Printery, 1951.
Windham D.& Chapman D., « The evaluation of educational efficiency: constraints, issues and policy », *in Educational Productivity,* Greenwich, Connecticut, Vol. 1. 1990.
Xingjian Gao, *La raison d'être de la littérature*, Paris, L'aube poche, 2000.
Zeregbe G., *Culture orale et éducation : étude fonctionnelle des contes et légendes de L'Afrique de l'Ouest*, thèse de Doctorat de troisième cycle, Université Lyon II sous la direction de Guy Avanzini, 1983.
Zobel J., *La rue cases-nègres*, Paris, Présence Africaine, 1950.
Zobel, J. *La Rue Cases-nègre*, Paris, Édition Présence Africaine, 1974.

Articles

– Académie de la Martinique, *Convention de Coopération Éducative*, Castries, 4 mars 2014.
– Arnold A.-J., « Présentation. La Caraïbe dans tous ses états », *Critique* 8/2006 (n° 711-712), p. 639-651. URL : <www.cairn.info/revue-critique-2006-8-page-639.htm >.
– Baneth-Nouailhetas E., « Anglophonie – francophonie : un rapport postcolonial ? », *Langue française* 3/2010 (n° 167), p. 73-94.
URL:<www.cairn.info/revue-langue-francaise-2010-3-page-73.htm>.
DOI : 10.3917/lf.167.0073. Consulté le 6/01/2014.
– Beillerot J., « Des politiques d'éducation efficaces : est-ce possible ? » *in Sciences humaines*, nº 142. 2003. p. 41.
– Bernabé J., « *Fènwè é wè wèklè* », *in Au visiteur lumineux,* p. 12.
URL : <www.potomitan.info/travaux/auvisiteur/fenwe.htm.> Consulté en janvier 2012
– Bourdin J., *Rapport d'information fait au nom de la délégation du Sénat pour la planification (1) sur l'évaluation des politiques publiques en France*, N° 392, Paris, Sénat, 2004
– Bouzoubaa K.etBenghabrit-Remaoun N., « L'éducation préélémentaire au Maroc et en Algérie », *in Perspectives* vol. 34, nº 4, Netherlands, Springer, 2004.
– Bray M., « Methodology and focus in comparative education ».
URL:<www.147.8.214.206/f/acadstaff/376/Bray_Methodology_%26_Focus.pdf>. Consulté le 13 janvier 2015.
– Brickman W.-W., « The theoretical foundations of comparative education », i*n Journal of Educational Sociology,* Vol. 30, nº 3, 1956.
– Brown J., *Early Childhood Investment in St. Kitts and Nevis: A Model for the Caribbean*, Mona, Caribbean Child Development Centre, School of Continuing Studies, 2000.

URL:
</www.open.uwi.edu/sites/default/files/bnccde/sk&n/conference/papers/JBrown.html>.
Consulté le 22 février 2013.
– Caribbean Examinations Council: *Secondary Education Certificate*, English a General Proficiency, 2002.
– Charles E., « Oral traditions in St. Lucia », *in Research in Ethnography and Ethnohistory of St. Lucia*, 1986, Institutfür Völkerkunde der Universität Wien.
– Conseil Général, Délibération du Conseil Général, séance du 24 novembre 1874.
– Demeuse M., « Les Évaluations Internationales et l'éducation comparée », *in Revue de recherches internationales et comparatives en éducation,* Belgique, Université de Mons, 2012.
Dutercq Y., « Sociologie, sociologie de l'éducation et Sciences de l'Éducation », *in 40 ans des sciences de l'éducation*, A. Vergnioux (dir.), Caen, PUC, 2009, p. 93-102.
URL : <www.unicaen.fr/puc/images/0940ans_education.pdf>. Consulté en 2014.
– El Andaloussi Kh., Faiq M., « Étude sur La situation du préélémentaire/Importance, diagnostic et concept pédagogique », *Études du Conseil supérieur de l'Éducation du Maroc,*
URL : www.csefrs.ma/wp-content/uploads/2017/10/Etude-6-prescolaire.pdf, 58 p.
Galand B., « Réussite scolaire et l'estime de soi » *in Revue Sciences Humaines,* 2006.
URL :<www.scienceshumaines.com/reussite-scolaire-et-estime-de-soi_fr_14911.html>.
Consulté le 30 Mars, 2013.
– Ghayyur T., *Approaches to the study of comparative education*, Department of education, University of Sargodha, s. d.
URL:<www://docs.google.com/document/d/1vuOXdd7Ssm_psfSJNgLbdoNzH52BgysuQ0mGYmqQJaM/edit?pli=1>.
– Giraud M., « Insertion et gestion socio-politique de l'identité culturelle : le cas des Antilles en France », *in* Revue européenne des migrations internationales, vol. 3. n° 3, 1987, p. 32.
URL:<www.persee.fr/web/revues/home/prescript/article/remi_0765-0752_1987_num_3_3_1143>.
Glissant É., « La latinité des Amériques », *in Cahiers des Amériques latines*, vol. 66, n° 42, 2002.
Government of St. Lucia, *Remarks by the Right Hon*. Sir John G. M. Compton at the opening session of the OECS development conference, 2007.
URL:
<www.archive.stlucia.gov.lc/primeminister/former_prime_ministers/john_g_m_compton/statements/2007/remarks_by_the_pm_at_the_opening_session_of_the_oecs_development_conference_january_29_2007.htm>.
Gouvernement du Québec : ministère de l'Éducation, *Programme de Formation de L'école Québécoise, Éducation préélémentaire, Enseignement primaire*, Québec, Bibliothèque Nationale, 1997.
URL: <www.mels.gouv.qc.ca/PEDAGOGI/prescol/prescol.pdf>. Consulté le 8 mai 2012.
Gouvernement du Québec : ministère de l'Éducation, *Programme de Formation de L'école Québécoise, Éducation préélémentaire, Enseignement primaire*, Québec, Bibliothèque Nationale, 2006.
URL: <www1.mels.gouv.qc.ca/sections/programmeFormation/pdf/prform2001.pdf>.
Government of St. Lucia,Remarks by the Right Hon. Sir John G. M. Compton at the opening session of the OECS development conference, 2007.
URL:
<www.archive.stlucia.gov.lc/primeminister/former_prime_ministers/john_g_m_compton/statements/2007/remarks_by_the_pm_at_the_opening_session_of_the_oecs_development_conference_january_29_2007.htm>.

Groux D., « L'éducation comparée : approches actuelles et perspectives de développement », *in Revue Française de pédagogie*, Vol. 121, 1997.
Jarousse J., « Évaluer les systèmes éducatifs : de quoi parle-t-on? », *in CNRS, Administrer, gérer, évaluer les systèmes éducatifs : une encyclopédie pour aujourd'hui*, Paris, Université de Bourgogne, ESF éditeur, 1999.
John S., *Colonial Education*, Fall 1997, p. 1.
URL: <www.english.emory.edu/Bahri/Education.html>.
Jules D., Development of a CARICOM strategic plan for primary and secondary education services in the Caribbean Single Market and Economy (CSME), 2009.
URL:<www.caricom.org/jsp/single_market/services_regime/concept_paper_primary_secondary_education.pdf>.
Klinberg F., « The Lady Mico Charity Schools in the West Indies 1835-1842 », *in The Journal of Negro History*, vol. 24, n° 3, July 1939.
La Banque Mondiale, *Objectifs de développement pour le millénaire*. URL : <donnees.banquemondiale.org/a-propos/objectifs-de-developpement-pour-le-millenaire>. Consulté le 17 mai 2012.
Lady Jane Mico and her Almshouse Trust
URL: <www.reocities.com/micogenealogy/ladyjane.html.>. Consulté le 8 mai 2012.
Leca J., Petit Guide, Conseil Scientifique de l'Évaluation.
URL: <www.evaluation.gouv.fr/cgp/fr/interministere/doc/petit_guide_cse.pdf>.
Leris M., *Contacts de civilisation en Martinique et en Guadeloupe*, UNESCO, Paris, Gallimard, 1955.
Les prévisions du VIIIe Plan pour les DOM-TOM soulignent 'l'importance de la politique culturelle pour la paix sociale…' in Ibid.
Lettre du Frère Arthur du 25 juin 1873 au ministre des colonies. A.N.–S.OM.–C172 D1570.
Lor P.-J., International and Comparative Librarianship, Chapter 4 draft 2011-04-20. p. 14.
URL: <www.pjlor.files.wordpress.com/2010/06/chapter-4-draft-2011-04-20.pdf ». Consulté le 22 février 2015>.
Luc Cédelle, Le Monde, « Enseignant : Un métier plus intello, moins pédago », 14 septembre 2010. Consulté le 30 octobre 2016.
Ministry of Education, *Culture & Labour, Common Entrance Examinations*, English Language, 1997.
Ministry of Education, Culture & Labour, *Common Entrance Examinations*, English Language, 1995.
Ministry of Education & Culture, Minimum Standards Test, Grade 4. 2011.
M'Obame J.-F.-M, Sciences de l'Éducation et philosophie de l'éducation, École normale supérieure de l'enseignement technique, s.d.
URL:<www.fractaleformation.net/dmdocuments/Sciences_de_l_education_et_philosophie_de_l_education.pdf>. Consulté le 8 janvier 2015.
Mons N., « Évaluation des politiques éducatives et comparaisons internationales » *in Revue française de pédagogie*, nº 164, 2008.
Mons N., « L'Évaluation des politiques éducatives. Apports, limites et nécessaires renouvellements des enquêtes internationales sur les acquis des élèves », *in Revue Internationale de Politique Comparée*, vol. 13, nº 3. 1997
Nabajoth É., « Les relations entre les départements français d'Amérique et les Caraïbes : une histoire en construction », *in Revue française d'administration publique* 1/2002 (nº101), p. 137-148.
URL:<www.cairn.info/revue-francaise-d-administration-publique-2002-1-page-137.htm.
DOI : 10.3917/rfap.101.0137.> Consulté en janvier 2015.

Nóvoa A, « Vers un comparatisme critique : regards sur l'éducation », *in Cadernos Prestige*, Lisboa, Educa, 2005.
OECS, *Educational Reform Strategy for the OECS*, Castries, OECS Secretariat, s. d, p. 1.
URL: <www.unicef.org/lac/spbarbados/.../ECD_OECS.doc>. Consulté le 12 janvier 2015.
Parisot G.-H., *Report of the West Indian Conference, 2nd Session*, Washington D. C., 1946. Archives Départementales de la Martinique, dossier 43J6/3.
Phillips D, « Comparative Education: Method », in *Research in Comparative and International Education*, Oxford, University of Oxford, Vol. 1. No 4, 2006.
Porcher L, « L'éducation comparée pour aujourd'hui et demain », *in Revue française de pédagogie*, Paris, L'harmattan, 2008.
Porcher L. et D. Groux, *L'éducation comparée*, Paris, Nathan, 1997.
Proposition de l'inspecteur Domingue devant la Commission d'Enquête d'août 1881. A.N.– F17.C12335-12336.
Rayna S., & E. Plaisance, « L'éducation préélémentaire aujourd'hui : réalités, questions et perspectives », *in Revue française de pédagogie*, volume 119, 1997.
URL:<www.persee.fr/web/revues/home/prescript/article/rfp_0556-7807_1997_num_119_1_1171>. Consulté en 2017.
Raveaud M., « L'éducation comparée : nouveaux débats pour des paradigmes bicentenaires », *in Revue nationale de politique comparée*, vol. 14, 2007.
Région Martinique, « La Martinique au Carrefour de la Caraïbe : l'Adhésion de la Martinique en qualité de membre associé à l'OECS – Organisation of Eastern Caribbean States, Fort-de-France », *Dossier de presse*, 2014.
URL:<www.regionmartinique.mq/blog/wpcontent/uploads/2014/10/DP_Martinique_OECS_V2.pdf>.
Renaut A, « « Qu'elle est inscrite au cœur de la pire politique de colonisation défendue et pratiquée au temps de Jules Ferry », *Le Monde*, jeudi 15 janvier 2015.
Reno F, « L'Europe tropicale, une réalité imaginée », *La Tribune des Antilles*, n° 43, 2005.
Rizvi, F. « Post-colonialism and education: negotiating a contested terrain ». *in Pedagogy Culture and Society*, Vol. 13, nº 3, 2006.
Stone S., « American Indian Education: How assimilation reduces retention », Amherst, University of Massachusetts, *Commonwealth Honours College Thesis and Projects*, 2011.
URL: <scholarworks.umass.edu/chc_theses>. Consulté le 12 janvier 2015.
Strategies for Reforming Early Childhood Education,
« The early childhood education programme must therefore begin the process of the formation of the child as a Caribbean person through the awareness of his identity as a national of a specific country within the wider Caribbean », *in Educational reform strategy for the oecs educational reform strategy for the oecs strategies for reforming early childhood education*,
URL: <www.unicef.org/easterncaribbean/spmapping/.../ECD_OECS.doc>. Consulté en 2014.
Tessonneau A.-L., « La littérature orale, outil didactique pour l'alphabétisation en Haïti », *in Études créoles*, 2009, nos 1 et 2.
The Editor, « Sir John Compton », *in The Telegraph*.
UR: <www.telegraph.co.uk/news/obituaries/1562638/Sir-John-Compton.html>. Consulté le 20 février 2015.
Tits D.-C., *Rapport de fin de mission à la Commission des Caraïbes du Dr. D. C. Tits, Conseiller de l'UNESCO, attaché à la Commission des Caraïbes du 6 janvier au 5 avril*, Port of Spain, Commission des Caraïbes, Archives départementales de la Martinique, dossier 43J29/14. 1958.
– Thouroude L, « L'école maternelle : une école de l'entre deux », *in Carrefours de l'éducation*, 2/2010, n° 30.
– UNESCO, *World Data on Education*, 6th Edition 2006/2007.

URL:<www.ibe.unesco.org/fileadmin/user_upload/archive/Countries/WDE/2006/LATIN_AMERICA_and_the_CARIBBEAN/Saint_Lucia/Saint_Lucia.pdf>. Consulté le 16 mai 2012.
– Van Haecht A., « Les politiques éducatives, figure exemplaire des politiques publiques ? », *Éducation et Sociétés*, Vol. 1, 21-45, 1998.
– Venner K.-D., Eulogy given at the funeral service of Sir John Compton, 18 September 2007 at the Minor Basicilica of the Immaculate Conception, Castries St. Lucia
URL: <www.eccb-centralbank.org/PDF/eulogy180907(1).pdf>. Consulté le 21 février 2015.
– Woolman D.-C., « Educational reconstruction and post-colonial curriculum development: A comparative study of four African countries », *International Education Journal*, Vol. 2, n°5, 2001.

Autres

– *Centre de Ressources Documentaires*, Mullenheim, mai 2000.
– *Pacte linguistique entre la Sainte-Lucie et la Francophonie*, 2010-2014.
– Académie de la Martinique, *Convention de Coopération Éducative*, Castries, 4 mars 2014.

TABLE DES ANNEXES

Annexe 1 : Les îles de l'OECO qui ont été enquêtées……360
Annexe 2 : Les chansons nationales des deux îles anglo-antillaise……362
Annexe 3 : La répartition des écoles enquêtées à Sainte-Lucie……..363
Annexe 4 : Les questionnaires pour la première enquête à Sainte-Lucie……...365
Annexe 5 : Les questionnaires pour la première enquête à Sainte-Lucie……...372
Annexe 6 : La répartition des écoles enquêtées à Sainte-Kitts-Nevis…….383
Annexe 7 : Les questionnaires pour les enquêtes à Saint-Kitts-Nevis……384
Annexe 8 : La répartition des écoles enquêtées à la Martinique…….393
Annexe 9 : Les questionnaires pour les enquêtes à la Martinique……..394
Annexe 10 : Entretiens avec Muriel Lesales……...403
Annexe11 : Entretien avec M. Le Maire du Prêcheur…….409
Annexe 12 : Entretien avec Gérard Laguerre, Président de l'Union des Parents d'Élèves de la Martinique (UPEM)…… 417
Annexe 13 : Entretiens avec les acteurs de la culture traditionnelle à Sainte-Lucie……...428

ANNEXES

Annexe 1 : Les Pays de l'OECO qui ont été enquêtés

Pays étudiés[554] / Caracté-ristiques	Sainte-Lucie	Saint-kitts-Nevis	Martinique
Capitale	Castries	Basseterre	Fort-de-France
Population:	165, 595 (2010)[555]	51, 134 (2013)	412, 305 (2012)
Superficie	617km²	261km²	1128km²
Langue officielle:	Anglais (*de facto)*	anglais (de facto)	français
Groupe majoritaire:	Créole à base lexicale française (75 %)	Créole (98%)	Créole martiniquais (96%)
Groupes minoritaires:	Anglais et langues immigrantes (25 %)	Anglais et langues immigrantes (2%)	Français (4%) et créoles guadeloupéen, haïtien, guyanais, réunionnais etc.
Système politique	Monarchie Constitutionnelle (Elizabeth II), membre du Commonwealth	Monarchie Constitutionnelle (Elizabeth II), membre du Commonwealth	Département d'outre- mer (DOM)

[554]Anguilla, Antigua-et-Barbuda, Îles Vierges britanniques, Dominique, Grenade, Montserrat, Sainte-Lucie, Saint-Christophe-et-Niévès, Saint-Vincent-et-les-Grenadines.
Source : URL : <www.bkp-development.com/index.php/fr/project-references-fr/214-OECO-2010-11-free-circulation-fr>. Consulté le 31 décembre 2013.

[555] Government of St. Lucia, 2010 Population and Housing Census, Castries, Central Statistics Office, 2011. p. 5. Total Pages 28
URL : www.stats.gov.lc.

Données sur les pays



Sainte-Lucie



Saint-Kitts-Nevis



Martinique

Annexe 2 : Les chansons nationales des deux îles anglo-antillaises

La chanson nationale de Sainte-Lucie

Sons and daughters of Saint Lucia,
love the land that gave us birth,
land of beaches, hills and valleys,
fairest isle of all the earth.
Wheresoever you may roam,
love, oh, love our island home.

Gone the times when nations battled
for this 'Helen of the West',
gone the days when strife and discord
Dimmed her children's toil and rest.
Dawns at last a brighter day,
stretches out a glad new way.

May the good Lord bless our island,
guard her sons from woe and harm,
may our people live united,
strong in soul and strong in arm!
Justice, Truth and Charity,
our ideal for ever be!

Lyrics: Fr. Charles Jesse
Music: Lyton Felix Thomas

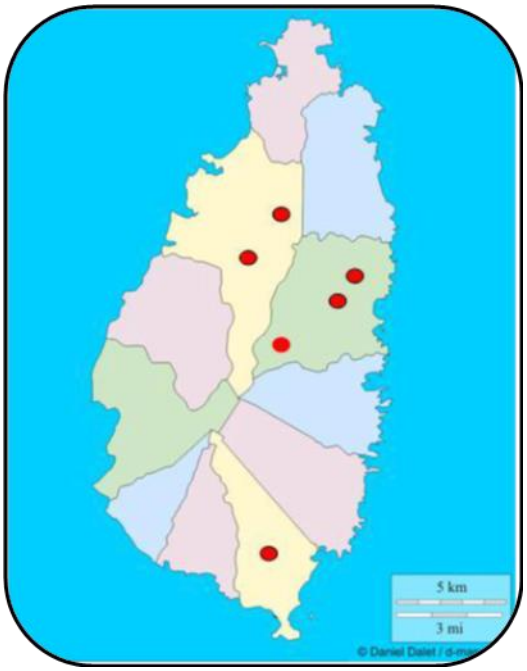
La chanson nationale de Saint-Kitts-Nevis

O Land of Beauty! Our country where peace abounds, Thy children stand free On the strength of will and love. With God in all our struggles Saint Kitts and Nevis be A Nation bound together with a common destiny.

As stalwarts we stand for justice and liberty. With wisdom and truth We will serve and honor thee. No sword nor spear can conquer for God will sure defend. His blessings shall forever To posterity extend.

(Written and composed by Kenrick Georges)

Annexe 3 : La répartition des écoles enquêtées à Sainte-Lucie



La répartition des écoles enquêtées sur l'île pendant la première enquête

Gros Islet : 2 crèches & 9 préélémentaires

Castries : 22 crèches & 35 Préélémentaires

Anse La Raye : 4 crèches- 5 Préélémentaires

Canaries : 1 préélémentaire

Soufrière : 1 crèche & 4 préélémentaires

Choiseul : 1 crèche & 6 Préélémentaires

Laborie : 2 préélémentaires



Vieux-Fort : 4 crèches & 14 préélémentaires

Micoud : 4 crèches & 10 préélémentaires

Dennery : 4 crèches & 5 préélémentaires

La répartition des écoles enquêtées sur l'île pendant la deuxième enquête

Annexe 4 : Les questionnaires pour la première enquête à Sainte-Lucie

Annexe 4(a) : Questionnaire pour les promoteurs ou administrateurs des écoles préélémentaires

Dear Respondent,
Cher interviewé

I am a first year student in the Masters in Educational Sciences programme[556] *at the Université des Antilles et de la Guyane. I am at present preparing a research paper on the status of pre-school education in Saint Lucia. I kindly ask that you respond to the following questions* :

Je suis une étudiante en première année de Master à l'Université des Antilles et de la Guyane. Actuellement, je prépare un travail de recherche sur l'éducation préélémentaire à Sainte-Lucie. Pour ce travail, je vous invite à participer en répondant aux questions suivantes :

1. *Name of pre-school*: _____
1. Nom de l'école:

2. *Date established*: _____
2. Date de construction :

3. *Location of school*: _____
3. Adresse de l'école :

4. *Purpose for establishing the pre-school*:
4. Votre motivation pour construire cette école :
_____

5. *What is the mission of the school*?
5. Quelle est la mission de l'école ?_____

6. *No. of teachers*: _____
6. Nombre d'enseignants :

7. *No. of students* : _____
7. Nombre d'étudiants :

8. *Students age group*: _____
8. Tranche d'âge des élèves :

9. *Amount for school fees*: _____ *monthly or* _____ *annually*
9. Frais de scolarité : _____ mensuel ou _____ annuel

[556] Enquête initiée dès le master 2 en Sciences de l'éducation.

10. *Through what other means does the school raise funds for its proper functioning*?
10. Quels sont les autres moyens financiers de l'école ?

_____
_____

11. *Social class of parents* :
11. Quelle est la classe sociale des parents ? (a)*Upper class* (a) la classe supérieure
(b)*Middle class* (b) la classe moyenne
(c)*Lower class* (c) la classe inférieure

12. *Qualifications of owner/director* :
12. Qualifications du promoteur/Administrateur :
(a) *Training workshops in pre-school education*
(a) Séminaires sur l'éducation préélémentaire
(b) *Certificate/diploma in pre-school education*
(b) Certificat/diplôme de l'éducation préélémentaire
(c) *Certificate in teacher training (tertiary level*)
(c) Certificate de la formation des enseignants (niveau supérieur)
(d) *Undergraduate degree*
(d) Licence
(e) *Master's degree*
(e) Master
(f) *Other*
(f) Autre_____

You may select several responses.
Vous pouvez sélectionner plusieurs réponses.

13. *Teachers' working hours*:
13. Les horaires du travail: _____

14. *What is the routine of an ordinary school day* ? (*Time table*(s) *if possible*)
14. Quel est l'emploi du temps ?

_____
_____
_____

15. *How are students meals prepared*? (a) *by the school* (a) l'école
15. Qui prépare les repas des élèves ? (b) *by the parents* (b) les parents

16. *What extra-curricular activities do the students participate in*?
16. Quelles sont les activités extra-scolaires ?

_____
_____
_____

17. *Is there any formal supervision or evaluation of the school*? (a) *Yes* (b) *No*
17. Y-a-t-il une forme d'évaluation formelle ?
(b) If yes, who does the evaluation ? _____
(b) Qui s'occupe de l'évaluation ?
(c) What criteria is used for the evaluation ? _____
(c) Quels sont les critères de l'évaluation ?

_____
_____

18. *What role does the Ministry of Education play in pre-school education*?
18. Quel est le rôle du Ministre de l'Éducation ?

_____
_____
_____

19. *Is money allocated to preschool education by the government*?
19. L'État, finance-t-il les écoles préélémentaires ?

(a) Yes (b) No
(a) Oui (b) Non
(b) *If yes, how do the schools benefit*?
(b) Si oui, comment les écoles en profitent-elles ?

_____
_____
_____

20. *Who is responsible for the payment of salaries to teachers*?
20. Qui paie les salaires ?

_____
_____

21. *Do you think that pre-schools should remain private schools? Please give reasons for your answer*.
21. Les écoles, doivent-elles être privées ou publiques ?

_____
_____
_____
_____

22. *Please describe the physical environment of the school*.
22. Pouvez-vous décrire l'environnement physique de l'école ?

_____
_____
_____

23. *Would you kindly provide a copy of the school's organisational structure*?
23. Pouvez-vous donner une copie de l'organigramme de l'école ?

Annexe 4(b) : Questionnaire pour les enseignants

Dear Respondent,

I am a first year student in the Masters in Educational Sciences programme at the Université des Antilles et de la Guyane. I am at present, preparing a research paper on pre-school education in Saint Lucia. I kindly ask that you respond to the following questions:

Je suis une étudiante en première année de Master à l'Université des Antilles et de la Guyane. Actuellement, je prépare un travail de recherche sur l'éducation préélémentaire à Sainte-Lucie. Pour ce travail, je vous invite à participer en répondant aux questions suivantes :

1. *Year of birth*:
1. Année de naissance :

_____

2. Qualifications:
2. Qualifications :

(a) *Training workshops in pre-school education*
(a) Séminaires dans l'éducation préélémentaire
(b) *Certificate/diploma in pre-school education*
(b) Certificat/diplôme de l'éducation préélémentaire
(c) *Certificate in teacher training (tertiary level)*
(c) Certificat de la formation des professeurs
(d) *First degree*
(d) Licence
(e) *Master's degree*
(e) Master
(f) *Other*
(f) Autre

You may select several responses.
Vous pouvez sélectionner plusieurs réponses.

3. *What motivated you to teach at a pre-school*?
3. Pourquoi vous avez choisi d'enseigner dans une école préélémentaire ?

(a) a need for employment
(a) besoin d'emploi
(b) love for children
(b) J'aime les enfants.
(c) interest in education of children
(c) J'ai un interêt particulier dans l'éducation des enfants
(d) Other
(d) Autre _____

You may select several responses.
Vous pouvez sélectionner plusieurs réponses.

4. *Working hours*:
4. Quels sont vos horaires de travail ?

_____

5. *How long have you been working at the school*?
5. Depuis combien de temps travaillez-vous à l'école ?

(a) less than three years
(a) moins d'une année
(b) three to six years

(b) trois à six ans
(c) seven to ten years
(c) sept à dix ans
(d) more than ten years
(e) plus de dix ans

6. *Salar y*: (a) below EC$400 (moins EC$800) (b) EC$400 – EC$600
6. Salaire : (c) EC$601 – EC$800 (d) EC$801 – EC$1000
(e) EC$1001 – EC$1500 (f) above EC$1500 (plus que EC$1500)

7. *What level do you teach presently* ?
7. Quel niveau enseignez-vous actuellement ?

_____

8. *No. of students in class* :
8. Nombre d'élèves dans la classe :

_____

9. *Does the school follow a syllabus guide*? (a) *Yes* (b) *No*
9. Y-a-t-il un guide pédagogique ?
If yes, by whom was it prepared? _____
Qui prépare le guide pédagogique ?

10. *What are the **main topics** covered in the syllabus*?
10. Quels sont les sujets principaux dans le guide ?

_____ _____
_____ _____
_____ _____
_____ _____
_____ _____

11. *How often do you participate in workshops*?
11. Participez-vous à des séminaires ?

(a) *Monthly* (b)*bi-annually* (c)*annually* (d) *Other* _____

12. *What are the motivating factors that enable you to carry out your responsibilities effectively*?
12. Quelles sont vos sources de motivations ?

_____
_____
_____
_____

13. *What do you think are the greatest challenges to pre-school education*?
13. Quels sont les défis à relever en ce qui concerne l'éducation préélémentaire ?

_____
_____

Annexe 4(c) : Questionnaire pour les parents

Dear Respondent,

I am a first year student in the Masters in Educational Sciences programme at the Université des Antilles et de la Guyane. I am at present, preparing a research paper on pre-school education in Saint Lucia. I kindly ask that you respond to the following questions:

1. *Address* _____
1. Adresse

2. *Name of preschool that your child attends*: _____
2. Nom de l'école que fréquente votre enfant :

3. *Address of pre-school*
3. Adresse de l'école___ _____

4. *Amount paid for school fees*: _____ *monthly or* _____ *annually*
4. Frais de scolarité : mensuel ou annuel

5. *Why did you choose this pre-school*?
5. Pourquoi avez-vous choisi cette école ?

You may select several responses. Vous pouvez sélectionner plusieurs réponses.

(a) *Proximity*
(a) la proximité
(b) *low fees*
(b) frais de scolarité raisonnable
(c) *quality of teaching and learning*
(c) la qualité d'enseignement et d'apprentissage
(d) *meets my expectations of a preschool /Explain*
(e) Cette école satisfait mes attentes. / Expliquez
_____
(e) *Other*
(e) Autre
_____

6. *How many of your children have attended this pre-school*?
6. Combien de vos enfants ont fréquenté cette école ? _____

7. *What difficulties do you experience in sending your child to a pre-school*?
7. Avez-vous des difficultés en ce qui concerne l'éducation de vos enfants dans cette école ?

You may select several responses. Vous pouvez sélectionner plusieurs réponses

(a) *Financial difficulties*
(a) des difficultés financières
(b) *Transportation to the school*
(b) les moyens de transports
(c) *Other*_____
(c) Autre
(d) *No difficulty*_____
(d) Aucune difficulté

8. *What are the greatest strengths of this pre-school*?
8. Quels sont les points forts de l'école ?

_____

9. *Do you think that pre-schools should remain private or public schools ? Please give reasons for your answer*.
9. À votre avis, les écoles préélémentaires, doivent-elles être privées ou publiques ?

_____
_____

Annexe 5 : Les questionnaires pour la deuxième enquête à Sainte-Lucie

Annexe 5(a) : Questionnaire pour les promoteurs/administrateurs

Dear Respondent,
*I am a first year student in the Masters in Educational Sciences programme at the Université des Antilles et de la Guyane. I am at present preparing a research paper on preschool education in Saint Lucia. I kindly ask that you respond to the following questions. Please note that the * next to a question indicates that you may select several responses*.

Je suis une étudiante en première année de Master à l'Université des Antilles et de la Guyane. Actuellement, je prépare un travail de recherche sur l'éducation préélémentaire à Sainte-Lucie. Pour ce travail, je vous invite à participer en répondant aux questions suivantes. Veuillez noter que le * à côté d'une question indique qu'il peut avoir plusieurs réponses.

1. *Sex :* (a) *male* (b) *female*
1. Sexe : (a) masculin (b) féminin

2. *Age Range :* (a) *under 20 years* (b) *21 – 40 years* (c) *40 – 60 years* (d) *over 60*
2. Tranche d'âge (a) moins de 20 ans (b) 21 – 40 ans (c) 40 à – 60 ans (d) plus de 60 ans

3. *Name of preschool* : _____
3. Nom de l'école:

4. *Type of School* : (a) *Daycare* (b) *Preschool* (c) *Daycare & Preschool merged*
4. Type d'école : (a) Crèche (b) Préélémentaire (c) Crèche et Préélémentaire

5. *Status of school* : (a) *Public* (b) *Private* (c) *Denominational*
5. Statut de l'école : (a) Public (b) Privée (c)Congréganiste

6. *Zone* : (a) *Rurale* (b) *Urbaine*
6. Zone : (a) Rurale (b) Urbaine

7. *Date established* : (a) *Before* 1960 (b) 1960 – 1970
7. Date établie : (a) Avant 1960
(c) 1971 – 1980 (d) 1981 – 1990
(e) 1991 – 2000 (f) 2001 – 2013

8. *Purpose for establishing preschool* : (*You may select several responses*)
8. Pourquoi l'école a-t-elle été implantée ? (Plusieurs réponses possibles)
(a) *It was the Government's initiative*
(a) C'était l'initiative de l'État
(b) *To provide employment for myself and others*
(b) Afin de trouver un emploi pour moi et pour les autres
(c) *There was no school in the Community*
(c) Il n'y avait aucune école dans la commune
(d) *To improve on the quality of early childhood education in the community*
(d) Afin d'améliorer la qualité du programme de l'éducation préélémentaire dans la commune
(e) *Other* (Autre) _____

9. *No. of teachers* : (a) 1 – 5 (b) 6 – 10 (c) 11 – 15 (d) 16 – 20 (e) *more than 20*

9. Effectif d'enseignants : (a)1 – 5 (b) 6 – 10 (c) 11 – 15 (d) 1- – 20 (e) plus de 20

10. *No. of students* : (a) *less than* 20 (*moins de* 20) (b) 20 – 40 (c) 41 – 60 (d) 61 – 80
10. Effectifs d'élèves (e) 81 – 100 (f) 101 – 200 (g) more than 200 (Plus de 200)
11. *Age group* : (a) 0 – 5 *years* (b) 1 – 5 *years* (c) 2 – 5 *years* (d) 3 – 5 *years*
11. Tranche d'âge (a) 0 – 5 ans (b) 1 – 5 ans (c) 2 – 5 ans (d) 3 – 5 ans
(e) *Any child over five years old* ? Yes ☐ No ☐
(e) Enfants de plus de cinq ans Oui Non

12. *Amount for school fees* : (please calculate as **monthly fee**)
12. Frais de scolarité : (frais mensuel)
(a) *less than* $50 (moins de $50) (b) $51 – $100 (c) $101 – $200
(d)$201 – $300 (e) *more than* $300 (Plus de $300)

13. *Social class of students parents* : (a) *Mainly upper class*
13. Classe sociale des parents (a) Plutôt la classe supérieure
(b) *Mainly middle class*
(b) Plutôt la classe moyenne
(c) *Mainly lower class*
(c) Plutôt la classe inférieure
(d) *A balance between the three classes*
(d) Une équilibre entre les trois classes

14. *Does the school engage in fund raising activities* ? Yes ☐ No ☐
14. L'école, participe-t-elle à des activités pour trouver des financements ? Oui Non

15. *What type of activities* ?* (a) *Concerts and Shows* (b) *Bar-b-Que*
15. Quels types d'activités ?* (a) Concerts et spectacles (b) Barbecue
(c) *School fairs* (d) *Dress up days*
(c) Solde à l'école (d) Habiller autrement
(e)*Other* (Autre) _____

16. *Qualifications of owner/administrator* :*
16. Qualifications des promoteurs/administrateurs :*
(a) *Training workshops in preschool education* (b) *Certificate/diploma in preschool education*
(a) Formation l'éducation préélémentaire (b) Certificate/diplôme de l'éducation préélémentaire
(c) *C.X.C subjects* (d) *Tertiary level certificate or diploma*
(c) Qualification C. X. C. (d) Diplôme supérieur
(e) *Certificate in teacher training* [*Division of Teacher Education* (*SALCC*) *or its equivalent]*
(e) *Certificat de la Formation des Professeurs* (*SALCC*)
(f) Undergraduate degree (Licence)
(g) *Masters degree* (Master)
(h) *In the process of beginning some form of training* (En Formation)
(i) *Other* (Autre) _____

17. *Teachers' working hours*: (a) *less than* 5 *hours* (b) 6 – 8 *hours* (c) *more than* 8 *hours*
17. Horaire de travail : (a) moins de 5 heures (b) 6 – 8 heures (c) *Plus de* 8 *heures*

18. *How are students meals prepared* ? (a) *By the school* (b) *By the parents*
18. Qui prepare les repas ? (a) L'école (b) Les parents

19. *Who is responsible for the payment of salaries to teachers* ?*
19. *Qui paie les salaires* ?
(a) *The School* (b) *Government* (c) *Help from Charity Organisations*
(a) L'école (b) L'État (c) Des Organisations

20. *Is money allocated for preschool education by the Government* ? (a) Yes (b) No
20. L'État, donne-t-il des aides financières ?
(i) *If yes, how is it distributed*?*
(i) Si oui, comment attribue-t-il ?*
(a) *A yearly financial contribution is given to each school*
(a) Une contribution annuelle est donnée à l'école
(b) *The funding of workshops and projects*
(b) Des fonds pour des programmes de formations et des projets
(c) *The payment of school fees for underprivileged parents*
(c) Le paiement des frais de scolarité pour les moins favorisés
(d) *Other* (Autre) _____

21. *What extra-curricular activities do the students participate in* ?*
21. Dans quelles activités extra-scolaires les enfants participent-ils ?*
(a) Sports (b) Concerts (c) *Other* (Autre) _____

22. *Is there any formal supervision or evaluation of the school*? (a) *Yes* (b) *No*
22. Existe-t-il un système d'évaluation de l'école ? (a) Oui (b) Non

(i) *If yes, who does the supervision* ?*
(i) Si oui, par qui ?*
(a) *Supervisors from the Department of Preschool Education at the Ministry of Education*
(a) Les superviseurs du Département de Préélémentaire du ministère de l'Éducation
(b) *Church Officials*
(b) Les officiers d'église
(c) *Other* (Autre) _____

(ii) *What criteria is used for the evaluation* ?*
(ii) Quels sont les critères d'évaluation ?
(a) *There is no criteria*
(a) Il n'y a pas de critère
(b) *There is a criteria but we are not informed*
(b) Il y a un critère mais nous ne sommes pas informés
(c) *It focuses on every aspect of the school*
(c) Il est centré sur tous les aspects de l'école
(d) *It focuses mainly on the content of the syllabus*
(d) Il est centré principalement sur les aspects pédagogiques
(e) *Other* (Autre) _____

23. *What is your preference for the status of preschools in Saint Lucia* ?
23. Avez-vous une préférence pour un statut des écoles préélémentaires à Sainte-Lucie ?
(a) *To be placed under the full jurisdiction of the Government* (*public schools*)
(a) Pour des écoles publiques
(b) *They should be private schools*
(b) Pour des écoles privées
(c) *They should be private schools but subsidised by Government*
(c) Pour des écoles privées mais subventionnées par l'État

24. *What is the mission of the school* ?
24. Quelle est la mission de l'école ? _____
_____

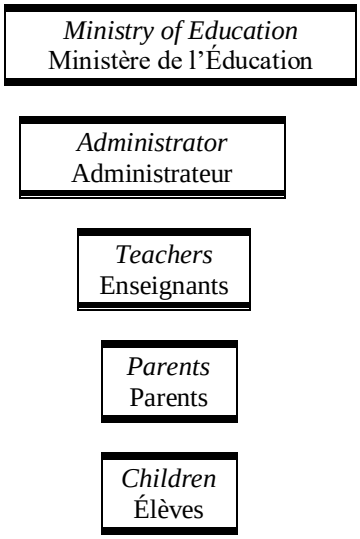
25. *What are the subjects* (*or other activities*) *taught at the school* ?

25.Quels sujets principaux enseignez-vous?_____
_____
_____

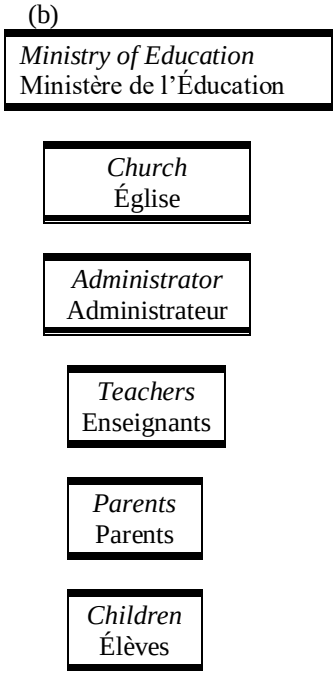
26. *What is the routine of an ordinary school day* ?
26. Quelle est une journée-type ?
_____
_____

27. *Which of the following best represents your school's organisational structure* ?
27. Quel schema réprésente le mieux l'organisation de votre l'école ?

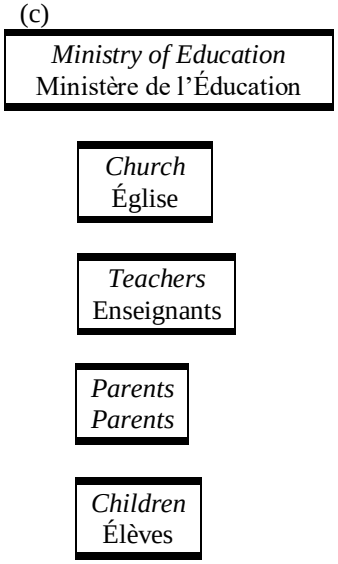
(a)



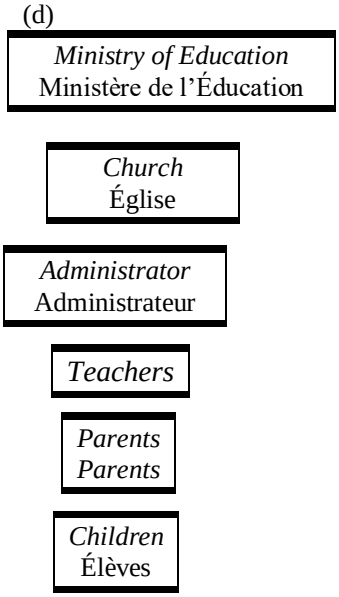
(b)



(c)



(d)



Annexe 5(b) : Questionnaire pour les enseignants

Dear Respondent,

I am a first year student in the Masters in Educational Sciences programme at the Université des Antilles et de la Guyane. I am at present, preparing a research paper on preschool education in Saint Lucia. I kindly ask that you respond to the following questions:
*Please note that the * next to a question indicates that you may select several responses.*

Je suis une étudiante en première année de Master à l'Université des Antilles et de la Guyane. Actuellement, je prépare un travail de recherche sur l'éducation préélémentaire à Sainte-Lucie. Pour ce travail, je vous invite à participer en répondant aux questions suivantes.
Veuillez noter que le * à côté d'une quetion indique qu'il peut avoir plusieurs réponses.

1. *Sex* : (a) *Male* (b) *Female*
1. Sexe: (a) Masculin (b) Féminin

2. Age Range : (a) *under* 20 *years* (b) 21 – 40 *years* (c) 40 – 60 *years* (d) *over* 60 *years*
2. Tranche d'âge (a) moins de 20 ans (b) 21 – 40 ans (c) 41 – 60 ans (d) Plus de 60 ans

---

3. *Qualifications* * :
3. Qualifications*
(a) *Training workshops in preschool education* (b) *Certificate/diploma in preschool education*
(a) Formation l'éducation préélémentaire (b) Certificate/diplôme de l'éducation préélémentaire
(c) *C.X.C subjects* (d) *Tertiary level certificate or diploma*
(c) Qualification C. X. C. (d) Diplôme supérieur
(e) *Certificate in teacher training* [*Division of Teacher Education* (*SALCC*) *or its equivalent]*
(e) *Certificat de la Formation des Professeurs* (*SALCC*)
(f) *Undergraduate degree* (Licence)
(g) *Masters degree* (Master)
(h) *In the process of beginning some form of training* (En Formation)
(i) *Other* (Autre) _____

4. *What motivated you to teach at a preschool* ? *
4. Quelle est votre motivation pour enseigner ? *
(a) A need for employment
(a) Besoin d'emploi
Love for children
(b) Amour pour les enfants
Interest in education of children
(c) Intérêt pour l'éducation des enfants
Other (Autre) _____

5. *Working hours* : (a) *Less than* 5 *hours* (b) 6 – 8 hours (c) *More than* 8 *hours*
5. Les horaires de travail : (a) Moins de 5 heures (b) 6 – 8 heures (c) *Plus de* 8 *heures*

6. *How long have you been a preschool teacher* ?
6. Depuis combien d'années êtes-vous enseignant ?
(a) *Less than* 5 *years* (b) 5 – 10 *years*
(a) Moins de 5 ans (b) 5 – 10 ans

(c) 11 – 20 years (d)*More than* 20 *years* (*specify*)_____
(c) 11 – 20 ans (d)Plus de 20 ans (Précisez

7. *How long have you been working at this school* ?
7. Depuis combien d'années travaillez-vous dans cette école ?
(a) *Less than three years* (b) *Three to six years*
(a) Moins de trois ans (b) Trois à six ans
(c) *Seven to ten years* (d) *More than ten years* (*specify*)_____
(c) sept à dix ans (d) Plus de trois ans (Précisez)

8. Salary : (a) *less than*(moins que) $400 (b) $400 - $600 (c) $601 - $800
8. Salaire : (d) $800 - $1000 (e) $1000 - $1500 (f) *over* (plus de $1500

9. *What age group do you teach presently* ? (a) 0 – 2 *years* (b) 3 – 4 *years* (c) 4 – 6 *years*
9. À quelles tranches d'âge enseignez-vous ? (a) 0 – 2 ans (b) 3 – 4 ans (c) 4 – 6 ans

10. *No. of students in clas s*: (a) *Less than* 10 (b) 11 – 20 (c) 21 – 30 (d) *More than* 30
10. Effectif d'élèves dans la classe (a) Moins de 10 (b) 11 – 20 (c) 21 – 30 (d)Plus de 30

11. *How often do you participate in workshops*?
11. À quelle fréquence participez-vous à des programmes de formations ?
(a) *Monthly* (b) *Twice a year* (c) *Annually* (d) *Other* _____
(a) Mensuel (b) Deux fois par an (c) Annuel (d) Autre _____

12. *What are the motivating factors that enable you to carry out your responsibilities effectively* ?*
12. Quelles sont vos motivations qui vous poussent à continuer à enseigner ?
(a) *An attractive salary* (b) *Opportunities to develop oneself*
(a) Un salaire attractif (b) Des opportunités pour le développement personnel
(c) *Love for children* (d) *Support from parents*
(c) Amour pour les enfants (d) Le soutien des parents
(e) *A favourable school environment* (d)*Other*_____
(e) Un environnement favorable (d) Autre _____

13. *What is your preference for the status of preschools in Saint Lucia* ?
13. Avez-vous une préférence pour le statut des écoles préélémentaires à Sainte-Lucie ?
(a) *To be placed under the full jurisdiction of the Government* (*public schools*)
(a) Pour des écoles publiques
(b) *They should be private schools*
(b) Pour des écoles privées
(c) *They should be private schools but subsidised by Government*
(c) Pour des écoles privées mais subventionnées par l'État

14. *Does the school follow a syllabus guide* ? (a) *Yes* (b) *No*
14. Y-a-t-il un guide pédagogique ? (a) Oui (b) Non

15. *If yes, who prepares the syllabus* ?
15. Si oui, qui le prépare ?
(a) *The Administrator*
(a) L'Administrateur
(b) *The Ministry of Education*
(b) Le ministère de l'Éducation
(c) *The Teachers*
(c) Les enseignants

16. *What are the* ***main topics*** *covered at the level that you teach* ?

16. Quels sujets principaux enseignez-vous ?

_____ _____

_____ _____

_____ _____

_____ _____

_____ _____

17. *What do you think are the greatest challenges to preschool education in St. Lucia* ?
17. Quels sont les plus grands défis à relever pour l'éducation préélémentaire à Sainte-Lucie ?

_____
_____
_____
_____

Annexe 5(c) : Questionnaire pour les parents

Dear Respondent,

I am a first year student in the Masters in Educational Sciences programme at the Université des Antilles et de la Guyane. I am at present, preparing a research paper on preschool education in Saint Lucia. I kindly ask that you respond to the following questions:
*Please note that the * next to a question indicates that you may select several responses.*

Je suis une étudiante en première année de Master à l'Université des Antilles et de la Guyane. Actuellement, je prépare un travail de recherche sur l'éducation préélémentaire à Sainte-Lucie. Pour ce travail, je vous invite à participer en répondant aux questions suivantes.
Veuillez noter que le * à côté d'une quetion indique qu'il peut avoir plusieurs réponses.

1. *Sex*: (a) *Male* (b) *Female*
1. Sexe: (a) Masculin (b) Féminin

2. *Age Range* : (a) *Under* 20 *years* (b) 21 – 40 *years* (c) 40 – 60 *years* (d) *over* 60
2. Tranche d'âge : (a) Moins de 20 ans (b) 21 – 40 ans (c) 40 – 60 ans (d) plus de 60 ans

3. *Closest Address* : (a) Gros Islet (b) Castries (c) Anse-La-Raye (d) Soufriere
3. Adresse (e) Choiseul (e) Laborie (f) Vieux-Fort (g) Micoud
(h) Dennery

4. *Name of preschool that your child attends* : _____
4. Nom de l'école de votre enfant : _____

5. *Why did you choose this preschool* ?*
5. Pourquoi avez-vous choisi cette école ?*
Proximity
(a) Proximité
Low fees
(b) Frais de scolarité faibles
Quality of teaching and learning
(c) La qualité d'enseignement et d'apprentissage
Meets my expectations of a preschool
(e) L'école satisfait mes attentes
(d) *Other* (Autre) _____

5. *How many of your children attend or have attended this preschool* ?
5. Combien de vos enfants fréquentent ou ont déjà fréquenté cette école ?
(a) 1 (b) 2 (c) 3 (d) 4 (e) *More than* (Plus que) 5

6. *What difficulties do you experience in sending your child to a preschool* ?
6. Quelles sont les difficultés que vous rencontrez pour envoyer vos enfants à l'école préélémentaire ?
(a) *Financial*
(a) Financières
(b) *Transportation to the school*

(b) Transport
(c) *Other* (Autre) _____
(d) *No difficulty*
(d)Aucune difficulté

7. *What is your preference for the status of preschools in Saint Lucia* ?
7. Avez-vous une préférence pour le statut des écoles préélémentaire à Sainte-Lucie ?
(a) *To be placed under the full jurisdiction of the Government* (*public schools*)
(a) Pour des écoles publiques
(b) *They should be private schools*
(b) Pour des écoles privées
(c) *They should be private schools but subsidised by Government*
(c) Pour des écoles privées mais subventionnées par l'État

8. *What are the greatest strengths of this preschool* ?
8. Quels sont les points forts de cette école ?
_____
_____
_____

9. *What would you like to see improved*?
9. Qu'est-ce qui doit être amélioré selon vous ?
_____
_____
_____

10. *Your personal impressions about early childhood education in Saint Lucia* ?
10. Quelles sont vos impressions personnelles sur l'éducation préélémentaire à Sainte-Lucie ?
_____
_____
_____

Annexe 5(d) : Photos des écoles préélémentaires dans les îles

Sainte-Lucie



Une école publique dans une zone rurale
Gadette Day Care and Pre-School



Une école privée dans une zone rurale
ABC Kindergarten Preschool





Une école privée dans une zone urbaine
Wee First Early Childhood Care and Development Centre

Saint-Kitts-Nevis





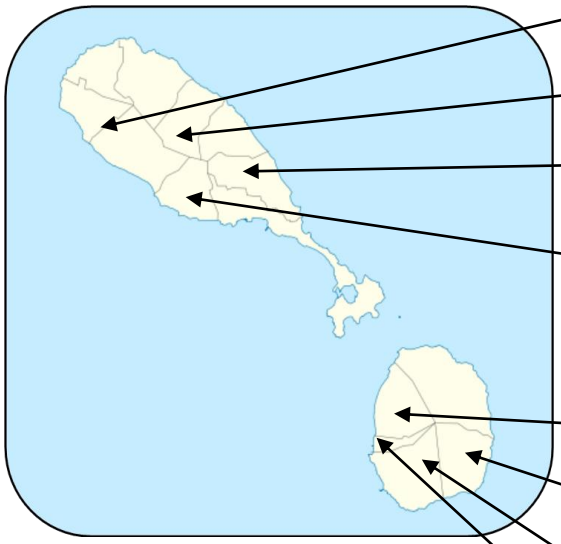




Martinique



Annexe 6 : La répartition des écoles enquêtées à Saint-Kitts-Nevis



La répartition des écoles enquêtées sur les îles

Rural West
1 Creches, 3 préélémentaires

Rural East
4 préélémentaires

Basseterre East
3 Crèches, 3 préélémentaires

Basseterre West
1 Crèche, 5 préélémentaires

St. Thomas
1 Crèche, 2 préélémentaires

St. George
1 Crèche, 2 préélémentaires

St. John
1 préélémentaire

St. Paul
1 préélémentaire

Annexe 7 : Les questionnaires pour les enquêtes à Saint-Kitts et à Nevis

Annexe 7(a) : Questionnaire pour les Promoteurs/Administrateurs des écoles préélémentaires

Dear Respondent,

I am a first year PhD student in the Educational Sciences programme at the *Université des Antilles et de la Guyane in* Martinique. I am preparing a research paper on Early Childhood Education in St. Kitts/Nevis. I kindly ask that you respond to the following questions:

1. Sex : (a) male (b) female

2. Age: _____

3. Name and geographic location of school: Indicate name of Community. _____

4. Type of school: (a) Daycare (b) Preschool (c) Daycare & Preschool merged
(d) Other_____

5. Status of school: (a) Public (b) Private (c) Church (d) Other_____

6. Zone: (a) Rural (b) Urban

7. Date established: (a) 1951 - 1960 (b) 1960 – 1970
(c) 1971 – 1980 (d) 1981 – 1990
(e) 1991 – 2000 (f) 2001 – 2013
(g) If established before 1960, please indicate the year: _____

8. Purpose for establishing the preschool: (You may select several responses)
   (a) It was the Government's initiative
   (b) To provide employment for myself and others
   (c) There was no school in the Community
   (d) To improve on the quality of early childhood education in the community
   (e) Other _____.

9. No. of teaching staff _____

10. No. of non-teaching staff _____

11. No. of students: _____

12. Age group: _____

13. Amount for school fees: (please calculate as monthly fee) _____

14. Social class of students' parents: (a) Mainly upper class
(b) Mainly middle class
(c) Mainly lower class

(d) A balance between the three classes
(e) Other _____

15. Does the school engage in fund raising activities? Yes ☐ No ☐

16. If yes, what type of activities? _____

17. Qualifications of owner/administrator:

You may select several responses.

(a) Training workshops in preschool education
(a) Certificate/diploma in preschool education
(b) Certificate in teacher training [Division of Teacher Education (SALCC) or its equivalent]
(d) Undergraduate degree
(e) Master's degree
(f) Other_____

18. Teachers' working hours: _____

19. What is the routine of an ordinary school day? (Time table(s) if possible)

_____
_____
_____

20. How are students meals prepared? (a) by the school
(b) by the parents

21. Who is responsible for paying salaries to the teachers? _____

22. What extra-curricular activities do the students participate in?

_____
_____
_____

23. Is there any formal supervision or evaluation of the school? (a) Yes (b) No
(b) If yes, who does the evaluation? _____
(c) What criteria is used for the evaluation? _____
_____
_____

24. What role does the Ministry of Education play in early childhood education?

_____
_____
_____

25. Is money allocated to early childhood education by the government? (a) Yes (b) No
(b) If yes, how do the schools benefit? _____
_____
_____

26. Who is responsible for the payment of salaries to teachers? _____

27. Please describe the physical environment of your school?

_____
_____
_____

28. What is the mission of your school ?_____

29. What subjects are taught at the school ?

_____ _____
_____ _____
_____ _____
_____ _____

30. What is the routine of an ordinary school day ?

_____
_____
_____

31. Will you kindly provide a copy of the school's organisational structure.

32. What is your preference for the status of preschools in St. Kitts/Nevis?
    (a) To be placed under the full jurisdiction of the Government
    (b) They should be private schools
    (c) They should be private schools but subsidised by Government

32 (b) Please give reasons for your answer.

_____
_____
_____
_____

33. What do you think is the greatest strength of early childhood education in your country?

_____
_____
_____

34. What areas do you think need improvement?

_____
_____
_____

35. Please indicate any other valuable information.

_____
_____
_____
_____
_____
_____
_____
_____
_____

Annexe 7(b) : Questionnaire pour les enseignants dans les écoles préélémentaires

Dear Respondent,

I am a first year PhD student in the Educational Sciences programme at the *Université des Antilles et de la Guyane in* Martinique. I am preparing a research paper on Early Childhood Education in St. Kitts/Nevis. I kindly ask that you respond to the following questions:

1. Sex: (a) Male (b) Female

2. Age: _____

3. Qualifications: (You may select several answers)

(a) Training workshops in preschool education
(b) Certificate/diploma in preschool education
(c) C.X.C subjects
(d) Tertiary level certificate or diploma
(e) Certificate in teacher training [Division of Teacher Education (SALCC) or its equivalent]
(f) Undergraduate degree
(g) Master's degree
(h) In the process of beginning some form of training

Other_____

4. What motivated you to teach at a preschool? (You may select several answers)
   (a) A need for employment
   (b) Love for children
   (c) Interest in education of children
   (d) Other _____

5. Working hours: _____

6. How long have you been a preschool teacher ? _____

7. How long have you been working at this school ?_____

8. Salary: (a) less than $400 (b) $400 - $600 (c) $601 - $800
(d) $800 - $1000 (e) $1000 - $1500 (f) over $1500

9. What age group do you teach presently ? _____
10. No. of students in your class : _____

11. How often do you participate in workshops?
(a) Monthly (b) Twice a year (c) Annually (d) Other _____

12. What are the motivating factors that enable you to carry out your responsibilities effectively?*

_____

13. What is your preference for the status of preschools in Saint Lucia?
   (a) To be placed under the full jurisdiction of the Government (public schools)
   (b) They should be private schools
   (c) They should be private schools but subsidised by Government

13. (b) Give reasons for your answer:

_____
_____
_____

14. Does the school follow a syllabus guide? (a) Yes (b) No

15. If yes, who prepares the syllabus?

_____

_____

16. What are the **main topics** covered at the level that you teach?

_____ _____

_____ _____

_____ _____

_____ _____

17. Are you familiar with the content of the primary school syllabus (at least the first class)?

_____

18. How are your students prepared for primary school?

_____
_____
_____

19. Do you or your school follow up your students at the primary school level? _____

19 (b) If yes, how is this done?

_____
_____

20. What do you think are the greatest strengths of early childhood education in St. Kitts?

21. What do you think are the greatest challenges?

_____
_____
_____

22. What would help you to carry out your responsibilities more effectively?

_____
_____
_____
_____

23. Any other relevant information:

_____
_____
_____

Annexe 7(c) : Questionnaire pour les enseignants dans les écoles primaires

Dear Respondent,

I am a first year PhD student in the Educational Sciences programme at the Université des Antilles et de la Guyane in Martinique. I am preparing a research paper on Early Childhood Education in St. Kitts/Nevis. I kindly ask that you respond to the following questions:

1. Sex: (a) Male (b) Female

2.Age: _____

3. School's Address _____

4. Qualifications: (You may select several answers)

(a) Training workshops in preschool education
(b) Certificate/diploma in preschool education
(c) C.X.C subjects
(d) Tertiary level certificate or diploma
(e) Certificate in teacher training [Division of Teacher Education (SALCC) or its equivalent]
(f) Undergraduate degree
(g) Master' degree
(h) In the process of beginning some form of training
(i) Other_____

5. What level do you teach? _____

6. How long have you been a primary school teacher? _____

7. Are you familiar with the content of the syllabus of the early childhood education programme in St. Kitts/Nevis? _____

8. Do you think that the early childhood programme provides a good foundation for education at the different levels of the system? Please explain.

_____
_____
_____
_____
_____

9. Do the Preschools follow up the performance of their students at the primary school level?
If yes, how is this done?

_____
_____
_____

10. What percentage of students who enter the first level of primary school would have attended a formal early childhood education programme?_____

11. Is there any marked difference in the performance of children who followed the early childhood education programme and those who did not? Please explain.

_____
_____

12. What do you think are the greatest strengths of the education system of St. Kitts/Nevis?

_____
_____
_____

13. What do you think are the greatest challenges?

_____
_____
_____

14. How can the early childhood education programme better prepare students for primary school education?

_____
_____
_____
_____

15. What are your general impressions of the process of policy-making and implementation in the education system of St. Kitts/Nevis

_____
_____
_____

16. How are teachers involved in the process of policy-making and implementation in the education system?

_____
_____

17. Any other relevant information

_____
_____
_____
_____
_____
_____
_____
_____

Annexe 7(d) : Questionnaire pour les parents

Dear Respondent,

I am a first year PhD student in the Educational Sciences programme at the *Université des Antilles et de la Guyane in* Martinique. I am preparing a research paper on Early Childhood Education in St. Kitts/Nevis. I kindly ask that you respond to the following questions:

1. Sex (a) Male (b) Female

2. Age: _____

3. Address:
_____
_____

4. Profession: _____

5. Name of preschool that your child attends:
_____
_____

6. Why did you choose this preschool? (You may select several responses)
_____
_____
_____

7. How many of your children attend or have attended this preschool? _____

8. What difficulties do you experience in sending your child to a preschool?
_____
_____

9. What is your preference for the status of preschools in St. Kitts/Nevis?
   (a) To be placed under the full jurisdiction of the Government
   (b) They should be private schools
   (c) They should be private schools but subsidised by Government

10. What are the greatest strengths of this preschool?
_____
_____
_____

11. What would you like to see improved?
_____
_____
_____

12. What do you think are the greatest strengths of early childhood education in St.Kitts/ Nevis?

_____
_____
_____

13. What do you think are the greatest challenges?

_____
_____
_____

14. What are your general impression about early childhood education in St. Kitts/Nevis?

_____
_____
_____

Annexe 8 : La répartition des écoles enquêtées à la Martinique



Circonscription du Morne Rouge
1 préélémentaire

Circonscription de Fort-de-France
1 préélémentaire

Circonscription du Saint Esprit
1 préélémentaire

Circonscription du Marin
2 préélémentaires

La répartition des écoles préélémentaires enquêtées sur l'île



Circonscription du Fort-de-France
3 maternelles et préélémentaires (mixtes)

Circonscription du Saint Esprit
1 maternelle et préélémentaire (mixtes)

La répartition des écoles primaires (maternelle et primaire) enquêtées sur l'île

Annexe 9 : Les questionnaires pour les écoles enquêtées à la Martinique

9(a) : Questionnaire pour les Promoteurs/Administrateurs des écoles préélémentaires

Cher(e) l'Enquêteur,

Je suis doctorante à l'Université des Antilles et de la Guyane. Actuellement, je prépare un travail de recherche sur l'éducation préélémentaire en Martinique. Pour ce travail, je vous invite à participer en répondant aux questions suivantes.
Veuillez noter que le * à côté d'une question indique qu'il peut avoir plusieurs réponses.
Préélémentaire = Préélémentaire

1. Sexe : (a) masculin (b) féminin

2. Tranche d'âge (a) 20 ans et moins (b) 21 – 40 ans (c) 41 – 60 ans (d) plus de 60 ans

3. Nom de l'école : _____

4. Type d'école : (a) Crèche (b) Toute petite section (b) Petite section (c) Moyenne section (d) Grande section

5. Statut de l'école : (a) Public (b) Privée (c) Congréganiste

6. Zone : (a) Rurale (b) Urbaine

7. Date établie : (a) Avant 1960 (b) 1960 – 1970
(c) 1971 – 1980 (d) 1981 – 1990
(e) 1991 – 2000 (f)2001-2014

8. Pourquoi l'école a été implantée ? (Plusieurs réponses possibles)

(a) C'était l'initiative de l'État
(b) Afin de trouver un emploi pour moi et pour les autres
(c) Il n'y avait aucune école dans la commune
(d) Afin d'améliorer la qualité du programme de l'éducation préélémentaire dans la commune
(e) Autre_____

9. Effectifs d'enseignants : (a)1 – 5 (b) 6 – 10 (c) 11 – 15 (d) 16 – 20 (e) plus de 20

10. Effectifs d'élèves : (a) moins de 20 (b) 21 – 50 (c) 51 – 100 (d) 101 – 200 (e) Plus de 200

11. Tranche d'âge (a) 0 – 2 ans (b) 3 – 4 ans (c) 4 – 5 ans (d) 5 – 6 ans (e) Autre _____

12. Frais de scolarité : (frais mensuel)
(a) moins de 50€ (b) 51€ – 100€ (c) 100€ –200€
(d) 200€ –300€ (e) Plus de 300€

13. Classe sociale des parents (a) Plutôt la classe supérieure
(b) Plutôt la classe moyenne
(c) Plutôt la classe inférieure
(d) Une équilibre entre les trois classes

14. L'école, participe–t-elle à des activités pour trouver des financements ? Oui Non

15. Quels types d'activités ?* (a) Concerts et spectacles (b) Barbecue
(c) Solde à l'école (d) Habiller autrement
(e) Autre _____ _____

16. Qualifications des promoteurs/administrateurs :*

(a) Formation l'éducation préélémentaire (b) Certificat d'Aptitude Professionnelle (CAP Petite Enfance)
(c) Baccalauréat
(d) Licence
(e) Masters
(f) Doctorat
(g) Autre Certificat/diplôme de l'éducation préélémentaire_____

17. Horaire de travail par jour : (a) moins de 5 heures (b) 6 – 8 heures (c) Plus de 8 heures

18. Qui prépare les repas ? (a) L'école (b) Les parents

19. *Qui paie les salaires* ?* (a) L'École (b) L'État (c) Des organisations

20. L'État, donne-t-il des aides financières ? (a) Oui (b) Non

(i) Si oui, comment est-elle attribuée ?*

(a) Une contribution annuelle est donnée à l'école
(b) Des fonds pour des programmes de formations et des projets
(c) Le paiement des frais de scolarité pour les moins favorisés
(d) Autre _____

21. Dans quelles activités extra-scolaires les enfants participent-ils ?*
(a) Sports (b) Concerts (c) Autre _____

22. Y-a-t-il un système d'évaluation de l'école ? (a) Oui (b) Non
(i) Si oui, par qui ?*
(a) Le Rectorat
(b) Les Officiers du Département de l'éducation préélémentaire
(c) Les officiers d'église
(d) Autre_____

(ii) Quels sont les critères d'évaluation ?
(a) Il n'y a pas de critère
(b) Il y a un critère mais nous ne sommes pas informés
(c) Il est centré sur tous les aspects de l'école
(d) Il est centré principalement sur les aspects pédagogiques
(e) Autre _____

23. Avez-vous une préférence pour le statut des écoles préélémentaires en Martinique ?
(a) Pour des écoles publiques gérées par l'État
(b) Pour des écoles privées
(c) pour des écoles privées mais subventionnées par l'État

24. Quelle est la mission de l'école ? _____
_____

25. Quels programmes pédagogiques sont utilisés à l'école ?

_____
_____
_____

26. Quelle est une journée-type ?

_____
_____

27. Pouvez-vous illustrer l'ordre hiérarchique de votre école en commençant par les élèves ?

28. La Martinique est récemment devenue membre de l'OECO (Organisations des États de la Caraïbe Orientale – en anglais OECS). C'est une organisation dans la zone caribéenne qui travaille en partenariat pour le développement de ces États. L'Organisation comprend, aujourd'hui, des pays anglophones et des pays francophones. Comment pensez-vous que l'éducation préélémentaire peut bénéficier de cette intégration ?

(a) Au niveau linguistique :

_____
_____
_____
_____
_____
_____

(b) Au niveau culturel :

_____
_____
_____
_____
_____
_____

(c) Au niveau pédagogique :

_____
_____
_____
_____
_____
_____

(d) D'autres niveaux : (précisez) _____

_____
_____
_____
_____
_____

Annexe 9(b) : Questionnaire pour les enseignants dans les écoles préélémentaires

Cher(e) l'Enquêteur

Je suis doctorante à l'Université des Antilles et de la Guyane. Actuellement, je prépare un travail de recherche sur l'éducation préélémentaire en Martinique. Pour ce travail, je vous invite à participer en répondant aux questions suivantes.
Veuillez noter que le * à côté d'une question indique qu'il peut avoir plusieurs réponses.
Préélémentaire = Préélémentaire

1. Sexe: (a) Masculin (b) Féminin

2. Tranche d'âge (a) 20 ans et moins (b) 21 – 40 ans (c) 41 – 60 ans (d) Plus de 60 ans

3. (a) Formation l'éducation préélémentaire (b) Certificat d'Aptitude Professionnelle (CAP Petite Enfance)
(c) Baccalauréat
(d) Licence
(e) Masters
(f) Doctorat
(g) Autre Certificat/diplôme de l'éducation préélémentaire_____

4. Quelle est votre motivation pour enseigner ?*

(a) Besoin d'emploi
(b) Amour pour les enfants
(c) L'intérêt dans l'éducation des enfants
(d) Autre

5. Les horaires de travail : (a) 5 heures et moins (b) 6 – 8 heures (c) *Plus de* 8 *heures*

6. Demuis combien d'années êtes-vous enseignant ?

(a) 5 ans et moins (b) 5 – 10 ans
(c) 11 – 20 ans (d) Plus de 20 ans (Précisez) _____

7. Depuis combien d'années travaillez-vous dans cette école ?

(a) Trois ans et moins (b) Trois à six ans
(c) Sept à dix ans (d) Plus de dix ans (Précisez) _____

8. Salaire : (a) moins 400€ (b) 400€ – 600€ (c) 600€ – 800€
(d) 800€ – 1000€ (e) 1000€ – 1500€ (f)plus de 1500€

9. À quelles tranches d'âge enseignez-vous? (a) 0 – 2 ans (b) 3 – 4 ans (c) 4 – 5 ans (d) 5 – 6 ans
(e) Autre _____

10. Effectifs d'élèves dans la classe : (a) 1 – 10 (b) 11 – 20 (c) 21 – 30 (d) Plus de 30

11. À quelle fréquence participez-vous à des programmes de formations ?
(a) Mensuel (b) Deux fois par an (c) Annuel (d) Autre _____

12. Quelles sont les motivations qui vous poussent à continuer à enseigner ?*

(a) Un salaire attractif
(b) Des opportunités pour le développement personnel
(c) Amour pour les enfants
(d) Le soutien des parents
(e) Un environnement favorable
(d) Autre _____

13. Avez-vous une préférence pour le statut des écoles préélémentaire à Sainte-Lucie ?

(a) Pour des écoles publiques
(b) Pour des écoles privées
(c) Pour des écoles privées mais subventionnées par l'État

14. Y-a-t-il un guide pédagogique ? (a) Oui (b) Non

15. Si oui, qui les prépare ?
(a) Le Rectorat
(b) Le Promoteur/L'Administrateur
(c) Les enseignants

16. Quels sujets principaux enseignez-vous ?

_____
_____
_____
_____
_____

17. Quels sont les plus grands défis à relver pour l'éducation préélémentaire en Martinique ?

_____
_____
_____
_____
_____

18. La Martinique est récemment devenue membre de l'OECO (Organisations des États de la Caraïbe Orientale – en anglais OECS). C'est une organisation dans la zone caribéenne qui travaille en partenariat pour le développement de ces États. L'Organisation comprend, aujourd'hui, des pays anglophones et des pays francophones. Comment pensez-vous que l'éducation préélémentaire peut bénéficier de cette intégration ?

(a) Au niveau linguistique :

_____
_____
_____
_____
_____
_____

(b) Au niveau culturel :

_____
_____
_____
_____
_____

_____

(c) Au niveau pédagogique :

_____
_____
_____
_____
_____
_____

(d) D'autres niveaux : (précisez) _____

_____
_____
_____
_____
_____
_____

Annexe 9(c) : Questionnaire pour les enseignants dans les écoles primaires

Dear Respondent,

I am a first year PhD student in the Educational Sciences programme at the *Université des Antilles et de la Guyane in* Martinique. I am preparing a research paper on Early Childhood Education in St. Kitts/Nevis. I kindly ask that you respond to the following questions:

1. Sex: (a) Male (b) Female

2. Age: _____

3. School's Address _____

4. Qualifications: (You may select several answers)

(a) Training workshops in preschool education
(b) Certificate/diploma in preschool education
(c) C.X.C subjects
(d) Tertiary level certificate or diploma
(e) Certificate in teacher training [Division of Teacher Education (SALCC) or its equivalent]
(f) Undergraduate degree
(g) Master' degree
(h) In the process of beginning some form of training
(i) Other_____

5. What level do you teach? _____

6. How long have you been a primary school teacher? _____

7. Are you familiar with the content of the syllabus of the early childhood education programme in St. Kitts/Nevis?
_____

8. Do you think that the early childhood programme provides a good foundation for education at the different levels of the system? Please explain.
_____
_____
_____
_____
_____
_____

9. Do the Preschools follow up the performance of their students at the primary school level?
If yes, how is this done?
_____
_____
_____
_____

10. What percentage of students who enter the first level of primary school would have attended a formal early childhood education programme?_____

11. Is there any marked difference in the performance of children who followed the early childhood education programme and those who did not? Please explain.

_____
_____
_____

12. What do you think are the greatest strengths of the education system of St. Kitts/Nevis?

_____
_____
_____
_____

13. What do you think are the greatest challenges?

_____
_____
_____
_____

14. How can the early childhood education programme better prepare students for primary school education?

_____
_____
_____
_____
_____

15. What are your general impressions of the process of policy-making and implementation in the education system of St. Kitts/Nevis

_____
_____
_____
_____

16. How are teachers involved in the process of policy-making and implementation in the education system?

_____
_____
_____

17. Any other relevant information

_____
_____
_____
_____
_____
_____

Annexe 9(d) : Questionnaire pour les parents

Cher(e) enquêté(e)

Je suis doctorante à l'Université des Antilles et de la Guyane. Actuellement, je prépare un travail de recherche sur l'éducation préélémentaire en Martinique. Pour ce travail, je vous invite à participer en répondant aux questions suivantes.
Veuillez noter que le * à côté d'une question indique qu'il peut avoir plusieurs réponses.
Préélémentaire = Préélémentaire

1. Sexe : (a) Masculin (b) Féminin

2. Tranche d'âge : (a) 20 ans et moins (b) 21 – 40 ans (c) 41 – 60 ans (d) plus de 60 ans

3.Adresse (Commune) :
_____

4. Nom de l'école de votre enfant : _____

5. Pourquoi avez-vous choisi cette école ?*
(a) Proximité
(b) Frais de scolarité faibles
(c) La qualité d'enseignement et d'apprentissage
(e) L'école satisfait mes attentes
(d)Autre _____

6. Combien de vos enfants fréquentent ont déjà fréquenté cette école ?
(a) 1 (b) 2 (c) 3 (d) 4 (e) Plus de 4
7. Quelles sont les difficultés que vous avez rencontrées pour envoyer vos enfants à l'école préélémentaire ?
(a) Financières
(b) Transport
(c)Aucunedifficulté
_____
(d)Autre

8. Avez-vous une epréférence pour le statut des écoles préélémentaires à Sainte-Lucie ?

(a) Pour des écoles publiques
(b) Pour des écoles privées
(c) Pour des écoles privées mais subventionnées par l'État

9. Quels sont les points forts de cette école ?
_____
_____
_____

10. Qu’est-ce qui peut être amélioré selon vous ?

_____
_____
_____
_____

11. Votre avis de l'éducation préélémentaire en Martinique :

_____
_____
_____
_____
_____
_____

12. La Martinique est récemment devenue membre de l'OECO (Organisations des États de la Caraïbe Orientale – en anglais OECS). C'est une organisation dans la zone caribéenne qui travaille en partenariat pour le développement de ces États. L'Organisation comprend, aujourd'hui, des pays anglophones et des pays francophones. Comment pensez-vous que l'éducation préélémentaire peut bénéficier de cette intégration ?

(a) Au niveau linguistique :

_____
_____
_____
_____
_____
_____

(b) Au niveau culturel :

_____
_____
_____
_____
_____
_____

(c) Au niveau pédagogique :

_____
_____
_____
_____
_____
_____

(d) D'autres niveaux : (précisez) _____

_____
_____
_____
_____
_____
_____

Annexe 10 : Entretien avec Muriel Lesales

Responsable de la Corporation du Conseil Régional de la Martinique ; Représentant de la *RégionMartinique* pour l'éducation à OECS

Researcher: *Good afternoon and thank you for accepting to participate in this interview. I am sure it is going to be very useful for my research work in the area of education, with special emphesis on early childhood education within the OECS islands. Before we begin, can you please tell us about your professional status?*

Respondent: *I am a Corporation Officer, representing the Regional Council of Martinique in the OECS. It is a new post that has just been created. I have been working at the site in Castries for more than four months now. It is part of the membership process that has been initiated by the Regional Council of Martinique into the regional organisations, and my post in particular is dedicated to the OECS.*

Researcher: *What are your specific responsibilities?*

Respondent: *I am in charge of the philanthropic relationship on the project, between Martinique and the OECS. I am acting as a Liaison Officer and I also work and follow up on, already, ongoing projects. I am also in charge of identifying new opportunities for corporation and collaboration between the OECS Secretariat, the OECS member states, and Martinique.*

Researcher: *Interesting. There have been recent efforts towards the integration of the French departments into the OECS. What will be the status of these departments? Are they going to be associate members?*

Respondent: *The French departments will be associate members under the OECS. They won't become full members of the organization, because on an administrative point of view, they cannot become full members since they are members of the European Union. They cannot take part in all the areas of the OECS because they are part of France and they are part of the European Union, which means they cannot integrate fully. It would be an associate membership status.*

Researcher: *Does it means that you would be looking for areas where you can work together that will not affect your relationship in the European Union and your status as French department?*

Respondent: *Exactly. Actually, it is an opportunity to look for joint interest in a number of areas, but we have to be aware of the fact that we cannot impact the already existing relationship that we have within the French and European system.*

Researcher: *Ok. Has this come into effect or how soon will it come into effect?*

Respondent: *Negotiations are still ongoing. We have come up with a draft agreement, which means that the negotiations have gone very far, but we are working on the documents. It should be signed in a few weeks or months. We are almost at the end of the negotiation process.*

Researcher: *What effect would this integration have on education in these member states, when the French and the english speaking islands come together?*

Respondent: *Being part of Martinique and a member of the OECS, we are trying to discover how this works. We try to understand how each of us work because we don't really know, the constraints. Being part of the organization would definitely be an opportunity to compare practices, to share experiences, to identify areas where we can say, this is how the OECS countries do it. And if we believe that it can be adapted to our region, our culture, our people, our way of life, then*

we are going to fight to get it, within the French and European systems. Although we are part of the French and European systems, we do have some specific mechanisms, within the French legal and administrative system and within the European system as well. We do have the possibility to adapt the legislation as far as it applies to us. So in certain circumstances, if something is much better for us, and makes more sense to do it the OECS way, rather than the French or European way, and it does not have a tremendous impact on the European or French regulation, then yes. There are lots of things that we could consider that we are not considering today because we just don't have the opportunity to actually learn about how things work around us.

Researcher: *So it is really a learning process for both the OECS and the French department.*

Respondent: *Yes. Because I really believe it is like the meeting of two parties who don't really know each other. We have been developing some corporation projects for years in specific areas, especially sports and culture. If you talk to people today, professionals from different sectors, or the civil servants in the administration in Martinique or in the OECS consulate, then you would discover that people would know each other but they don't really know how the other operates.*

Researcher: *So it means that there is not much talk about differences and commonalities, what presently exist in the education systems, or what they have in common that can help in the process of solidifying that integration. Are you at a stage now where you are just learning and finding out what is going to happen?*

Respondent: *Yes, because everybody on each island does his job. We have some exchanges, but your work is particularly interesting because it will definitely be a source of knowledge for the policy makers and the decision making personnel, to learn more about the differences and most of all the specific areas of collaboration between the two or three systems.*

Researcher: *It is really two or three systems that you are working with, because Martinique has an alliance, not only with France as you said, but the European Union. During your negotiation process, there may have been some specific areas that you were interested in as far as working together is concerned. What are some of these areas?*

Respondent: *Education is definitely part of it, and professional, vocational training are priority areas. When we spoke about education, we spoke more about late secondary education or high education, when you actually have people trained in a specific area, who want to exchange with their counterparts. It would be for people who have already learnt the language, whether French or English, and would want to go further in that language training process. So I think when we discussed about education and vocational training, we were mainly talking about young adults and adults. I don't think that there was any obvious focus on early childhood education. Actually I think it is interesting, and there is a space for that consideration in the discussions and the potential projects, because anything can happen at that stage if we want to develop language capacities, and want to have open minded children who are conscious of their environment and their neighbours. Those things can happen very early.*

Researcher: *What would the French department expect of the OECS, as far as education is concerned?*

Respondent: *We believe that we have an interest in all the sectors, sports, culture, tourism, yachting, trade, education. We are not coming to the OECS with an up-down*

approach; with the thinking that we have the best system; that it's the French or European system and we are going to teach you or share with you what we know. This is not the idea at all. President Letchimy is very clear on that. What he is looking for from the regional organisations is a win-win partnership because we strongly believe we have many things to learn from our neighbours, precisely because they have been doing many things, in a different way. It is always good to discuss and share experiences because if we do exactly the same thing, we could discuss forever, but if you can share your differences, it's when it becomes interesting. Then you can share what is more adaptable; what could we do better; we can do it that way and do it this way; this works, this doesn't work; or if we pull our resources together; if we decide to pick up what is best and decide to do it jointly, then it becomes better for everyone.

Truly, that's the idea. In terms of education, we are bound to the French system and methodology, but there is not a complete satisfaction, as to what is taught to our children in terms of history and geography at the local and regional level. We have a better knowledge of the names of the people in Europe and France than the people in the region. I'm sure we will be considering ways of getting our children open to what happens in the environment. They need to have that interest in what happens just next door. There are lots of models out there for our children as well. If you look at the OECS countries then you would see local people in great positions, as pilots, as doctors, as Prime Ministers. At my daughter's Day Care Centre, for independence day, they decided to organise a visit to the Governor General's house. When they came back one of the girls at the preschool, was dressed as the Governor General, one of them was dressed as the Prime Minister and the other was dressed as the Leader of the Opposition. We would never do such things in our place and I think that this can be modelled and adapted to our reality. I can see how the local resources, the biodiversity is promoted at that level. We do have a lot to learn from the OECS and the region and not just the mainland, France, or the European Union. For the OECS countries, it is the same as well, it is an opportunity for them to get some benefits from sharing with the French departments; the way they operate, and what could be adapted as well, to the local system within the region. So for education, that's the idea and the approach. We do things differently, let's see what can be shared and how we can improve our education system as a whole. Even if we don't duplicate, we could adapt our systems to optimise them.

Researcher: *Would you have any knowledge of the structure of the Early Childhood Education in the French system?*

Respondent: *The knowledge I have of this particular sector is really basic knowledge. School starts in France from three years old, but I think it is changing. Basically between three and five they are in elementary and from six to ten they are in primary school. They start learning how to write and read when they enter primary school at six. Secondary school starts at eleven to fourteen. Then you have from fifteen to eighteen when you do the A-level. For elementary, parents have various solutions. They may have their kids in a day care centre. You wouldn't find day care and preschool together. It can be a public or private structure. You would find a public day care in every community. But it is not enough in terms of available space, so you have lots of private once as well, which are having lots of financial issues. They are all*

linked to the CAF (Caisse d'Allocation Familiale) and they receive some funding for each child.

Researcher: *Does the preschool receive any other public funds?*

Respondent: *Preschool is really private. Instead of taking your child to an elementary school, you would register them into a preschool where you would have be pay. I don't think that they receive any other funding.*

Researcher: *Are you saying that elementary school will become private schools or are they actually private now?*

Respondent: *No, the elementaryschools are public. School starts at three and public school starts at three and that's free.*

Researcher: *So what would be private?*

Respondent: *You will have private schools which are usually Christian schools. But it is the parents' choice, because every child is entitled to go to school.*

Researcher: *Has the French government, at any point, thought of changing that structure to transform preelementary schools, which are presently under their jurisdiction, into private schools?*

Respondent: *I don't know. It would be difficult to touch that because of the free education principle from the age of two.*

Researcher: *It is an interesting comparison, where preschool education in the French speaking countries is primarily free as compared to the English speaking countries, where their preschool services are predominantly private.*
Taking into account the socio-economic and the political status of Martinique, what effect can this have on OECS integration, as far as education is concerned? In other words, where do you draw the line?

Respondent: *The line is the limit of the competencies of the regional commission. What belongs to the state as a competency? For exemple work permits, or visas, or police forces, crime and security; that belongs to the State, so we will not cross that line, because we cannot make any commitment in these areas. We don't manage the police forces; we don't deal with crime and security issues. The line will be drawn there, but at the political level you, you cannot prevent the representatives to discuss whatever they want. So if they decide they are not happy with the educational programmes, they will discuss it, and could raise the point to France. They will not change it, but they can take it up to France. Change comes from people and not texst. So if it is proven and there is a case where change or adaptation is needed we will work for it. But the limit is there, in terms of competences. There are things that we cannot do now but if it is a concern to the population, it will be discussed at the State level.*

Researcher: *Do you mean that they will not have the authority to change aspects of the content of the syllabus?*

Respondent: *No. Not just like that. It is a matter of harmonisation as well, where children may get something different from Guadeloupe, which would not be the same with Martinique and when it comes to mainland France, the system would also be different. The kids could be lost because they would be lacking some of the common teachings, if they are to live in these countries. It wouldn't be fair to give our children something that would be so different that they would have difficulty continuing their studies in France. Even at the European level, countries are harmonising their programs so that people can move around. We need to keep that in mind as well. So if we decide to take half of the program and integrate with another half of the OECS, then it would mean that the*

student from Martinique will not be able to go unto a next grade in mainland France.

Researcher: *Do you think that the children in the French departments of the Caribbean are irbeing alienated from the local culture?*

Respondent: *I don't know what is in the program today for them, and I am not in the position to criticise the program, because I don't really know what they are learning. But if I take my experience, we don't really know the Caribbean's history.*

Researcher: *So it means that this integrated may create a better awareness of the region, and can have an effect on the education system, maybe as far as the content of the syllabus is concerned.*

Respondent: *I am working on a project right now to promote Caribbean heritage, and we were thinking of an educational outcome, not only as a touristic objective, but also to help educate the children of the region as to what Caribbean heritage is. It could be something simple, like a book, a video game or summer camp.*

Researcher: *Yes. It does not necessarily mean that you have to change the content of the syllabus but it can be something additional.*

If the OECS were to conduct research right now in the interest of integration, what specific information would the OECS Secretariat need to gather from the French educational system to facilitate that integration, especially in Early Childhood Education?

Interviewee: *There are signed agreements between the Ministry of Education in St. Lucia and Martinique, as well as the Ministry of Education in Dominica, but the focus is mainly to develop exchanges. But I'm not sure if any of it relates specifically to early childhood.*

Researcher: *If you were to include early childhood in that process, what is it that OECS would need to find out?*

Respondent: *It would have to depend on your work, because the systems are totally different. There is actually a need to check what is done and how it is done in preschools in the OECS; how it is done in the day care centres in the French system. I will refer you to my colleague who coordinates a project with twelve primary schools from the south and some schools in St. Lucia. Thehe children usually have regular exchanges, but it is on the primary level.*

Researcher: *I also focus on the primary schools too, but my research goes as far as the transition from preschool into the primary level.*

You mentioned about the French not being aware of the regional environment, and I thought about the language and the culture of the Caribbean. So what influence will this integration have on the language and the culture of the member states?

How would you bring your language to the English speaking OECS and what more would you add to what exist presently in the member states?

Respondent: *We believe the membership will provide us with more opportunities for joint actions, with possibilities in moving, travelling, more interaction, more competition and more stimulation. That is what we are hoping to see in the medium or longer term. This is an area of interest for Martinique and the same for the english speaking; creating more opportunities so that people will be in more contact with the different languages and culture. We are hoping that the same way St. Lucia would hear about St. Kitts every two or three days, they would hear more about Guadeloupe or Martinique. It is difficult for someone*

from the English speaking Caribbean to hear any news from the French speaking countries and vice-versa.

***Researcher**: This may seem as something simple but I think that what you mentioned is very important. This shows that we really have to create an awareness.*

***Respondent:** It is really something that we expect from the associate membership.*

***Researcher**: It would be interesting to see the little ones learning about the English and the French.*

***Respondent**: Yes. And that can go really quickly. That is when it should happen.*

***Researcher**: It is always good to start there, at that age. Well this was a very interesting discussion, and I am happy to meet with you. It is in talking that I become more enlightened about the way I should go with my research. So that is why it is very important that I meet with people like you so I can acquire information that could be useful to the OECS. As I go along and I gather information, I will be able to put something valuable in place that can be useful.*

***Respondent**: Yes, it is extremely interesting. I can assure you that it is fitting, and it is going to be very useful, because we are looking for ways to really develop that sense of membership beyond the organisational structure, through the people. It starts at that age and it is funny that we are not targeting that age specifically.*

***Researcher:** I thank you very much.*

Annexe 11 : Entretien avec M. le maire du Prêcheur

Lieu : Bureau du Maire : la Mairie de Prêcheur

Enquêteur : Vous étiez en train de me parler des politiques éducatives de la commune de Prêcheur.

Répondeur : Nous sommes effectivement en relation par le biais de l'Association des Centres Médicaux Psychopédagogique de la Martinique, avec M. Sélénis. Nous sommes en contact avec un spécialiste des Sciences de l'Education, Jean-Pierre Pourtois, d'origine belge. Il est un des animateurs du réseau national du système de l'éducation. Nous avons décidé, à la fois, c'est une démarche volontariste en matière de l'éducation avec une méthode particulière. Ce sont des gens qui cherchent à trouver des méthodes éducatives qui permettent au plus grand nombre de réussite. Du coup, nous, au Prêcheur, compte tenu de notre situation particulière, c'est un territoire qui est confronté à beaucoup de difficultés, au niveau des familles etc. Donc, nous avons décidé, nous aussi, être volontariste à ce niveau. C'est cela qui gère notre projet politique et projet de ville. C'est une idée de véritable politique éducative et un projet éducatif local.

Souvent dans les communes, on demande au Mairie de s'occuper des personnels, des locaux, des matériels. Mais les Maires cherchent à avoir un autre regard sur le contenu pédagogique. Chacun son métier. Contrôler ce n'est pas notre travail. Dans le système français, il y a des gens qui sont chargés de ces faits. Quant à nous, nous voulons avoir notre projet avec notre objectif. C'est-à-dire, mettre des moyens matériels mais avec quel objectif ? Nous avons des études diagnostiques concernant la situation de notre commune, voir quels objectifs nous pouvons atteindre. À partir de l'actualisation avec l'autorité académique, pouvoir bien servir le bureau dans l'intérêt des enfants. C'est pour cette raison que, du coup, quand il y a eu la Réforme des rythmes scolaires, dès 2003, il y avait la possibilité, une option facultative. Nous avons décidé de notre projet éducatif, à partir de la méthodologie proposée. Nous avons proposé aux enfants un temps périscolaire avec des activités. Nous avons proposé des activités en créole. L'accent de cette activité c'est la notion de respect de soi, de l'autre et de son environnement. Par environnement, nous entendons, l'environnement naturel. La sensibilisation et l'éducation à l'environnement sont importantes. C'est-à-dire aussi l'environnement géographique Caribéen – des îles comme la Dominique. Nous avons essayé très tôt de trouver des transversalités entre les différentes disciplines : les arts plastiques, les spectacles, le sport et l'éducation à l'environnement. Par exemple, nous avons bien entrepris par le biais d'un artiste-résident, une action sur la flûte des mornes. C'était, d'une part, pour que les enfants apprennent la fuite des bambous, un travail manuel mais aussi articulé avec un peu de mathématiques. Au niveau artistique, c'était l'apprentissage de la fuite des mornes. C'est l'occasion pour faire un travail sur le bambou. Nous cherchons à trouver des transversalités. C'est la même chose pour l'activité littorale. C'est la pratique sportive de la mer : du kayak, de la natation, la voile. Parallèlement, on essaye d'éduquer les enfants à l'écosystème marin. C'est l'approche que nous avons. On est parti de ça en 2003.

Après nous avons réfléchi : est-ce que ça suffit ? C'est-à-dire, entrer dans les missions qui nous ont été confiées par la loi. Est-ce que ce projet éducatif territorial est contenu dans la loi ? Notre vision d'un projet éducatif ne se limite pas à un catalogue d'activités. Même si ça pourrait être cohérent, transversal, « intelligent ». L'idée c'est qu'après avoir entendu le projet de la Rectrice et certains de ces collaborateurs, est-ce-qu'il ne convenait pas d'avoir un projet éducatif plus amélioré, en tant d'une véritable démarche de projet dans le domaine éducatif ? Avec l'Éducation nationale, on s'engage dans l'organisation d'un séminaire accompagné par M. Pourtois et l'Association des Centres Médico-Psycho Pédagogique de la Martinique. Nous allons faire un séminaire pour voir quelle méthodologie d'élaboration d'un projet éducatif et quels diagnostiques que nous pouvons faire ? À cette démarche, très souvent, l'approche pédagogique scolaire ne suffit pas parce que non seulement qu'il y ait des difficultés dans les familles qui ne peuvent pas être gérées facilement, mais l'enfant n'est pas disponible pour sa scolarité. Du coup, nous avons, comme le Conseil Général, nous avons la compétence dans l'action sociale, dans la compétence communale. Sur le plan social, le Conseil Général de la Martinique, qui a aussi la compétence en tant qu'institution étatique à prendre en charge le social : aide à la famille et aussi aide sociale à l'enfance. Nous avons décidé effectivement, prenant en considération la compétence du Conseil Général dans les collèges, et son initiative pour mettre en place un projet « école, famille, quartier ». C'est-à-dire, autour d'un collège donné, ils ont associé le travail social, les associations du Conseil Général, les acteurs du collège afin de créer une dynamique entre ces acteurs. Nous avons réalisé le bilan et après l'évaluation, nous avons opter pour redescendre au niveau du premier dégré. Nous avons demandé au Conseil Générale d'être partenaire dans le projet. Déjà de pouvoir le faire avec le collège de St. Pierre parce que nos enfants vont au collège de St. Pierre. Nous allons anous engager dans un projet « école, famille, quartier ». Parce que le Conseil Général a la compétence en matière sociale en s'investissant dans l'action sociale, (8 :04) Nous avons donc, associer le Conseil Général dans cette démarche. Nous avons décidé d'adopter une démarche transversale qui concerne la scolarité des enfants mais qui pose aussi la question de la condition sociale, de vie familiale sociale. Donc le CFU forme et initie des jeunes au niveau bac à la lecture des paysages. Nous avons adopté cette approche, le paysage, l'aménagement des jardins etc. Il s'agit, pour nous, de trouver les passerelles, la continuité entre le temps scolaire, le temps périscolaire et le temps extrascolaire. Sur le plan extrascolaire, je prends un autre exemple, celui du sport et du hand ball. La ligue de hand ball de la Martinique a décidé de mettre à sa disposition un moniteur. Il y avait une activité hand ball à l'époque mais qui a disparu et que nous voulons relancer.
L'idée est de mettre un moniteur à la disposition des communes pour animer les différentes étapes. Dans ce cadre-là, ils vont repérer les enfants de douze ans qui ont un certain potentiel pour pratiquer ce sport. L'idée c'est que la ligue mette en place un club départemental de hand ball sur une commune. Vous voyez que pendant le temps scolaire, on trouve la continuité avec le temps péri-éducatif pour les enfants, mais avec la volonté de créer une dynamique extra-scolaire. C'est cette continuité éducative que nous essayons de chercher dans le cadre d'un projet éducatif d'un territoire global.

Enquêteur : Quel type de relation existe entre la Belgique et le Prêcheur ?

Répondeur : Nous travaillons avec un professeur qui anime le projet. Notre idée c'est de faire un projet éducatif exemplaire avec un objectif lié au diagnostic, avec la réalité de territoire pour permettre un plus grand nombre d'enfants de réussir ; de réussir leur vie, sur le plan scolaire, ensuite, leur projet de vie. Il y a un spécialiste de l'éducation qui nous accompagne dans l'approche, dans la réflexion, afin mettre en place cettedynamique. Disons que nous négocions avec le Rectorat et le Conseil Général pour démontrer qu'un projet de territoire, en partenariat éducatif est viable. L'idée c'est de faire vivre un projet éducatif. Cela commence déjà dans la commune du périmètre de la communauté d'agglomération qui pourrait déjà établir une expérience communale et l'étendre à d'autres communes ; élargir le territoire, par exemple, au niveau du nord, et le reste de la Martinique. C'est aussi de créer un espace de débat, un véritable forum démocratique, un espace où les enseignants, les parents, les jeunes pourraient participer dans le débat sur les politiques éducatives. Pour se faire, on s'appuie sur un projet Prêchotin que j'ai mis en place avec le Conseil Général, avant d'être Maire, qui s'appelle *Larondpéyi*. C'est une association, d'échange et de parentalité, qui prend en charge des enfants. C'est un espace de garderie, loisir, hébergement, la parentalité. Il s'agit de développer des activités d'insertion, à travers des activités de services à la personne. Cette insertion crée une dynamique qui soutient des personnes défavorisées en difficulté. C'est en s'appuyant sur ce projet que nous pouvons aider nos enfants mais dans l'optique aussi d'importer d'autres modèles et d'autres manières d'enseigner.

Enquêteur : Le Professeur dont vous avez parlé, est-il un belge résidant en Martinique ?

Répondeur : Non, il est un belge en Belgique. Il est surtout un animateur. C'est l'association des Centres Médico-Psychopédagogiques qui travaille en partenariat avec lui qui a eu l'idée de développer des cités d'éducation : une commune qui vraiment met en œuvre une dynamique volontariste sur le plan de l'éducation parce que pour nous l'éducation est une question fondamentale.

Enquêteur : Donc maintenant, il est en train de mettre en place ces dynamiques.

Répondeur : Il nous accompagne dans notre démarche et notre projet éducatif.

Enquêteur : Est-ce qu'il a mis en place un plan ?

Répondeur : Oui, pour la commune du Prêcheur, nous avons une sorte d'animation qui nous permette d'échanger des expériences sur le plan éducatif et scolaire. L'idée c'est que le Prêcheur adhère justement à cela. Pour nous, c'est l'esprit. Ouvrir un espace, une expérience pédagogique, avec un objectif d'extension sur la Martinique ; un espace qui informe sur les questions éducatives. Au niveau du Prêcheur : plus d'ouverture sur la Martinique et finalement sur le monde qui nous permettra d'échanger des expériences dans le domaine de l'éducation.

Enquêteur : Quel est le rôle du professeur belge ?

Répondeur : Il est expert. Il a des expériences, des notions théoriques et il vient nous accompagner à partir de son expertise et ses connaissances pratiques. Il ne s'agit pas de simple théorie de l'éducation mais la pratique à travers son expérience.

Enquêteur : Donc, il ne s'agit pas d'une relation entre la Belgique et le Prêcheur ?

Répondeur : Non, il s'agit d'entrer en partenariat avec l'association médico-psychopédagogique de Martinique qui fait appel à l'expertise de ce professeur. En même temps, une relation et une intégration dans la cité d'éducation. L'idée aussi que Jean-Pierre Pourtois va développer c'est aussi l'idée de celui qui éduque. Il part du principe de la méthodologie. Il dit que les enfants apprennent des mots. Quand il rentre chez lui, il entre en relation avec ses parents qui connaissent ces mots. L'enfant pourrait apprendre au travers de ses parents. Il y a un échange éducatif entre enfants-enseignants, enfant-parents. C'est la dynamique dont parle des penseurs de l'éducation. Ils pensent effectivement que l'éducation c'est un dialogue est non seulement un savoir « descendant », unilatéral. C'est interactif.

Enquêteur : Y-a-t-il une démarche spécifique pour le niveau maternel, parce que la majorité des activités dont vous avez parlé concernent un niveau supérieur à savoir collège et lycée ?

Répondeur : Non, pour la maternelle, déjà on accueille des enfants de deux ans parce que nous sommes en zone éducative unitaire avec l'Éducation nationale. On accueille des enfants à partir de deux ans. Il y a aussi un dispositif sur le plan de l'illettrisme. Pour nous et pour Jean-Pierre Courtois, le niveau préélémentaire est important parce que le professeur Jean-Pierre Pourtois observe que le décrochage scolaire trouve ses origines entre deux et six ans. Et tous les indicateurs sont repérés dès la maternelle. Le projet éducatif qui concerne des enfants de la maternelle pour le territoire, parce qu'on est dans le premier degré – la maternelle jusqu'à CM2. Il y a des activités spécifiques. On ne peut pas demander aux enfants de deux ans de faire du hand-ball. Nous avons des activités spécifiques comme bébé lecteur qui s'effectuent autour de la lecture. C'est proposé par la bibliothèque municipale et il y a aussi une association qui propose aussi une activité pour les gamins. On prend en compte cette période où on fait du jardinage, la connaissance des plantes. Il y a des activités spécifiques qui sont faites pour les enfants de la maternelle. La réalité c'est que la problématique sociale éducative concerne des enfants de la maternelle. Pour nous cela commence très tôt, dès deux ans.
À part le programme, il y a des actions spécifiques pour la maternelle. Le projet éducatif est global : de la maternelle jusqu'au collège.

Enquêteur : Parlez-vous du programme national ?

Répondeur : Ce sont effectivement des programmes éducatifs mis en place par l'Éducation nationale. Il y a ce que nous mettons en place dans la loi de la cité scolaire, dans le cadre des activités péri-éducatives. Mais comme pour les autres niveaux, la volonté au niveau de la maternelle c'est une idée de transversalité qui concerne les conditions sociales de vie de l'enfant. Quand on parle de décrochage scolaire, nous avons pris conscience qu'il faut repérer les problématiques dès le plus jeune âge. Autrement, après six ans, ça peut être trop tard. Le niveau maternel nous intéresse beaucoup.

Enquêteur : Est-ce qu'il y a des pratiques communales pour la maternelle ? Y-a-t-il des associations ou des personne qui s'occupent de ce niveau spécifiquement.

Répondeur : Il y a des enseignants, des agents municipaux, les agents territoriaux qui interviennent au niveau maternel. Il y a aussi l'association qui fait appel à la parentalité, qui s'occupe des garderies, etc. Il y a tous les animateurs qui interviennent dans le cadre des activités péri-éducatives, qu'ils soient issus d'associations et d'autres intervenants. L'association intervient au niveau du bébé-gym, la bibliothèque intervient au niveau de la lecture, des plasticiens peuvent intervenir au niveau du travail autour des arts plastiques et du travail manuel. De même que des conteurs peuvent intervenir au niveau du conte.

Enquêteur : Est-ce que ce sont des bénévoles ?
Non, l'association a des salariés. Il y a des agents communaux et pour les intervenants il n'y a pas de bénévoles. Ils doivent être rémunérés.

Enquêteur : Comment les personnels participent-ils ?

Répondeur : Ça peut être des artistes qui interviennent ponctuellement. L'association intervient à différents niveaux : dans les garderies, sur les centres de loisirs, dans le cadre des activités péri-éducatives. Si c'est un agent municipal de la bibliothèque, si c'est un plasticien, il peut intervenir ponctuellement. Il peut être énuméré à l'heure de l'intervention.

Enquêteur : Même si les maternelles sont généralement prises en charge, il me semble qu'il n'y a pas encore beaucoup d'activités.

Répondeur : Oui, il y a des activités spécifiques pour les enfants de maternells. Nous avons dit *bébé-gym*, bébé lecteur, conte, art plastiques.

Enquêteur : Arts plastiques ?

Répondeur : Oui, des dessins.

Enquêteur : Est-il possible d'avoir l'occasion de parler avec des membres de ces associations ?

Répondeur : Oui, bien sûr.

Enquêteur : Combien d'écoles maternelles y-a-t-il ici ?

Répondeur : Il y a une école primaire. C'est-à-dire, il y a une école maternelle et une école élémentaire.

Enquêteur : Est-ce-qu'il y a toutes les sections

Répondeur : Il y a toutes les sections à savoir, très petite, petite, moyenne, grande section et après c'est le CP etc.

Enquêteur : Est-ce que c'est possible de mener des enquêtes avec les personnels du niveau maternel dans les écoles ?

Répondeur : Oui, il faut voir ça avec la directrice. Je peux vous aider à prendre contact avec elle. Je vous donnerai aussi les coordonnés de la présidente de l'*Arondpéyi*, Mme Jean-Joseph.

Enquêteur : Votre programme, est-il un programme qui se déroule en dehors du programme scolaire.

Répondeur : Oui, c'est ça. Pour nous l'éducation est permanente. Elle continue dans toutes les activités. C'est pourquoi lorsque qu'on parle du temps de l'enfant, le temps scolaire, le temps périscolaire, il faut trouver la continuité éducative, surtout quand on a des familles qui n'ont pas des moyens d'assurer la continuité de l'éducation. Nous accompagnons aussi ces personnes.

Enquêteur : Quelle est la place des crèches dans tout cela ?

Répondeur : Nous n'avons pas des moyens d'avoir des crèches municipales mais nous avons essayé de développer des modelés interactifs de gardes. Il y a une professionnelle dans le projet de puériculture qui avait proposé de le faire, mais cela piétine un peu. *L'Arondpéyi* devrait soutenir le projet de micro-crèche. L'idée c'est d'avoir une expérimentale afin de voir comment elle fonctionne dans un quartier dans la cité et après, l'étendre dans d'autres quartiers. On est plus sur des modèles interactifs de gardes comme les crèches classiques parce que nous n'avons pas les moyens. Il n'y a pas de crèches mais il y a des assistantes maternelles. L'idée c'est de monter la micro-crèche.

Enquêteur : Tout cela est intéressant, et le président de l'UPEM était très passionné par ce projet.

Répondeur : Il faut appeler Madame Chantal Jean-Joseph. C'est une dame très intéressante. Elle est passionnée. C'est quelqu'un qui a été formée. Elle est passionnée d'éducation. C'est elle la présidente de *l'Arondpéyi*. C'est l'association sur laquelle on s'appuie pour mener ce projet. C'est l'association ronde prêchotine pour l'appui à la parentalité. Et si vous le souhaitez, on pourra vous inviter aussi à participer à nos séminaires.

Enquêteur : Y-a-t-il un séminaire dans les mois qui viennent ?

Répondeur : On a organisé un sur le diagnostic et après on pourra organiser un autre. On te tiendra au courant. Je demanderai à M. Bertrand les coordonnées de Madame la directrice. Elle est quelqu'un de bien. De jour à jour elle s'implique. Il y a des gens bien.

Enquêteur : Tout cela est intéressant. Je suis contente d'avoir effectué cet entretien et j'aimerais être vraiment parmi les personnes qui mèneront ce programme éducatif. Et ça sera bien aussi d'avoir l'avis des parents sur le projet.

Répondeur : La question est ouverte. Au contraire, c'est s'impliquer dans la dynamique de l'élaboration du projet. Il y a des enseignants qui sont intéressés qui s'implique comme Mr Verlain etc. qui s'investit au niveau du sport, Mme Petit qui s'investit au niveau de la danse traditionnelle, de combat et de lutte. Il y a d'autres personnes aussi qui se sont engagées dans l'analyse des résultats. Et c'est la directrice qui est vraiment intéressante.

Enquêteur : La dernière question un peu différente concerne l'OECO et la démarche d'intégration de la Martinique en tant que futur membre associé de cette organisation. Dans le domaine de l'éducation, quels types de relation de coopération pouvez-vous espérer développer ?

Répondeur : Dessus, j'ai un petit regret. Nous avons vraiment espéré développer une coopération avec la Dominique. Pourquoi ? Parce qu'il y a les instances régionales, donc l'OECS, l'OECO à laquelle la Martinique adhère. Mais après, il faut qu'à la base, les relations se développent. Pour les français, c'est la coopération décentralisée. Mais à mon avis, une coopération encore plus décentralisée c'est au niveau régional. Un écosystème comme l'écosystème marin en est un exemple. S'il y a une pollution à Sainte-Lucie, l'écosystème du Marin peut être impacté. S'il y a une pollution à la Dominique, l'écosystème du Prêcheur peut être impacté. L'intérêt c'est de gérer l'espace de coopération et nous avons souhaité aller dans ce sens, nous avons reçu le Ministre de sport, le Ministre de la communication de la Dominique. On voulait développer avec la Dominique un projet de coopération sur des axes spécifiques : des personnes âgées, l'agriculture, la pêche, la culture, l'éducation, le sport. Nous avons un projet intéressant. Il y a une dame qui est décédée maintenant mais qui était partie à la Dominique pour rencontrer le Général de Gaulle, qui a voyagé aussi aux États-Unis etc. et qui avait visité plusieurs îles, dont notamment la Dominique. L'idée c'est qu'elle raconte un peu ce qu'elle a vécu à la Dominique quand elle était sur place pour rencontrer les gens. Ce que nous avons souhaité au niveau de l'école, même si ce n'est pas possible d'avoir une école trilingue, c'est que l'autorité académique accepte vraiment que les enfants, en plus de français, qu'ils aient le créole et l'anglais. L'anglais, par rapport à la proximité avec la Dominique. Pour nous, l'idée de développer la relation de coopération dans le domaine de l'éducation, notamment avec la Dominique qui est tout près parce qu'il y a des enfants du Prêcheur qui vont à la Dominique, il y a des gens du Prêcheur qui ont des enfants à la Dominique. Les relations sont là. Elles existent. Il faut formaliser cette relation et cette coopération. L'éducation reste un des domaines dans lesquels on pourrait développer ce type de coopération.

Enquêteur : Vous avez dit que vous étiez un peu déçu.

Répondeur : Oui, parce que finalement on n'a pas essayé de relancer la relation avec la Dominique. Il y a un problème et je ne sais pas pourquoi. À un moment, la dynamique s'est cassée.

Enquêteur : Quels moyens pensez-vous peut être utiliser pour relancer cette dynamique ?

Répondeur : Il y a une époque où le Ministre de la Dominique est venu ici pour établir une relation entre le Prêcheur et des communes de son pays. L'idée est d'aller chercher des Maires, des responsables d'écoles, travailler à la base. C'était notre objectif.

Enquêteur : Souvent, en matière de relations, il s'agit d'échanges entre les pays tels que la Dominique et Sainte-Lucie d'où qu'ils viennent. Mais il n'y a pas vraiment une vision globale. S'il n'y a pas de vision globale, c'est possible que tout cela s'effondre.

Répondeur : Evidemment. Il est important que les coopérations existent dans les systèmes éducatifs, qu'il y ait apport mutuel. En Martinique, il est vrai qu'il y a des contestations. On a toujours l'impression qu'on a tout à apprendre aux frères de la Caraïbe et que nous n'avons rien à apprendre d'eux. Pas du tout. Nous avons besoin vraiment des échanges équitables. C'est l'intelligence des relations. C'est aller voir ce que fait la Dominique très concrètement, sur la formation et éducation et montrer ce que nous faisons. Là c'est un échange.

Enquêteur : Mais qu'est-ce que vous recherchez vraiment ? Vous allez à la Dominique. Les Dominicais viennent ici. Vous voyez ce qui se passe. Mais quel projet ? Comment faire ou refaire ? Il y a quelque chose à refaire, mais comment ?

Répondeur : C'est-à-dire qu'on ne peut aller très loin. Il y a le système éducatif qui est très encadré. On ne peut pas faire n'importe quoi. Parce que je suis Maire, mais on peut très bien imaginer que les enfants du Prêcheur aillent à l'école à la Dominique pendant un certain temps. Il y a des échanges au niveau des enseignants qui peuvent être effectués. Il y a pleine de choses à imaginer. Une fois on a imaginé une véritable coopération…Il y avait une association qui était dirigée par des professeurs d'anglais et c'était une coopération inter-Caraïbe. Lorsque j'étais jeune, j'ai eu la chance de partir en Jamaïque. Nous étions trois dans la commune qui étaient partis et trois jamaïquains qui sont venus au Prêcheur. Dans la Caraïbe, on ne se connaît pas. Ça permet au Caribéens de se connaître. On vit tout près. Ici, les prêchotins connaissent la Dominique. Ils vont à la Dominique, ils ont des amis à la Dominique. Ce n'est pas des échanges pour la forme. Ce sont des échanges réels. Des échanges humains. Il y a des prêchotins qui connaissent des Dominicais, qui ont des compagnons dominiquais ; des Dominicaises qui ont des compagnons prêchotins aussi. Il y a vraiment des relations.

Il faut voir comment on peut imaginer des éléments de coopération, mais avec une réalité imaginative. On est dans une stratégie de coopération. J'ai écrit un article à ami qui était ministre à l'époque. J'avais dit que les régions françaises ont la possibilité de coopérer avec des pays d'Europe à travers Erasmus, mais dans la Caraïbe, il n'y a pas de moyens financiers. Il y a un programme spécifique de la coopération mais il est vrai qu'il n'y a pas de dispositifs spécifiques pour financer des échanges avec la Caraïbe. Donc, Serge Letchimy, inspiré par Erasmus, a parlé d'« Erous » pour la Caraïbe. Moi, je l'aurais appelé « Williamous » parce que Aimé Césaire était un chef de la négritude qui était bien au fait sur notre relation avec l'Afrique. Mais regardez ce qui s'est passé avec Williams. Williams a pu développer une vision caribéenne. En

Martinique, il y a aussi des gens comme ça : Placoly, Glissant et des gens comme ça.

Enquêteur : Merci beaucoup, c'était très intéressant. Parce que ce que je cherche vraiment c'est de voir comment tout cela peut être appliqué d'une façon pragmatique.

Répondeur : Il y a une problématique du créole dans la Caraïbe. J'ai l'occasion quand j'étais jeune, d'aller à la Grenade. J'ai vu des personnes âgées grenadiennes qui étaient très contentes de nous rencontrer. Le créole avait disparu à la Grenade. La nouvelle génération ne parlait plus créole mais les anciens étaient contents de pouvoir encore parler créole. J'étais une fois à la Dominique et j'ai eu cette même impression à Sainte-Lucie. C'est en Martinique que le créole est méprisé. Mais je pense à la Dominique et à Sainte-Lucie que les jeunes générations étaient dans la même posture. Donc, est-ce que ce n'est pas intéressant comme objectif précis, d'avoir en Martinique et à la Dominique ou Sainte-Lucie – c'est la même chose – des écoles maternelles trilingues dans les deux pays et garder une coopération. C'est-à-dire, échanges entre les enfants, échanges entre les enseignants pour renforcer le français, l'anglais, le créole. Échanges entre les enseignants au niveau pédagogique. Ça peut être ça par exemple. On peut se dire que pour les petits enfants, ce n'est pas rien de se déplacer. Mais les enseignants peuvent partir et quand les enfants seront plus âgés, ils peuvent passer trois mois à l'école là-bas. Il y a beaucoup de choses à imaginer.

Enquêteur : Ce sont plutôt des écoles privées qui pourraient faire cela.

Répondeur : À mon avis, le système éducatif, quand il y a des difficultés, il connait comment trouver la solution. Si on arrive à un véritable projet, avec des objectifs pédagogiques très précis, sans simplement voyager, par exemple, pour la forme, mais avec des objectifs pédagogiques précis, et trouver les modalités de financement, nous pourrions avoir des échanges utiles.
Je parle des réalités. Il y a un réel mépris aussi pour les caribéens. C'est une question de mentalité. On a un regard sur les caribéens qui n'est pas positif. Pour moi, pour changer ce regard il faut être confronté, être en contact, développer et tisser les relations. C'est à travers des relations que nous pourrions connaître des gens. Comme cela, on arrive à créer des dynamiques réelles. Il faut avoir une autre posture sur le caribéen.

Enquêteur : Donc, on parle de l'OECS, mais il y a cette problématique.

Répondeur : Bien sûr. Il y a des intérêts économiques. Je crois que le travail qu'on a fait avec l'Europe, dans le domaine éducatif permet de construire une véritable coopération. Sur le plan économique, il y a des gens qui disent qu'entre Sainte-Lucie, Dominique, Guadeloupe, que nous ayons ce qu'ils appellent un « marché des petites Antilles ». Je suis d'accord avec cette idée. C'est intéressant – une sorte de formalité, de passeport, d'échanges, notamment sur des ports, des grands ports, des petits ports, c'est comme ça que l'on crée. Je pense que les dynamiques au niveau de l'éducation, la culture et même l'économie, se créent à la base. C'est à partir de là que l'on va créer les dynamiques. Il faut aller le plus loin possible.

Enquêteur : Je vous remercie beaucoup, Mr Nadeau pour la qualité de votre intervention.

Répondeur : C'est moi.

Annexe 12 : Entretien avec Mr Gérard Laguerre, Président de l'Union des Parents d'Élèves de la Martinique (UPEM)

Enquêteur : Merci M. Laguerre d'avoir accepté de participer à cet entretien.

Répondeur : C'est normal.

Enquêteur : Mon travail de recherche traite du niveau de l'éducation préélémentaire à la Martinique. Mais avant de poser des questions sur l'éducation préélémentaire, je souhaiterais savoir quel est le rôle de cette organisation dont vous êtes le Président ?

Répondeur : Nous sommes une association de parents d'élèves. Nous avons été constitués il y a une vingtaine années. Notre objectif et notre ambition c'est de représenter les parents d'élèves. Le système éducatif français depuis un certain nombre d'années autorise les parents d'élèves à être représentés dans différentes instances. Si on reste sur le préélémentaire et les écoles élémentaires, dans le système éducatif français, il y a ce qu'on appelle « le Conseil d'école ». C'est une structure qui regroupe l'ensemble des acteurs de la communauté d'une école, c'est-à-dire, le Chef d'établissement, les enseignants issus des secteurs de la zone, la municipalité, les psychologues, les médecins. Tout un ensemble de personnes qui interviennent autour de l'école dont les parents. Les parents sont représentés à l'issue d'un vote. L'ensemble des parents d'élèves pour une école, votent pour un représentant. L'UPEM est une association qui a été constituée en mai 1992 suite au regroupement de plusieurs associations qui étaient un peu éclatées sur le territoire : il y avait une association à Saint Pierre, à Sainte-Marie, à Rivière-Pilote. Chaque commune était autonome. Compte tenu des difficultés qu'il y avait à l'époque, compte tenu de la difficulté que nous puissions parler d'une seule voix, toutes ces associations se sont regroupées et ont crée l'UPEM.

Notre mission, notre objectif, c'est de représenter les parents d'élèves et de défendre l'intérêt des élèves et des parents. Dans le sens que nous sommes convaincus que l'éducation c'est la clé de tout développement. On ne peut assurer aucun développement si on n'a pas une population formée, qui sait d'où elle vient, où elle va ; qui est consciente du monde dans lequel elle évolue. C'est pourquoi nous nous sommes engagés de faire en sorte que l'intérêt général prime sur l'intérêt particulier. Nous sommes fortement engagés pour que l'intérêt des élèves soit placé en premier. Ni celui des parents, ni celui des enseignants. Pour l'école préélémentaire, nous parlons de l'intérêt des enfants. C'est notre motivation : de faire en sorte que les moyens soient également répartis, que nous ayons de véritable projet, de véritable démarche. Aucun élève ou enfant scolarisé en Martinique ne souffre dans sa scolarité du fait qu'il soit sur tel ou tel territoire. Donc, on est pour une école publique, laïque, autonome, mais on est porté par des valeurs de solidarité, de tolérance, d'écoute. C'est l'UPEM. Je suis le Président. Ma mission c'est véritablement ça : travailler à la réussite de la Martinique, par la réussite des enfants martiniquais. La réussite scolaire c'est notre mission majeure. Pour ce qui est l'école préélémentaire. Il y a le cursus préélémentaire, élémentaire et secondaire. Dans le secondaire, UPEM représente à peu près 70% des votes des parents. 7/10 votes pour des représentants l'UPEM ; dans tous les collèges et

lycées (il y a des exceptions). Le problème c'est que dans l'école préélémentaire, même si nous sommes la principale organisation, nous ne représentons que 30% des votes. C'est-à-dire que dans les écoles primaires, les directeurs, les Maires, n'ont pas pris conscience de l'importance qu'il y a à avoir des interlocuteurs formés. Nous avons des sites d'information, une campagne où nous donnons des informations. On a des positions qui sont claires. L'avantage c'est que lorsqu'on est dans une école, comme par exemple, l'école Marcel Placide à Fort-de-France, n'importe quel parent peut siéger au conseil d'école. Ces parents n'ont pas forcément de formation, d'information. Bien souvent ce que l'on constate c'est que dans le premier, beaucoup de chefs d'établissements considèrent des associations de parents comme des organisations de foires, de marchés, d'accompagnement lors de sorties, etc. Ils ne les considèrent pas comme des partenaires véritables. Donc, ils se servent des parents pour arriver à leur fin, soit lever des fonds, soit participer à l'accompagnement des sorties scolaires mais ils ne les considèrent pas comme des partenaires pouvant les éclairer et les accompagner sur des projets comme l'organisation du temps de travail au sein de l'école ; sur les listes de matériels scolaires, sur le projet d'école. Il n'y a pas une position commune ; ou une position pour la Martinique. Pourtant, pour tant de communes qu'il y a en Martinique, on n'arrive pas à faire un projet ensemble. Il n'y a pas un projet collectif qui tienne compte des forces et des faiblesses de chacun. On n'est pas encore dans cette dynamique aujourd'hui en Martinique.

Pour suivre le projet de préélémentaire et élémentaire qui va se passer au sein des politiques préélémentaires, (les Maires sont responsables des moyens à ce niveau : de la construction des bâtiments, des supports pédagogiques, de matériels pédagogiques), on n'est pas encore dans une dynamique où s'il y a un projet commun, quel que soit celui qui vient après, ils vont certes, mettre leur touche mais en poursuivant sur le projet qui existe déjà. Chaque maire qui arrive a un projet. Du point de vue de l'UPEM, nous avons très peu de maires qui ont de véritables projets éducatifs ou de véritables politiques éducatives. Ils se contentent de mettre les moyens car on leur a dit qu'il faut mettre en place des chaises, des écoles et tout s'arrête là. Ils n'interviennent pas sur le contenu qui est la responsabilité des enseignants et sur le programme et tout ce qu'il y a autour. Ce qu'il y a autour c'est quoi ? Ce sont des activités périscolaires. Ce sont les moyens que l'on va donner aux enseignants pour leur permettre d'avoir des outils, des supports, une bibliothèque, des matériels informatiques qui fonctionnent. Ils se contentent de mettre à disposition le bâtiment et c'est tout. Il y en a très peu. Notre combat à l'UPEM c'est de faire en sorte que demain on puisse avoir une démarche avec ces politiques, pour qu'ils comprennent que c'est dès le primaire et le préélémentaire qu'il faut traiter les problèmes – dès l'apparition des problèmes. Si on donne les moyens au enseignants : matériels, une organisation, la capacité et la possibilité de faire des visites, des sorties pédagogiques, on arrivera à diminuer l'échec scolaire. Aujourd'hui, on a des taux qui sont extraordinairement haut par rapport à la métropole. Nous avons 18 % d'illettrés à la Martinique alors qu'en France il y a 10 ou 11%. C'est près de 60 ou 70 % supérieur. C'est inimaginable ! Il faut traiter ces difficultés.

Donc, vous m'avez demandé qu'est-ce que l'UPEM ? C'est l'organisation martiniquaise qui entend faire de l'éducation une priorité à la Martinique. Cette éducation doit tenir compte de notre environnement. Les prédécesseurs se sont battus pendant longtemps pour que l'on puisse donner toute sa place au créole,

notre langue maternelle à l'école. Mais quand l'on est dans une société qui considère que le créole n'est pas une langue (nous ne parlons pas de l'éducation, mais de la société martiniquaise en général), le créole n'est pas une langue. Le créole va empêcher aux enfants d'apprendre le français, le créole n'est pas bon. On s'est battu et aujourd'hui on a fait des progrès parce qu'il y a des conventions entre la Région et l'Éducation nationale. Il y a un enseignement du créole dès le primaire. Il y a des moyens qui se sont mis en œuvre mais c'est insuffisant. Cependant, on ne peut pas aller contre la volonté de la population. C'est petit à petit que l'on va y arriver. Fondamentalement, c'est qui est important, ce sont les enjeux qui sont considérables. Aujourd'hui, d'après la Réforme qui a été mise en place, on a la possibilité au niveau préélémentaire d'accueillir les enfants de deux ans et demi dans le système éducatif. Dès deux ans et demi.

Enquêteur : Est-ce que c'est obligatoire ?

Répondeur : C'est une possibilité. L'école est obligatoire à partir de 6 ans. Dès 6 ans on entre en CP et l'école est obligatoire jusqu'à 16 ans. On a l'obligation de donner aux enfants une éducation de qualité. On peut le faire par cours par correspondance etc. On n'est pas obligé d'aller à l'école. À la maternelle, les enfants commencent à apprendre un certain nombre de choses. Les années à la maternelle, le préélémentaire sont très importantes. Avant le CP, il était formel de savoir écrire, de savoir lire, il y a toute une série d'activités qui sont faites dans les écoles maternelles pour permettre aux enfants d'être en capacité pour apprendre. C'est là qu'on a une double difficulté :

La première, selon nous, vue l'absence de vision politique municipale, sur l'importance de l'éducation, on a un fossé qui se creuse entre les besoins des enseignants et les moyens que mettent à leur disposition, les municipalités. Par exemple, quand on est dans une école préélémentaire, c'est beaucoup par la manipulation que les choses se font : par des représentations, des photocopies. Pourquoi, parce que (nous ne sommes pas des spécialistes, des pédagogues), mais c'est par la manipulation que les enfants acquièrent un certain nombre de concepts. Lorsqu'on se trouve confronter par l'absence d'outils et de supports pédagogiques, l'enseignant est démuni. Il va faire avec les moyens du bord. Il faut qu'on améliore les conditions de travail des enseignants dans la maternelle. Du point de vue de UPEM, qu'on arrive à quelque chose qui est harmonisé et quel que soit le lieu où l'enfant est en classe à trois ans, il a les mêmes chances que l'enfant qui est au Prêcheur ou au Lamentin. Le Lamentin est une capitale économique, il y a des moyens mais il faut que tous les enfants de la Martinique aient les mêmes chances de réussite. On ne peut pas créer une éducation à trois ou quatre vitesses à la Martinique. Ce n'est pas notre point de vue, pas notre mission. Notre mission c'est que tout le monde ait les mêmes chances.

On a quand même, dans le système préélémentaire, des éléments qui sont mis en œuvre par l'académie de la Martinique, suite aux difficultés qui ont été constatées par les enseignants, par les Inspecteurs. Ils ont développé des programmes spécifiques pour permettre aux enfants d'acquérir des notions fondamentales. Ça porte ces fruits. Maintenant, il faut, peut être avoir plus de moyens mais ça ne dépend pas du Rectorat mais du Ministère.

Il y a vraiment une harmonisation à trouver entre les municipalités, l'Éducation nationale et les parents. Il faut que les parents jouent pleinement leur rôle et prennent conscience de l'importance qu'il y a pour eux, d'aller au-delà de ce qu'attendent les enseignants, le directeur, mais être véritablement des forces de propositions concernant les moyens que l'on met en œuvre – la cohérence de ces moyens.

Enquêteur : Au niveau des organisations des parents, vous avez dit que vous représentez 30 % de ces parents. Y-a-t-il d'autres organisations qui prennent en charge les 70% qui restent ?

Répondeur : Non ! En Martinique, il y a l'UPEM qui représente 70% du secondaire. Il y la FCPE (La Fédération des Conseils de Parents d'Élèves) qui est une organisation française, à l'échelle de la France avec une antenne ici. Elle doit représenter 25 %. Il y a une autre organisation qui est la PEEP. C'est une organisation française qui représente 5 %. Au niveau du secondaire. Dans le primaire, nous représentons 30 %, la FCPE doit représenter 15%, et tout le reste, ce sont des parents qui représentent qu'eux-mêmes. Je suis par exemple, à Trinité, à l'école Auguste Légendre de Trinité, le directeur, lors de la réunion de la rentrée scolaire désigne lui-même les représentants de parents en disant ceci : « il faut des parents aux différents conseils, toi viens, toi viens etc. » C'est lui qui constitue la liste.

Enquêteur : Est-ce que c'est la volonté des écoles d'avoir leurs propres représentants ?

Répondeur : Ce n'est pas la volonté des écoles. Nous ne sommes pas présents partout. Nous n'avons pas les moyens. Nous sommes une petite association, nous avons deux salariés. Nous ne pouvons pas être présents dans toutes les écoles en disant : « Voici, c'est ça le rôle d'une association de parents d'élèves ; c'est UPEM, voici notre mission etc. Est-ce que vous voulez représenter UPEM dans votre école ? »

Comme c'est le cas, il y a des parents qui viennent, qui adhèrent. Ils viennent à UPEM, on les forme etc. On ne peut pas être partout. On a des propositions à faire aux municipalités. Notamment, faire en sorte que les municipalités donnent un peu de symbole, de poids à l'éducation. Tous les maires organisent des fêtes patronales. Tous les maires organisent des remises de diplômes pour les bacheliers etc. Tous les maires organisent des fêtes. Aucun maire n'organise une rencontre avec les parents d'élèves qui vont être inscrits dans leurs écoles. C'est eux qui font les inscriptions des élèves et à eux de nous dire, nous avons organisé une réunion et voici notre politique éducative. Voici vos droits et vos devoirs. Voici ce que nous mettons en œuvre comme moyen. Ils ne font pas ça. Et aussi, passer l'information aux paents et leur dire : « Il y a des associations de parents d'élèves, rapprochez-vous des associations, inscrivez-vous ». Ils ne font pas ça. Donc, le directeur qui a besoin, dans son conseil d'école de recruter des représentants, il y en a qui sollicite'nt lUPEM directement et qui disent, « J'ai une réunion, est-ce que vous venez ? ». Il y en a qui, faute d'interlocuteurs, construisent eux-mêmes leurs listes et qui disent « Monsieur X, viens ». Ces parents viennent aux réunions trois fois par année et c'est tout. Le directeur fait ce qu'il veut. Le maire n'a pas d'interlocuteur. Comment voulez-vous que les choses avancent ? Les choses n'avancent pas.

Enquêteur : Pour le préélémentaire, vous avez mentionné qu'il n'y a pas vraiment une politique éducative préélémentaire. Mais quand on regarde.

Répondeur : Non ! On ne peut pas dire ça. Ce que je veux dire… On ne peut pas dire ça. L'État français a une politique éducative. Puisque dès qu'on entre en l'école maternelle, il y a des objectifs, les enseignants ont des objectifs. Il y a véritablement une politique éducative nationale française. C'est sur la démarche générale. Il nous faut quand même adapter les choses. Un enfant martiniquais va apprendre plus facilement si on lui parle de son environnement. Si à Noël, les supports qu'on présente aux enfants ne représentent que la neige, des sapins, comment l'enfant va se reconnaître. Il ne va pas se reconnaître. Il faut que les enseignants proposent des supports qui soient dans leur environnement. Je ne dis pas ce n'est pas le cas. Mais il faut que les enseignants disposent de moyens qui leur permettent de travailler avec leur environnement. Ça peut être des poèmes, un conte sur Noël. Il faut qu'on travaille sur notre environnement. C'est ça qui manque. Selon nous, ce qui manque ce n'est pas le savoir de base, qu'il soit en Normandie, quelle que soit la région de France. On aura toujours ce cadre de référence à faire à la politique éducative française. Ce qui nous manque ici c'est une véritable politique éducative martiniquaise. Pourquoi ? Aujourd'hui, les maires n'ont pas les moyens de remplir toutes leurs missions. Notamment, la Réforme scolaire a introduit de grandes disparités dans les municipalités. La municipalité doit prendre une demie journée et permetre aux enfants dès la maternelle, jusqu'au CM2, d'avoir une ouverture sur le monde : faire du sport, la culture etc. Il y a une dotation de l'État pour ça mais cette dotation est insuffisante. La petite municipalité toute seule, dans son coin, qui n'a pas de cadre, ou d'ingénierie, aura des difficultés à mettre ça en œuvre. La grosse municipalité aussi à faire face à des difficultés. Ce que nous demandons, c'est que tout le monde se mette ensemble et qu'on harmonise des choses. Ceux qui ont les moyens, prêtent un peu à ceux qui n'en ont pas. Et qu'on soit vraiment dans la solidarité et l'équité. C'est là où le volet martiniquais de la politique éducative préélémentaire manque. Il n'y en a pas. Il y a des maires comme les maires du Prêcheur, Marin, Fort-de-France qui ont une véritable politique éducative.

Enquêteur : Préélémentaire ? Tous !

Répondeur : Pour tous. Ils ont rédigé un projet éducatif politique. Mais pour les autres, on a du mal à être en relation avec eux, à obtenir ces documents-là, ces données. Comme preuve, une ville comme le Lamentin, c'est cette année, qu'ils ont pris conscience qu'il fallait qu'ils intègrent des parents d'élèves dans leur conseil d'administration des écoles. Il n'y en avait pas. Ils faisaient leurs affaires. On a un gros travail à faire. On ne peut pas dire qu'il n'y a pas de politique éducative.

Enquêteur : Il y a une politique éducative française mais il y a un problème au niveau de l'adaptation de cette politique dans le contexte martiniquais.

Répondeur : De notre point de vue, c'est à ce niveau qu'il y a un problème. Il y a une insuffisance dans l'engagement des politiques des maires.

Enquêteur : Est-ce que les enseignants ont la liberté d'adapter le contenu du programme pédagogique ?

Répondeur : Tout à fait. Je n'ai pas d'éléments précis en tête. Dans le système éducatif français, dire qu'un enfant qui a six ans et qui sort de la maternelle doit savoir, par exemple, de compter jusqu'à cinq. C'est tout ce qu'on demande. On ne dit pas à l'enseignant comment faire pour le faire compter jusqu'à cinq. L'enseignant est libre d'utiliser n'importe quel support, n'importe quelle méthode. Il bénéficie en France d'accompagnement, des conseillers pédagogiques qui sont contrôlés pas des inspecteurs. Ils font ce qu'ils veulent. Ils peuvent utiliser des supports français comme ils peuvent utiliser des supports martiniquais. On peut dire que malgré tout, la Martinique produit des choses. Par exemple, il y a le Centre Régional de Documentation Pédagogique (CRDP). Il faut que vous alliez là. Il faut que vous alliez au CRDP pour voir sur les dix, quinze, vingt dernières années, tout qui a été produit au CRDP et mis à la disposition des enseignants pour qu'ils tiennent compte de leur environnement. Avant, tout était sur la France. On nous disait : « Nos ancêtres sont les gaulois ». On nous disait à nous, nègre, noir, descendants d'esclaves que nous ancêtres sont les gaulois. Non ! Nos ancêtres n'étaient pas gaulois. Peut-être une partie mais nos ancêtres étaient surtout Africains. Il ne s'agit pas de revenir sur quoi que ce soit. C'est pourquoi nous disons, enseignons à nos enfants d'où ils viennent tenant en compte de notre histoire, pour faire d'eux, des citoyens du monde de demain et qu'ils soient éclairés. Pas dans un sens négatif. Il y a un travail qui a été fait pendant les vingt dernières années. Il faut vraiment que vous alliez au CRDP. Ils ont des outils. L'enseignant a une grande pédagogie mais encore comment font-ils ? Ils ont besoin des objets, des choses à manipuler. Toutes les écoles ne sont pas placées dans les mêmes situations. Un maire qui a de l'argent va acheter de matériels pour les enseignants. Un maire qui n'a pas d'argent ne va pas acheter.

Enquêteur : Y-a-t-il d'autres moyens de support de financement pour les écoles. La CAF et d'autres organisations comme ça ?

Répondeur : Non ! C'est à la mairie de déposer un dossier, de faire des démarches. Il y a des moyens et des possibilités d'obtenir les équipements de crèches etc., et ils obtiennent. Il y a des possibilités. Il faudrait effectivement interviewer la CAF pour connaître les politiques éducatives. Ce que je veux dire, c'est que les municipalités d'aujourd'hui n'ont pas d'argent. Elles ont de grosses difficultés. Il y a des éléments précis – ça peut être une démarche qu'on peut faire – voir dans les associations des maires, quel est le budget consacré à l'éducation hors bâtiment. C'est bien beau de me dire, il y a un bâtiment, on faire la peinture, c'est beau. À l'UPEM, il est plus convenant de dire que nos enfants sont sous un manguier à apprendre, mais qu'ils apprennent véritablement quelque chose plutôt qu'ils ne soient dans un beau bâtiment climatisé et qu'ils n'apprennent rien du tout. Ils sont en collège mais ils perdent leur temps parce que dès la maternelle, il y a des difficultés. Finalement, ils changent de niveau d'études avec toutes leurs difficultés. Notre motivation c'est d'avoir une volonté forte et faire en sorte que dans le primaire, on puisse harmoniser les moyens et qu'on puisse définitivement trouver les moyens de financer l'éducation. Et qu'on sorte du problème qu'il n'y a pas d'argent dans l'éducation. Il y a de l'argent

ailleurs. Nous sommes favorables pour une taxe, par exemple, sur les produits pétroliers pour financer l'éducation, le savoir. Mettre à la disposition des enseignants des supports qui sont adaptés. Aujourd'hui, un enseignant, du fait des difficultés réelles des municipalités va imprimer des supports chez lui, à son domicile, avec son imprimante.

Enquêteur : Quel est le niveau de formation des enseignants pour le préélémentaire ?

Répondeur : Il est comme pour le niveau élémentaire. Il n'y a pas de différence. Ils sont recrutés au même niveau. Bac + 5.

Enquêteur : Même pour le préélémentaire ?

Répondeur : Pour le préélémentaire c'est le même niveau. Pour le préélémentaire et l'élémentaire, c'est la même exigence. Les difficultés ne viennent pas des enseignants. Les difficultés viennent du décalage qu'il y a dans l'environnement dans lequel certains enfants évoluent et les exigences qu'il y a à l'école. Les difficultés viennent du fait que les enseignants ne sont pas toujours suffisamment nombreux pour encadrer certains élèves. Il y a des élèves qui posent problème. Il y a des élèves qui sont en situation de difficultés, de handicaps et il n'y a pas suffisamment de moyens.

Enquêteur : Dans les écoles maternelles en Martinique, il y a un professeur et un assistant aussi.

Répondeur : Oui ! Mais cet assistant fait quoi ? Il aide mais il n'a pas les moyens d'intervenir sur le savoir. Il va aider l'enseignant. Mais l'enseignant qui doit aider 24 élèves, qui ont des niveaux différents et ont des difficultés parce qu'ils doivent faire plusieurs choses à la fois. Ce n'est pas possible ! Ce n'est pas vrai. C'est la théorie. Dans la pratique, il va accompagner certains élèves. D'autres ne seront pas accompagnés parce qu'il n'a pas le temps et le moyen de le faire. Ceux qui ne sont pas accompagnés, soit ils ne peuvent pas aller jusqu'au bout car ils n'ont pas les moyens, soit ils sont en difficultés et ils seront encore en difficulté. Ce n'est pas la faute des enseignants. C'est quelque part la faute du système. Posons-nous les bonnes questions. Remettons en question notre système et, faisons-en sorte qu'on mettre les enseignants là où il y a des besoins. Nous sommes très favorables à tout ce qui touche le maître de classe. En Martinique, en particulier, il y a un problème qui s'appelle le programme parlé, (le système a remarqué qu'il y a un problème au niveau de l'utilisation de la langue). Ce dispositif a contribué à créer des supports pédagogiques spécifiques à la Martinique. Dans certaines classes, il y a deux enseignants. Il y a un deuxième enseignant qui vient faire des séquences ponctuelles avec des groupes d'élèves. Il y a des moyens. Je salue le travail qui est fait dans l'académie de la Martinique au niveau du programme parlé, même si on considère qu'aujourd'hui qu'il faut aller plus loin. Mais comme on est à budget constant, parce qu'il y a aussi ce domaine-là, à l'UPEM nous avons la volonté d'être dans une démarche responsable. Nous prenons la responsabilité. Ce n'est pas pour dire, il n'y a qu'à faire ceci, il n'y a qu'à faire cela. Non ! Il faut tenir compte des contraintes budgétaires, etc... Il faut imaginer des solutions qui tiennent compte de ces contraintes-là. Il ne suffit pas de dire il n'y

a qu'à secouer cocotier et 'l'argent va tomber'. Non ! Il y a des choix qui doivent être faits et peut-être, il faut prendre un peu sur la culture, sur les routes, mais il y a des choix à faire. Aussi au niveau des moyens d'enseignement il y a des choix à faire. Nous ne nous positionnons pas comme des spécialistes pédagogiques, ce n'est pas notre métier. Notre métier, notre fonction c'est d'être des parents d'élèves. Nous sommes des parents d'élèves. Nous ne sommes pas des psychologues ou des professeurs. Nous n'intervenons pas dans ces champs-là. Les spécialistes vont déterminer quels sont les meilleurs supports, les meilleurs outils mais ce que nous savons compte tenu des relations que nous avons avec le monde d'enseignants c'est qu'il faut changer de modèle. Il faut faire en sorte que l'on traite des difficultés dès l'apparition des difficultés.

Enquêteur : En tant qu'association, est-ce que vous rencontrez des parents et à quels moments ?

Répondeur : Oui, on rencontre les parents. Nous représentons 30% des parents dans le pays, donc, on les rencontre plusieurs fois dans l'année. Là, normalement on doit les rencontrer dans quinze jours.

Enquêteur : Y-a-t-il une assemblée, une conférence ?

Répondeur : C'est un groupe. On aura une vingtaine de parents. On rencontre tous les délégués de toutes les communes pour faire le point sur l'établissement, sur les difficultés qu'ils rencontrent. Ce qu'ils ont comme besoins, on les fait remonter.

Enquêteur : Donc, c'est avec les délégués ?

Répondeur : Avec les délégués.

Enquêteur : Mais il n'y a pas de grande rencontre avec des parents dans les écoles ?

Répondeur : Non ! Il n'y a pas ce genre de grande rencontre. Nous avons une rencontre annuelle lors l'assemblée générale, mais c'est avec les adhérents. On n'organise pas de rencontre pour les cinquante mille parents.

Enquêteur : Peut-être pas comme ça mais dans les écoles où il y a des problèmes à gérer.

Répondeur : Oui ! Dans l'école, le délégué l'UPEM de l'école invite les parents aux réunions. Les parents viennent ou ne viennent pas mais ils les invitent pour traiter des problèmes particuliers, pour aborder des sujets etc. On n'a pas une forte mobilisation des parents. Autant les parents votent beaucoup dans le premier degré, c'est-à-dire le taux de participation est de 50 et 60 %, mais on a l'impression qu'ils votent parce qu'ils connaissent la personne. Je vote parce qu'il faut voter mais après ils votent moins. On a quand même des parents qui s'engagent dans le système éducatif au niveau collectif. Les parents suivent leurs enfants. Pour d'autres, ils ne suivent pas du tout. Pour répondre très clairement à votre question, oui, nous organisons des rencontres mais sur le terrain dans l'établissement et des rencontres des délégués.

Enquêteur : Vous avez beaucoup parlé de la Réforme. De quelle Reforme s'agit-t-il ?

Répondeur : C'est la Réforme de la vie scolaire. C'est la Loi sur la refondation de l'école. C'est une Loi qui est sortie en 2013. L'un des effets de la Loi c'est de modifier de vie scolaire. Avant 2013, dans le préélémentaire, on travaillait le lundi, mardi, jeudi, vendredi. Après 2013, ils ont décidé qu'il fallait travailler le lundi, mardi, jeudi et vendredi, mais, en plus, il fallait choisir une matinée, soit le mercredi, ou le samedi. Avant, il n'y avait que l'Éducation Nationale qui intervenait à l'école. Avec la Réforme, on demande au maire de mettre en place des activités pour les élèves. Ce sont des activités sportives, culturelles, artistiques. L'objectif c'est qu'il faut donner aux enfants français la possibilité d'avoir un autre regard sur le monde. Nous avons des enfants en France qui ne font pas de sport, d'activité artistique, de spectacle, qui ne font rien du tout. Dès qu'ils sont sortis de l'école, ils rentrent chez eux, soient ils sont devant la télévision, soient ils sont en bas, dans la cage d'escalier en train de jouer. Un constat qui est fait au niveau national, (non seulement Martinique) c'est qu'il y a des enfants qui se retrouvent en difficulté parce qu'ils ne sont pas dans un environnement favorable. Les parents n'ont pas toujours les moyens de payer des activités. Finalement, en dehors de ce qu'ils font à l'école, ils ne font pas grand chose. Ma fille, quand elle était au CM2, elle faisait de l'art plastique deux fois pendant l'année parce que l'enseignant était plus favorable au sport. Ils faisaient plus de sport parce que l'enseignant était libre. Donc, pour permettre aux enfants de mieux apprendre, il faut qu'ils soient bien dans leur peau. Pour qu'ils soient bien dans leur peau, il faut qu'ils fassent du sport. Il faut qu'ils connaissent autre chose que le rap, le hip-hop. Il faut qu'on mette en place ce type d'activités. Mais ce n'est pas l'éducation qui doit mettre ça en place, c'est la mairie. On donne à la mairie un peu de l'argent pour ça.

Enquêteur : Donc, ce qui se passe dans chaque école dépend de la capacité et le niveau d'investissement de la mairie.

Répondeur : Exactement ! Tout qui est profond, ils le font sauf qu'aujourd'hui ils le font avec moins d'envie faute de moyens. Là où ils travaillaient pendant quatre jours, on demande cinq jours maintenant pour le même argent. Quand on a pris l'habitude de ne pas travailler le samedi matin…
Mais le problème n'est pas là. Le problème c'est les moyens dont disposent les municipalités pour appliquer cette Réforme. Ils sont quasiment inexistants. Il n'y a pas de ressources humaines dans les municipalités. Formaliser un projet, écrire un projet peut leur permettre de prendre confiance en eux. Il faut être réaliste. Nous n'avons pas toujours des familles qui s'occupent véritablement de leurs enfants. Il y a des familles qui n'ont pas des moyens intellectuels, affectifs, moraux et il faut que la société prenne en charge ces enfants. Ces enfants seront les adolescents et les adultes de demain. Si on ne les prend pas en charge, ils sont au bord de la route. Ça pose d'autres types de problèmes. Ça va nous coûter plus cher que de traiter le problème à la base en donnant l'envie à l'enfant de venir à l'école, d'apprendre. Il faut redonner le gout de l'effort. Il faut faire prendre conscience aux enfants de l'importance d'apprendre. On est dans des pays de la Caraïbe où nous avons subi l'esclavage. L'éducation nous avait été supprimée. Nos ancêtres se sont battus pour pouvoir aller à l'école, pour pouvoir appendre le savoir. Aujourd'hui, on a des générations où on a

l'impression que le savoir n'est plus important. La connaissance n'est plus importante. Malheureusement, dans la Caraïbe, c'est de plus en plus récurrent. Je n'ai pas les statistiques. L'image que nous renvoient les jeunes, ce n'est pas des images d'enfants studieux. Tous les modèles que les jeunes ont c'est hip-hop, ragamuffin, dance-hall, avec la négation de la femme. Ces choses ne nous arrangent pas beaucoup.

Enquêteur : Donc, en général, les parents ne sont pas satisfaits de ce qui se passe au niveau préélémentaire ?

Répondeur : Je ne peux pas dire si les parents en général sont satisfaits ou pas satisfaits. Les parents que nous avons, ne sont pas satisfaits parce que le système ne fonctionne pas comme il devrait fonctionner. Le projet d'école n'existe quasiment pas. La place du parent au sein d'école n'est pas reconnue par le monde de l'éducation. Mais nous ne représentons que 30 %, donc nous ne pouvons pas dire pour le reste. Ce que je sais, c'est que les parents dans le préélémentaire sont dans l'émotion parce que ce sont des petits. On vient de les avoir et on les a gardés jusqu'à trois ans avant la scolarisation. On est dans l'émotion, dans l'affectif. On n'est pas conscient de l'importance de ces classes. Ou alors, on y accorde trop d'importance : on met trop de pression sur les enfants, on met trop de pression sur les enseignants. Il faut laisser les choses se faire tranquillement. On n'est pas si serein. Les parents ne sont assez sereins à ce moment de la vie de l'enfant. Ils sont inquiets : est-ce qu'ils peuvent lire, écrire, est-ce qu'il y a des difficultés ? On a aussi une série de parents qui ne s'en préoccupent pas. On a le sentiment qu'ils ont mis leurs enfants en garderie, ils viennent les récupérer et continuent la même chose le lendemain. Ils n'assistent pas aux réunions avec les enseignants. Ce n'est pas la majeure partie. C'est l'infime partie. La majorité des parents d'élèves que nous rencontrons sont plus dans le souci est-ce que mon enfant réussira, est-ce qu'il fera des progrès, est-ce qu'on l'on s'occupe bien de lui, est-ce qu'il mange bien ? Ils sont dans l'affectif, dans l'émotion.

Enquêteur : L'éducation maternelle est gratuite au même titre que les autres niveaux. Qu'est-ce qui se passe avec les enfants de 0 à 2 ans ?

Répondeur : En France, il y a trois solutions : les parents gardent l'enfant chez eux s'ils ne travaillent pas. La loi française fait qu'il y a des possibilités. Il y a des assistantes maternelles qui sont agréées. C'est une personne physique qui accueille 3 ou 4 bébés de 0 à 3 ans et qui les initient à un certain nombre de choses liées à la socialisation. L'objectif ce n'est pas de leur apprendre des choses mais de leur permettent de devenir propres : mettre des couches, etc… pour pouvoir entrer à l'école en étant propres. Il y a contrôle. On demande de mettre en place des activités, des jeux de jardins, des sorties. Ça dépend de l'assistante maternelle, des personnes. Et il y a des crèches qui sont des structures juridiques qui sont soit publiques et sous la responsabilité de la municipalité, soit des crèches privées qui accueillent des enfants. Elles ont un projet d'établissement qui permet à l'enfant d'accéder à la propreté, à la sociabilité, etc... L'objectif c'est de faire en sorte que les bébés soient accompagnés pour devenir des enfants qui seront préparés pour entrer en maternelle. Il y a des objectifs : la découverte et l'épanouissement.

Enquêteur : Est-ce que tout dépend de l'assistante maternelle ?

Répondeur : Oui en ce qui concerne les projets pédagogique et éducatif. Ça renvoie à la politique. Quelles politiques publiques ? Quelles activités dans les écoles publiques ? Quels moyens qu'on donne aux intervenants dans les crèches publiques ? l'UPEM n'intervient pas à ce niveau. Ce sont des questions qui méritent d'être posées et pour pouvoir avoir des réponses claires à l'échelle de la Martinique.

Enquêteur : Les crèches publiques sont prises en charge par les municipalités.

Répondeur : Oui, par la municipalité. Les salaires sont payés, tout est pris en charge par la municipalité.

Enquêteur : Et les autres crèches sont privées.

Répondeur : Les autres crèches sont privées.

Enquêteur : Est-ce que c'est payant pour les parents ?

Répondeur : Les crèches publiques sont aussi payantes mais le coût est différent. Les crèches privées peuvent bénéficier d'aide de la CAF. La CAF dispose de tout un dispositif d'aide et de financement pour l'accueil des moins de trois ans. Elle finance des assistantes maternelles, des crèches privées, des crèches publiques aussi. Cependant, il y a aussi la nécessité qu'il y ait de véritable projet.

Enquêteur : Est-ce qu'il y a des cas ou quelqu'un possède une crèche privée sans aucune aide ?

Répondeur : Ça peut arriver si la personne n'a pas déposé de dossier mais généralement il y a des dispositifs d'aide. La France a mis en place un dispositif d'aide. C'est général pour toutes les structures françaises. En Martinique, il y a un budget géré par la CAF mais il y a des critères. On ne peut pas dire qu'il n'existe rien. Il y a un dispositif d'aide de soutien. Cela veut dire que le législateur, celui qui fait la Loi a bien compris l'importance qu'il y a de traiter la petite enfance de les accompagner, les soutenir. Maintenant, derrière, est-ce qu'il y a suffisamment d'argent ? Il faudrait avoir un entretien avec le département de la petite enfance de la CAF ?

Enquêteur : Avez-vous des contacts ?

Répondeur : On peut vous laisser des coordonnés.

Enquêteur : En ce qui concerne la formation des enseignants pour ce niveau, quelles sont les opportunités qui existe en Martinique ? Je sais qu'ils peuvent préparer un CAP à l'IUFM mais est-ce qu'il y a d'autres opportunités ?

Répondeur : C'est la même chose pour l'élémentaire.

Enquêteur : J'ai découvert un centre de formation pour la petite enfance à Ravine-Vilaine.

Répondeur : Les assistantes maternelles dont j'ai parlées qui accueillent des enfants sont formées par les organismes. Il y a des organismes qui forment le personnel qui travaillent dans une crèche, publique ou municipale. On forme le personnel. Mais tout qui est préélémentaire au sens de l'éducation nationale c'est la même chose, même formation. Ça sera intéressant, d'avoir contact au niveau du Rectorat avec Mr Maron. Il est l'Inspecteur chargé du programme pour les tous petits.

Enquêteur : Pendant notre conversation, vous avez parlé du créole. Pensez-vous que c'est une bonne chose pour ce niveau ? Est-ce qu'il y a des efforts pour intégrer le créole à ce niveau dans le système éducatif ?

Répondeur : À ma connaissance, pas au préélémentaire. Pour l'instant, on est sur l'élémentaire. « C'est déjà pas mal », ce qu'on a pu obtenir. Il y a toujours beaucoup de choses à faire mais on est dans une dynamique, une démarche où le créole est de plus en plus intégré et on va arriver à terme pour que le créole soit utilisé. Qu'est-ce que notre objectif ? C'est que le créole soit utilisé dans l'enseignement. Aujourd'hui, on enseigne le créole comme on enseigne l'anglais mais on ne se sert pas du créole comme étant une langue. Un enfant, par exemple en préélémentaire, à qui on veut faire passer des notions, qui vient d'un environnement où on ne parle que créole, puisque ça existe toujours …on ne parle pas vraiment français, on parle créole à la maison, quand on va l'évaluer, il n'y n'aura pas compris la notion de dessous/dessus. Donc, il n'a pas acquisition du concept pour lui. Il ne sait pas. Il y a deux choses, c'est notre langue maternelle.

Enquêteur : Il y a quelques professeurs qui ne sont pas prêts pour enseigner le créole.

Répondeur : Ceux qui ne sont pas prêts, on les forme, parce que nous sommes dans le système français. N'importe qui a le droit de venir s'inscrire dans l'académie de la Martinique pour passer un concours pour devenir professeur. Ils viennent de Paris, de Lyon et ils viennent passer le concours et ils sont affectés à la Martinique. Si on a une épreuve de créole dans le concours, il faut qu'ils sachent se débrouiller. Donc il n'y aura pas de problème.

Enquêteur : Pour faire tout cela, vous avez besoin des politiques éducatives au niveau linguistique.

Répondeur : Oui ! Tout à fait !

Enquêteur : Y-a-t-il des politiques linguistiques actuellement ?

Répondeur : Je ne peux pas me permettre de dire qu'il n'y a pas de politique éducative linguistique. Il y a l'enseignement de l'anglais. Il y a l'enseignement de l'espagnol. Il y a l'enseignement des langues vivantes étrangères. Il y a une volonté de renforcer ces langues surtout dans le secondaire. On l'aborde un peu dans le primaire mais surtout dans le secondaire. On fait un travail sur des langues dans le primaire.

Enquêteur : Mais pour les petits ?

Répondeur : Pour les tous petits ? Très peu et peut-être que là, il y aura quelque chose à faire. Si on revient sur le créole, ce que je veux dire, c'est qu'il y a un moyen de faire autrement. Tout ce qui est langue vivante étrangère, oui on peut le faire dès le départ. On dit que nous sommes un pays bilingue : créole, français. Servons-nous de ce bilinguisme comme un atout et non pas comme un handicap. Là, c'est plus la population qu'il faut convaincre que le système éducatif. On est favorable dès le départ qu'on puisse permettre aux enfants de découvrir des langues vivantes. Pour ça, il faut des supports.

Répondeur : Est-ce qu'il y a support ?

Répondeur : Sur le papier, oui. Sur le papier, oui il y a de l'enseignement de l'anglais dans le primaire. Préélémentaire, je ne sais pas. Peut-être qu'il y a quelques ateliers. Il me semble quand même qu'il y a des choses dans le préélémentaire. Mr Maron sera plus à l'aise que moi à ce niveau. Le problème c'est que c'est très disparate d'une école à l'autre, d'un enseignant à l'autre. Si cet enseignant aime l'anglais, il pratique l'anglais, comme il a une certaine liberté pédagogique, il va introduire l'anglais. Si c'est un enseignant qui ne pratique pas l'anglais, qui est proche de la retraite, il ne va rien faire. Donc, on n'a pas des données significatives sur cette question.

Enquêteur : La dernière chose, au niveau de l'OECO, la Martinique est devenue membre associée, que pensez-vous que cette démarche peut apporter à l'éducation préélémentaire ici et pour les pays membres ?

Répondeur : Au niveau éducatif ?

Enquêteur : Oui

Répondeur : Travailler sur des problématiques communes, échanger sur des supports pédagogiques pour faire en sorte qu'un support qu'on a travaillé (il faut vraiment aller au CRDP) en Martinique pour le préélémentaire pourrait bénéficier à d'autres une fois il est traduit. On va le mettre à leur disposition. Les échanges entre les équipes éducatives, entre les équipes qui travaillent sur les supports pédagogiques, c'est extraordinaire. Aussi au niveau de l'ouverture sur son environnement. Par exemple, arriver à intégrer dès le préélémentaire le fait que notre environnement (immédiat et la Caraïbe) s'étend sur l'OECS ; d'intégrer la Caraïbe dans le domaine. Je pense c'est surtout en matière d'échanges. Pas tellement d'échanges au niveau des enfants parce qu'ils sont très petits. Le déplacement sera compliqué. Plus en termes d'échanges des équipes pédagogiques au niveau des supports, des techniques, des moyens d'une part, et d'autre part, ce qui peut être intéressant c'est entrer en relation avec les élèves à travers des supports Internet (visioconférence, skype) ; des jumelages entre des classes ; que ça se suive sur 4 ou 5 ans de façon qu'il puisse y avoir une continuité. Comme ça nos peuples vont se rapprocher.

Enquêteur : Dans des écoles primaires au Sud de la Martinique et dans des écoles primaires au sud de Sainte-Lucie, il existe un tel programme. Je pense à cette éventualité aussi pour le préélémentaire.

Répondeur : Ça peut passer par des représentations. On peut filmer le Noël à la Martinique et à Sainte-Lucie et on peut comparer. Je pense surtout aux échanges entre les équipes, des ministères, sur les problématiques éducatives. Je vois ça dans une façon très concrète en utilisant les supports qui ont été produits par le CRDP. Ce sont des professionnels, des pédagogues. S'ils ont fait ça de telle ou telle manière c'est parce qu'il y a une raison. Pourquoi ne fait pas profiter des enfants des autres pays de ces supports en les traduisant et en les mettant à leurs dispositions.

Enquêteur : C'est intéressant. Pouvez-vous me mettre en contact avec le CRDP ?

Répondeur : Ils se trouvent au François.

Enquêteur : Vous avez aussi mentionné que quelques maires ont adopté leurs propres programmes pédagogiques. Ça sera intéressant d'avoir ces informations.

Répondeur : Voulez-vous des contacts ?

Enquêteur : Oui, merci beaucoup et merci pour cet entretien qui était très intéressant. Vous avez donné beaucoup d'informations. Si vous avez des documents qui seront utiles pour ce travail, je serai très contente de les avoir.

Annexe 13 : Entretiens avec les acteurs de la culture traditionnelle à Sainte-Lucie

Annexe 13 (a) Entretien avec George-Fish Alphonse

Researcher:

Good afternoon and thanks for accepting to participate in this interview. I'm presently preparing a research paper in the area of literature and human sciences. This research paper focuses more specifically on oral literature and education in a creole context. I would like to thank you in advance for providing the necessary information that would help to see this research paper to its completion. Would you like to introduce yourself ?

Respondent: *I'm George Alphonse, George 'Fish' Alphonse. I'm a cultural worker. I'm also a performer. I was trained at the Jamaica School of Drama. My area of speciality is Theatre Arts and Traditional Arts. In the area of traditional arts, presently I'm the Special Events Officer responsible for traditional arts : La Rose, La Marguerite, Story Telling, Solo, all the traditional arts that are part of our culture. My job entails going around and see how we can move and revive these because in some cases they are a bit dormant. We go around the island and ensure that the culture remains. I mean I want to applaud your own initiative because documentation is something that is lacking in this country and hopefully your research will bring out some more information to the public so it's a good move*.

Researcher: Thank you very much Mr. Alphonse. Can you tell us a bit of the history of oral literature in the country?

Respondent: *Well, it goes way back…way, way, way back. Long time. That's why when story tellers tell their stories, they start by saying it was long, long, long ago. That's how they normally start their stories. In those days there was no television, no computer, no pastime for the folks then. They had to entertain themselves, they had to create things and ways and means of entertaining themselves. That's where the tradition started coming into place, things like story telling on a moonlight night; not necessarily on a moonlight night but the moonlight night would be one of the climax for the whole thing. But sometimes right through their lives; it may not necessarily be on a moonlight night for them to tell stories, tell jokes. Sometimes stories were being told at different places, like wakes, when people die, in order to soothe the pain; Storytellers would come around and tell stories to try to soothe the pain of the mourners. So story telling was that vehicle used to bring consolation to people. Most times storytellers try to entertain. They try to educate and entertain because sometimes. Storytelling has been around us a long time particularly in the out districts. Although in Castries, the capital, they have had a few good storytellers. There was a guy called 'Bitasion'. He died a few years ago. He was very skilled. Apart from the normal storytelling, he had the ability to tell stories that incorporates people. He started by saying: "One day there was a …", and the audience might say "a lady" or "a man". He had a very participatory approach to his story telling*.

Researcher: *He would compose those stories right on the scene…*

Respondent: *Sometimes he would compose those stories right on the scene, right there. It would be between him and the participating audience listening to the stories*.

Researcher: *How involved was the public*?

Respondent: *At that time, very involved. I mean, very involved. In a village where there is no entertainment provided, no television, no computer, they needed to find things to entertain themselves. That was one way, one form of entertainment apart from the other festivals such as the La Rose and the Marguerite. That was another vehicle used in order to entertain. Entertaining was one objective but also to soothe pain in time of crisis and of death. The storyteller was the one who would come around and tell stories. Even telling jokes about the dead, what the person used to do. The objective is to soothe pain at least temporarily. It was also used to educate people because sometimes the stories had a lot of morals. For exemple the moral of a story might be: "Do unto others as you would like them do unto you". A good storyteller also like a good moral ending that pulls everything together*.

Researcher: *Activities like the kont, would they have the same origin?*

Respondent*: The same origin. The kont would come out mostly at wakes and at 'nine nights': nine nights after the death. The celebration of the life of the person does not end. It ends on the day of burial but nine nights later it is thought that the spirit comes back, the person comes back. So there was always a storytelling session and that's where the kont…Kont is like singing. It's the same thing like storytelling but the difference is that it is chanted.*

Researcher: *That's why they say "chanter kont".*

Respondent: *Chanter kont. For exemple "Un jour après midi, mwen té ka désann … » (chantez). It entails improvisation. It is done on the spot. Most times people don't write down kont. A good konteur, both male and female, comes out and he or she doesn't know what they are going to say. Both male and female were involved but particularly men. The females were the ones who carried more of what we call the proverbs. It was related to the storytelling but it was really the mothers who kept the tradition of the proverbs and it is going. It was the wisdom of age, for example: Un jou an ti cochon mandé maman'y ki mon yè bouch ou long kon sa, maman'y di "tanto, tanto". It means "today is mine, tomorrow will be yours. Tanto, tanto". All of that was heavily laden with messages in order to…in a condensed way: "Wat pa la chat ka bi bal"; "woch ter ka mandé èt en glo, woch en glo ka mandé èt a tè.*

Researcher*: They would just come up with these proverbs spontaneously.*

Respondent*: Yeh, they would just come up with those proverbs depending on the situation in which they are involved if it warrants a proverb. They were skilled at it, particularly the ladies. They would really carry it. Men carried proverbs too, but it was the ladies in particular who did it: grandmothers, grand aunts. They*

had that talent. Most of them were not educated and it was just wisdom that would come out.

***Researcher**: For those activities that you mentioned, like the kont, the storytelling etc, when I look at the celebrations fro instance those in which you are very much involved like the La Rose and the La Marguerite festivals where you have all those songs being composed…La Marguerite compose songs about La Rose. Is that in any way related to the experience of the kont that people may have had?*

***Respondent**: It would. The traditional culture is like a flow line. They interweave into each other. It might be more dominant there but still the form, because the composition is almost the same. There is a flow line. They are not far away from each other. It's like one intermingles with the other. That is played out in different areas of the culture. It is played out in different forms and in different areas of the culture, regardless whether it is storytelling, dancing, traditional music, traditional song… because traditional songs themselves have a lot of proverbs and stories "makak desan …". They are intermingled.*

***Researcher**: How involved were children at that time?*

***Respondent**: Children were very involved. I have to stress the point that there was nothing else for them to do. However there was a section for children. At that time, some of the things that the adults would be saying, they wouldn't want the children to hear. So the children had their area of play. That's where they did all their ring games and their singing. While the adults were telling theirstories and entertaining themselves, the children really amalgamated into that kind of activity but while the parents, on a moonlight night would be listening to the stories, the children would be playing games. They were more involved in the ring games.*

***Researcher**: Were these activities integrated within the school system at that time?*

***Respondent**: No, no, not at all. It was more on a community level. That's why even today, it is so far away from the school. We still live in a society that does not bring the culture to the schools and that's a problem. Within our educational system, they have not seen it fit to incorporate the children's culture within the curriculum.*

***Researcher**: Why do you think this is so?*

***Respondent**: Awareness! The more they have doctors, the less they pay heed to understand that the root of education lies within the culture of the nation. The first language of some of the kids coming to the school system is creole. What they know, what is within their immediate experience is creole. They might have heard their parents telling stories. That's what they know so they are not toofar from the forms.*

***Researcher**: Would you say that today, creole is still the first language of the children?*

***Respondent**: Yeh, yeh, up to a day like today, I think that the majority of schools in this country is in the out districts. Castries is only one place. If they are in the majority it means that they still carry that language within them.*

***Researcher**; Would you say that it is the same creole that people spoke in those days?*

***Respondent**: It's the same creole. It depends on the homes that the children come from. Some of them would come with the raw creole. Some of them would come with a kind of "mish mash' creole which contains English expressions because of the influence around them. However, some children would come with a raw creole because that's their background. In some homes, there is no English, mothers and fathers speak creole. That's what they speak to their kids and that's what the kids grow up hearing and communicating too: "Ma sav on mama", "ay mawé kabwit la ban mwen". That's what they know. "Na alé mama."*

***Researcher**: Now, there is a tendency on the part of those parents to try to speak English to the children rather than speak the creole. They end up speaking broken English to the children.*

***Respondent**: There are some parents who can't even attempt to speak the English. Whether they want to or not, they can't.*

***Researcher**: Is this a situation that is still a reality today?*

***Respondent**: Oh yes! I feel this problem lies more within the Castries area, that parents don't want their children to speak patois. In the Capital there is a "town/country" mentality. People in the other districts yo pa mélé. Sa yo sa pale sé say o ka pale. That's how they communicate to their kids. No other way.*

***Researcher**: So the children coming from that creole context where you think that what they are exposed to is the creole…*

***Respondent**: Well, what they know…*

***Researcher**: What they know;*

***Respondent**: What they know; what they know is creole*

***Researcher**: What do you think can be done with such children so that they can become successful within the education system. Looking at the present focus of the education system, whatever you may think it is and looking at such children.*

***Respondent**: Some children might be able to follow but others might go through the cracks. It is easier for some to swing into the english and pick up the Mathematics and other subjects. Whereas for some other children it might be more difficult. What is needed is to introduce the form where learning can take place. If they are familiar with the story telling, you can teach Maths, languages, composition, through stroytelling. They will be composing. If this parallel can be drawn where they already know the culture and can identify with the*

storytelling, and you are teaching composition, they will compose as a storyteller. That's what it is about. They might be able to identify more with this. You might probably get better compositions. As I said, for some, not much effort is needed because they will be able to pick up. For others, they need that added attention. That's why most of them are being left behind, simply for this reason.

***Researcher**: We need to take them from their context, from their personal experience, from what they know […]*

***Respondent**: Absolutely…*

***Researcher**: […] and try to build upon what they do not know. For instance, such children who come from a creole context and are put in a classroom with a textbook like the ordinary textbooks used in a classroom and they have to read a story, then there is a reading and comprehension lesson or later on a composition lesson, they may encounter difficulties: firstly, they can't understand the English. Are you saying that these children can be taken from that creole context, use the creole to develop the skills then use those skills and transfer them into the other areas.*

***Respondent**: Yeh, I'm saying that, then learning can take place. They will be learning, they will be understanding. You might be using all kinds of terms. Just put a story before them or ask them: "Did your mother tell you any story?" Make them feel comfortable. They will be able to compose. They will come out with some brilliant compositions.*

***Researcher**: When you look at the educational statistics in St. Lucia as far as Common Entrance is concerned, we see children having a great difficulty in the areas of composition and especially "Main Idea". When you look at the topics that are given for composition, for instance: "Write a story ending with…", and very often it may be a proverb. If they have that experience not only of reciting proverbs but understanding the proverbs and creating a story around the proverbs even though it is in creole, then it will help in the other areas.*

***Respondent**: Definitely!*

***Researcher**: So do you really see a need to incorporate this into the school system?*

***Respondent**: Definitely, we have been ignoring it and I don't think that it is something that we can ignore for too long. Again, what they will be doing is revive a tradition, the oral tradition and by doing that you will also be helping the kids to write better compositions.*

***Researcher**: Do you think that doing it simply within the school context is sufficient to revive it?*

***Respondent**: Yes, many things start from there. Yes, the home but I think that we should not forget that they are leaving their homes with that kind of experience so right now the focus is within the school system. Sometimes the present education system makes them forget that, oblié sa, forget that; even forget the creole that*

you know. Right now we are in a different environment, it's English here, it's fictitious stories that make up a composition. What we are doing is have the kids to relearn instead of realising that they are really educated, they already have the form and this can be used to teach them. We feel that the children come in empty and this is what we are going to offer them.

***Researcher**: Don't you think that there is an effort to try to incorporate it? When you look at stories that have been written, not in creole but in English, like the Compère Lapin and Compère Tigre stories that are in the text books, wouldn't that be an effort towards integrating that culture?*

***Respondent**: I will not say that because it might just be an addition. You have to recognise that they have something within them, the ability to tell stories is within them. You first need to get something out of them rather than impose upon them. In that way, they will be able to draw a parallel when you impose. If that parallel cannot be made for real learning to take place and you just come up with this.*

***Researcher**: So the oral aspect is very important, what the children have.*

***Respondent**: Our education system says that the children have nothing, they have no culture, they have nothing when it comes to the school system. We have to educate them. It is time that we recognise that we can take what they have, recognise that they have something. They are embedded with a lot of forms around them. Some of them grow up not only with their mothers and fathers but with grandparents, there is wisdom around them. They have that background and they are coming to you with that background. They are not as empty as we think. It is a matter of recognising this and using that background in order to catapult them. (mémoire épuisé)*

***Researcher**: Speaking of out districts, are there any in particular that stand out in your mind?*

***Respondent**: Some years ago when I involved in the education system, I used to run a summer programme in collaboration with the Ministry of education. It was called OCOD. I was trying to introduce those ideas to teachers, using those skills as a stimulus to teach. We were using storytelling and the teachers were fascinated. There are different ways you can use storytelling. You use storytelling as an individual but you can also use it as a group. Teachers would turn into children and come in "One day the […] (slowly). There are times where you can use one word, there are times where you can use a sentence or a line and work wonders. From then I realised all the possibilities that are there if we bring that culture within the system. We would be getting better results. Why all that fear and opposition? We have that culture to give them because of where they came from, where they are exposed to that culture, we should not be in the position that they are in. We should never be in that position we are in now with that background of oral literature. We should never! Once you can speak it eventually you will write it. If you can articulate it, eventually you can put it down. What it causes is to help you to think. The story teller is always on his "p's and q's, thinking and sometimes making up*

things as he or she goes along so we will be doing composition. Go to your home before […].

***Researcher**:* *That's interesting*!

Annexe 13 (b) Entretien avec Docteur Forde

***Researcher**: How did you feel about hearing all those folk stories when you came her as a child?*

***Respondent**: I tell my friends that when I grew up in Soufriere, from the time I was about thirteen/fourteen, I never missed a wake. Every night that there was a wake, you know in those days there was no undertaker. You had the dead body, you have the dead body in the house and people wouldn't leave you there with the dead body. People came, they sat around, you gave them the white rum and all night long, all night long, it was stories. Barbados doesn't have a tradition of the lajables and the obeah thing. They have their own but it is not like St. Lucia. From the first day I heard those stories about a man coming down road and all of a sudden there was a coffin in the road and he had to sit down on the coffin, smoke all night, I mean it just intrigued me, it just intrigued me. The Compère Lapin stories and so on. The people disappearing, that's another thing I couldn't understand when I first came here. My mother would visit friends whom she not seen in ten years and the conversation would go something like this "En-en madanm, dépi ou kite, mwen fè quatorze ich ou sav, mwen fè trios bay an nonm yo ka kwiyé Urvin, mwen fè dé bay an lot nonm yo ka kwiyé Misier Scott, dé mò, yon disparet. I couldn't understand these things. I couldn't understand. I had never heard as a boy in Barbados that a child had died. I'm sur there were children who died but it never came to my notice. In Soufriere, all week long you would see people passing with these little white boxes and when I asked they would tell me: "There's a child in it". And I thought "wo, spokey!". And then they were going to burry the child. I couldn't understand how you could have children in a family and two of them dead. What do you mean by a child disappearing? You saw the child at one point and you never saw him again. I had never heard of these things. Then I started hearing about Ligin and they would take the child to people who had factories and so on. People would take the child's testicles and so on for dealing with the devil. These things are almost cold off your blood. I just had a fine time just learning these new things because these are things that, as a boy, I would never, never have heard.*

***Researcher:** From what I understood, just going round, it seems to me that these people who composed all their kont and all those folktales, all those tales are based on those experiences. The kont that they would say, were based on all the experiences that they had and many people would gather to listen to those stories.*

***Respondent:** Yeh!*

***Researcher:** What effect do you think that this had on the community?*

***Respondent:** Well, it had a lot of effect because it also moulded the minds, the imagination, the thinking of the young people. If you were in an environment where there was a lot of belief in the paranormal, the supernatural etc. you developed certain kinds of habits. You also lost some of your individual capacity because you are brought up to understand that you were in an environment where*

people could do things to you. Something I used to hear when I first came: "Oh, yo fè-y mal."

Respondent: *Up to yesterday, I was sitting at a bar having a drink and the same gentle you just saw, the watchman, I went outside eating something. The man insisted: "Ou ka touné do-ou asou vè-y, gason, pa fè sa. And everytime, I would just turn my back for a while to do something and he would warn me again: "Gason…", you know. It comes from that same thing that you were talking about, that people would say probably, they put something in your drink and you cannot get away from that.*

Respondent*: You know, strange enough, things come from the sublime, you go from the sublime to the ridiculous and back to the sublime. Another thing that intrigued me when I first came here is that people would take…if you allow people to take your kerchief that had your sweat on it, they could "fè-ou mal". If you cut your finger nail and you got the clippings, they could "fè-ou mal"on that. Don't talk about if they got your blood and stuff like that. However, in all of this I have been thinking, but where they could they necessarily have been coming from? Now we have something called DNA. If I can get that lady's kerchief, or I can get the slightest spec of saliva, if I can get a strand of her hair, I can then use that to determine whether that lady was at a particular place whether than man is the father of that particular child. So I start to wonder is there something going on there? What is it? Where were the people coming from when they started thinking that if somebody can get your finger nail that they can harm you? Or your hair, they can harm you. There are a lot of things that go forward and come back again. We never thought, forty years ago, that you could say "that lady is not the person who killed that person. That strand of hair doesn't look like that lady's hair, and is not from this body here. You really don't know. Even where we are here, I mean, I feel a little spooky every time I come here because this is Fond Assau and this is Assau. He was an African. That's where those things came from. A lot of the kont and the bèlè and the kélé and all those things. The kukumba…Assau was African and came over here. He had this whole "Fond" because, as you can see, this is a place where you can run away and hide. The thing became Fond Assau, Assau's Fond. Even as you stand here, you start projecting your mind two hundred years ago and two hundred and fifty years ago and what might have been happening in here and how people were leaving, how the runaways managed to survive. How the runaways, who we ourselves should be holding up high, are regarded as Nègre Marron. Up to now, whenthey call you Nègre Marron, you were an orphalin. The Nègre Marron were the first who started showing people that you don't have to be slaves. You could run away and you could attack them and run back. There are a lot of things in the old culture.*

Researcher: *All these stories that you are sharing with us, I find them very interesting. What effect you think this can have on the children within the school system if they were to listen to all those folktales, the kont and the proverbs?*

Respondent: *In the same way that I come from Barbados as a little eight year old, and I got to know these and they indelibly printed on my mind, I cannot forget them.*

Every time I talk to somebody about the Bernadine, Ravine Poison, the St. George, Assau and so on and I get the impression…Bernadine…there is something missing in the education system. Every child raised in St. Lucia should know about the Bernadine. There should be songs about the Bernadine. There should be songs about St. George. There should be songs about assau and these people.

Respondent 2: *Those things are not documented they are passed on verbally.*

Respondent: *Where are all the people within the folk research and so on? What are they doing? I have gone to the folk Research Centre myself on several occasions and asked for things depending on what line of work I was doing and I couldn't get things. I wanted to buy things. What do you have to sell? I'm going abroad and I will be meeting people. What of St. Lucia do you have that I can take with me? When you go abroad, people want to know about your culture, they want to know how you live, your peculiarities. There are hardly any children raised in the United States who do not know about these little stories about their history. They would know. It's part of their basic education. They would know. Any child in the United States would be able to tell you who is the guy who shot Lincoln. They know these things by heart.*

Respondent: *The Ravine Poisson disaster is actually in the Reader so many people may have heard about this one. I'm not too sure which other major one they have. Maybe hurricane Allen is in the Reader.*

Researcher: *The Castries Fire.*

Respondent: *There is a poem about the fire*

Researcher: *Derek Walcott's poem*

Respondent: *A poem that the average man cannot understand: After that hot gospeller levelled all but the churched sky…which average person can understand that? Who can understand that? All the alliteration, all the Shakespearian things that he has pulled in, from Julius Cesar and so on! For you to appreciate that, you must have that kind of background. Children should know about these things, they should be dramatised, they should be made to reflect, to understand, to appreciate what life was like.*

Respondent*: At one time, I decided that we needed to build an Archive and I've been working with GIS and the other places to actually get those CDs. I managed to get a CD with the folk dances, with some listwa. I have CDs with the La rose, the La Marguerite, Jounen Kwéyol. These are things that, in season, the children would view as a class and discuss. I've been trying to build this so anytime I have a need for it, I call them up, I give them a few DVDs and they give me whatever they have. Even that I find is limited. Sometimes they give me two CD's and they overlap. At some point I felt that they don't have much to give because by now, if I was given DVDs I should have had more and I don't feel that I have enough. I'm not getting any more from them. There is a need for visual documentary, the videos, to get to the schools…*

Respondent: *There are a lot of things…*

Researcher: *How do you think we can help the children to appreciate our folktales, our kont, our proverbs?*

Respondent: *Even me, when I look at myself, I don't have a very good foundation in it because I was born in Choiseul, in La Perle/Saltibus and I don't have any memories. I know they used to happen. I know my grandmother used to have those special things but I don't have any memories. It's not something that I, as a teacher, can pass on. It's amazing. I used to go to the "Cabin in the woods" and there was this man, Mr Donally whom I loved to speak to. Then I would get a greater appreciation for all of those folk stories. Even speaking to you, (Respondent) when you tell me about those things that it appeals to me.*

Respondent: *That is a contradiction. A Barbadian.*

Researcher: *So there is a problem of transmission.*

Respondent*: We lose out a lot. Transmission is one thing but at some point we have to understand that even with that transmission, we still lose gradually over the years. There must be something put in place. When I try to go online and do research, a lot of things, book, were written by people who came into St. Lucia. They have the books on e-bay about St. Lucia's culture. I think those books should be given to the schools. The thought crossed my mind to convince the Principal to purchase one or two of the copies that I thought looked comprehensive. That is where we have the culture. There is one book, I think, St. Lucia Simply beautiful, that was published recently. It's a little collection that touches the surface. If we can get two or three of those books at each school where you can use as archives and get a sense of our history.*

Respondent: *You must be able to add body to the stories these stories are coming out of an oral tradition. There is not a lot of detail. If these things were written, each of these stories might have bee four, five or six pages. They would be detailed in terms of the nuances and description. Since it is oral, you cannot say it in five or six pages. You simply bring it down to three or four minutes. In making these things something of worth to the children, they must have body. You have to re-enact them. You have to get into the minds of the people who were doing it. So it's not just talking about the Bernadine or the St. George. You are Mr such and such and you are there, describe who you are and what your feelings might have been. You have to project yourself. It is by doing that, that you put yourself in those people's shoes, and you understand that this is the seventh day that we are at sea. We haven't had food, we haven't had water. We cannot last another seven days so we are going to die. One of the things that you remember is that you cannot help yourself because you have no engin, you have no sails…despair. What happens to the human spirit in these conditions? What happens if you were eventually found and you get back into life? How do you continue life? Do you continue life as the same person? Does that experience change you forever? Do you think it would change those people? Would they turn out to be drunkards who had given up on life or are they now*

serious about life because they understand that life is like this: now, and it's gone the net second; and that you have a new lease on life, so use it. Which one of these would you take and why. It is these kinds of things that will bring those stories alive and you can rewrite them. You can rewrite them in creole that would fill in some of the blanks. If you had the real people, you could fill them a lot but I don't know of anybody alive today who might have been on that boat. It might be something that is loss forever. You really have to re-enact them. A lot of these tales were re-enacted. Choser wrote these things, those Shakespearian literature tales and stories are re-enactments. Stories that Shakespeare would have heard in his youth, he wrote plays on them. Now we see them turn into Shakespearian language. You don't see them in terms of Choserian English. We like the language, we like how it is written. We should have poetic licence and literary licence to re-enact these things without deliberately doing harm to them. You don't say things about the story that is of detriment but you really want to bring it to life. Creole is something else. Before I go I'll give you one joke. It might sound like a nasty joke but it just shows you how the creole is used.

I live at Entrepot and I live in an avenue called Clavier Avenue. I understand that Clavier was a slave establishment and it was owned by the Clavier family. At that time the man met the woman, had children and so on. The husband died after a while and she was still reasonably young. The estate wasn't doing too well. There was word around that she was laying off people on the estate. It was sugar just like now you have tourism. Things were not going so well. One guy who used t be a labourer on the estate, saw nothing else to do; he went to ma Clavier one day and he told Ma Clavier: "Ma clavier, yo di mwen ou pa ka pwen nom encore, es sa vwé ?" You look at the language and the way that the language can be used with such depth. He didn't say anything insulting to the lady. He was asking her if she was not hiring them again. The same things that Choser, Shakespeare can do with the language, we can do it for creole easily: all the metaphors, the similies, all kinds of things.

Researcher: *I was just thinking that in those days if a woman was in charge of an estate which was attributed to a male figure, do you think that this would have been part of the problem? That the estate was not doing well because of the fact that there was no man in charge.*

Respondent: *I don't know. There were some women who were well known, who seemed to be serious competitors. I mean, going way back. I don't know if there are any perceptions about that. There were a lot of cases. Don't forget women outlived us so when you think of an English White couple coming all the way from Birmingham down into St. Lucia, up against all the things that you had in St. Lucia in those days, all the various diseases, bilharzias, cholera etc; it is most likely that most of these women would outlive the men. It would be left to the women to keep on the estates and run the traditions. Another thing that people are not understanding about St. Lucia. When I first came to St. Lucia, I could not stand the number of diseases. My mother who the situation. She was a St. Lucian and went over to Barbados. This is another story that up to now I cannot understand. How could my mother, in 1937 leave Soufriere and find her way to Barbados for a change of life? Every time I think about that I say that*

woman had to be a mad woman! There had to be something about that woman! Leave Soufriere? Soufriere people in those days like my grandmother, had never seen Castries or Vieux-fort. The only place they had gone to was Choiseul and she used to walk there, spend two or three days and then walk back. There are those kinds of issues that you look at and you say to yourself "how can a woman like that do this?" Before we came here, she put us to sit down and she said "now", when you go to St. Lucia, it's going to be a very different place. The humidity, the water, everything is going to be different. You have to protect yourselves because there are lots of diseases. When I came to St. Lucia in the 1950's, there was cholera, whooping cough, malaria, hook worm, asthma, there was everything that you could think of. You miss a child for week because the child had malaria, all kinds of things. Sometimes school would close for two to three days a week because everybody had some sickness. It's a very different world. The forst time I left Soufriere and I went down to Choiseul, from the time you got down to Victoria, all the houses were thatched roof houses. All the houses were like little red Indian things: African thatched roof houses. The first time I drove to Choiseul and we took corners over the ChoiseulVillage, why I didn't suffer a heart attack, I don't know. When I look back, I can't believe it. You're looking down over the town, and what's worse, the road was so narrow at the time particularly in climbing, when the guy came down, he couldn't take the corner at once so he had to go through the corner and then he had to reverse. The Footmen all around the island had big stones around these corners. So he ran and put a big stone behind the vehicle. Can you imagine that corner, you have to make two attempts to go around it, it depends on your brakes, in a bus full of people. Of course, before we got to St. Lucia, a couple of months earlier, one truck had gone over the village. I knew a guy from Soufriere called Mr Guillon who lost a leg. It's been a while since that man died. It never occurred to me that I should talk to the guy, Choc about the incident. He was the driver, how he felt? Here you are as a driver, you are trying to take this corner and the truck is going back and eventually the truck goes down, people are hurt, people die. How can you get back behind a wheel and still drive in that same corner? I don't know! Again these are things that we will never know much about these people have disappeared from the scene and they are lost.

Annexe 13 (c) Entretien avec Virginia Albert

Researcher: *Good afternoon Miss Albert.*
I'm presently preparing a research paper in the area of oral literature and human sciences. This paper focus specifically on oral literature in a creole context. I would like to thank you for accepting to participate in this interview which I am sure will provide some pertinent information required for this work. Would you please like to introduce yourself.

Respondent: *I am Virginia Poyotte Albert. I am now the co-ordinator in the Caribbean for Education International. I work with teacher trade unions in the Caribbean.*

Researcher: *What is your level of involvement in oral literature in St. Lucia?*

Respondent: *Well my involvement in oral literature in St. Lucia, that's basically marked, I would say, from the time I was a little child growing up. I was raised in a rural community where there was no electricity, no water, and our primary language was creole. My parents speak creole, my family speak creole and English was introduced when I was in the school. So creole is basically my background and I have never forgotten that creole language. At present, I can say I'm loosing a lot of the vocabulary because of the heavy influence and interference of the English language but I can still express myself quite fluently in creole. When you look at the oral literature, I see oral literature in the sense of a lot of what we look at in terms of our folklore. It was done in oral form because up to thid day a lot of St. Lucians cannot write the creole. Those who are illiterate couldn't write the story so they would have to say it verbally. The fact that we did not have access to the technology where we could record that, you find that a lot of this is based on institutional memory, what people can remember and as a result, you find that it has it's limits, it couldn't go very far. The other part too is that the creole language was seen as a lower class, a language of the poor and it was being discouraged by persons who want to see their children move up the social ladder. It was seen as a degrading kind of language. There fore people were ashamed to speak creole, they were considered as 'country bookies' and made to feel inferior. You find that all this interfered with the oral part of the culture and the literature which could have been enriched in the schools. I personally believe that the schools never really engaged in serious activities to promote oral literature in the schools. The oral literature would have to be the literature that came from creole and it had to be expressed in creole and somebody had to document it. However, there are some communities that had very strong creole background and the parents were very adamant that they want to maintain that culture. There would insist that their children, even though they learn English, would need to speak the creole. They would need to go into school to speak the creole but the school had it's own restrictions because our education system is based a lot on academic performance and academic performance is not measured in creole, it is measured in English; examination and everything is in English. No matter how fluent you are in creole, you will not get a pass grade, you will not*

survive in the society. That too interfered with the transition of the oral literature that parents and children had outside of school. It prevented it from getting into the school environment. However, the managed to get it in by centring it around cultural events like jounen Creole. That made it legitimate to have that in the school and for the Jounen Creole the children are encouraged to speak creole freely, they have their story telling session and I think they were using it as a spectacle. For exemple, some teachers might have on a Friday, story telling and they encouraged the creole story. Children would go home, get the stories from their parents and they would come and relate these stories to the others and they would enjoy themselves, understand it and they laugh. But after a while you find that more and more, that was being eroded so you had less and less of these activities undertaken in school. From my own personal experience, I recall as a child, my grandparents used to tell us stories on moonlight night because we didn't have radio, we didn't have television, there was no way of communicating. We would have to wait when the moon was up and my grandfather would sit on the step and he would relate a lot of stories.

Researcher: *Is it those stories that we call the kont?*

Respondent: *No, those are folktales. We would listen to the stories and we would go back and relate the stories to our friends in the schools and in the community. But around November to December, the people had their own dance festival. It is said that these were based on how the ex-slaves were socialising with each other. They used the drum, they had their kont and they were using the kont as a way of expressing themselves. What I know is that if something extra-ordinary happened in the community, people would make fun of it by putting it into a kind of song and people dance to it; they had the different dances and so on. They would do it around in a rum shop area, they would advertise it, people would come around and different people would have their tunes and their different songs. When somebody sings a kont on you, it was like you made headlines, everybody talks about that because they say the kont on you. Sometimes it's something very extra-ordinary, sometimes very negative, and trying to humiliate somebody. Nobody wanted to be someone who would get a kont sung about you.*

Researcher: *So that's where the expression chanter kont came from.*

Respondent: *Right, because I remember I spoke to an elderly lady down the road who told me that there was some rumour about her daughter who was working somewhere and somebody gave her a few bottles of oil to hold for her and apparently the oil was stolen and they found her because it was in her possession. She was the one who was accused of stealing the oil and it so happened that her own sister went to sing a kont on her about 'volè lwil' and so on and when they reported that to the mother, that created a lot of friction in the family. How could you go and sing a kont on your own sister? She was dancing and people knew about the story and they were having fun. That brought a kind of disgrace in the family and the mother and the daughter were at 'log-ahead' on that particular issue. You had, for example, a woman who went and she interfered with another man. They call it 'korné', ou korné mari-*

ou. When you sing that it is like it will be swept under the carpet. No, it becomes public knowledge and people sing a kont on you. Everybody gets to know who korné so and so and they jump up and they make fun of it and so on. I know there is a danser kont, they have the dance, 'débot', that's another form of danse, they have 'kont an lè' and 'kont atè'. Right, so they have different ways they dance the kont anlè and the kont atè between the man and the woman. Normally in the kont, when they dance, they don't really come with a partner. It's like when they sing the tune, two people just go into the ring, they make a round, they just go in the middle and they just start dancing. If one person realises "I want to take a piece" so they just come and they jump. They come in and whoever is there has to pull out to let another person come in so that they take turns in dancing and raising up their skirts and jumping up an so on. It was like the body movement, the waist movement and dancing to the beat of the music that's what really kept the people going. That would go on until the wee hours of the morning and people stay there, they drink their white rum, they sell their food and their drinks and so on. They do that in different localities. They are free to organise a kont so you just announce to the people that you have a kont by your place this evening and all your friends and people around come and pass the night. Later on you have another kont somewhere else and the group goes for thet other kont.

Researcher: *So did people learn, for example if someone composed a kont, did the others learn that kont and continue singing it?*

Respondent: *No, they didn't learn it. You see just like you have calypso, it(s like a tune that is relevant for now, and after that, next year they expect another tune, another song. They don't sing it like something they continue.*

Researcher : *Ok*

Respondent: *It's just like a popular thing and it has to be related to an event or an incident. Right!*

Researcher: *Judging from the nature of the kont and the experiences that you just spoke of, were children allowed to participate in those sessions?*

Rospondent: *Well the children would come and witness. They wouldn't be dancing but they would come around with their parents, those in the neighbourhood. They would come and follow the dancing an so on. In the school, to me, they would dance the steps and so on but not so much the lyrics in terms of the nature of the songs. It was more adult material. They would not want the children to sing a kont on another child or somebody else. They find you are young and you must not get involved in that because sometimes the kont would be very sensational. It could have a certain negative impact and they find that it has to do with adults and not children. The children would do the movements but the lyrics and all, it has to be a kind of mellow tune or something, but not anything attacking or something like that.*

Researcher: *Now in speaking you mentioned two experiences that you had with your family, with your parents. You mentioned that your father used to tell you*

folktales and then you spoke of the experience of the kont. Can you tell us the difference between the folktale and the kont.

Respondent: *Ok, well the folktale was basically like storytelling. It was just like we have all the cartoons now where you take the animals and you put life into them; well a lot of the folk stories was like taking the animals and bringing them to life, actually telling some real stories, real life stories. But maybe not using actual individual names. A lot of the stories that fascinated me was those that spoke about Anancy and Tiger and all those animals and how they went about outsmarting each other.*

Researcher*: Right*

Respondent: *So that was the essence of…let us see who will try…It's like a movie being told in story form. You had this person who was the star and trying to outsmart each other. For example, one of the famous stories I said was how…we call it Brer Rabbit and in créole we say Compère Lapin. That Rabbit was the smartest of them all. In every story they show you that the rabbit ends up on the winning side but it also had its marks. The intellect was always clashing at some point to see who would outsmart each other and we always looked forward to seeing which one would outsmart the other in the story. That was where the excitement was.*

Researcher: *The children who would listen to those folktales, what kind of reaction would you get from these children in those days?*

Respondent: *Oh, the excitement was a lot of laughter and they would rock and I mean by the time they started building the plot, where you build that plot and they develop that kind of anticipation. Every time you come at the point when this one outsmarted another one then they burst out in laughter and a lot of fun and so on. We also had stories that were very terrifying, very frightening and I remember going to bed and after I listened to a story you would tremble, you wouldn't want to fall asleep. It was about the devil and what the devil did and all these things frighten you. You want to hear the story but at the same time you are very scared at the end and so on. You know those days there was no electricity and so on; you are afraid of walking in the dark so that instilled a kind of fear. When you, now, get to know the story, you want to try and pass on the story and instil…to show that you have mastered the story…you want to instil the fear in others so you would go and tell them the story as well as create the excitement that came out in the story.*

Researcher: *So the child becomes part of the story. The child lives out the story.*

Respondent: *Yes, the child lives out the story.*

Researcher: *You spoke about the building of the plot, that's a very interesting point. What it tells me is that the folktale had a particular structure; that it wasn't like the kont when you just sing anything. What was the basic structure of the folktale?*

Respondent: *The folktales that I know of is one where it starts with a very mellow, gentle environment and then you give the different scenario as you move on from stage to stage, then it culminates with a victory for one of the characters in the story. One of the things I know about folktales is that it was never static. It has a certain level of dynamics in it where the two of us can sit and listen to one folktale but when I go out there to relate it, I am free to add and minus anything I know can enhance or make it more exciting. It was never the same story but the essence remained the same.*

Researcher: *And if you can explain something to me: sometimes you have a story with, for instance, Compère Lapin, and maybe, Compère Lapin and Compère tigre but you have different variations of that same story so it means that, as you said, somebody who had listened to it added a little more, somebody changed something around but still with the same characters.*

Respondent: *Right! And then you could not challenge the person because I am giving you a story you have not heard and even if you have heard it, you cannot question what I am telling you. It is my story. Ok. So I would come, I would say the story, my grandfather would say the story, all of us sit. Then tomorrow, relating that story to my friend, it may not be identical. I will maintain the same structure but I modify it as I go on to make it more exciting or the way I feel comfortable in relating it.*

Researcher: *So in that sense, the story becomes original, it becomes your story.*

Respondent: *Yeh! That's it! And so on…Maybe over time, the entire story changes. Right, the entire story might change because you cannot keep track of what the original one was because it was not documented, it was not written so you cannot verify anyway to say you shouldn't say that…you should have added this word or that name…it's just like a kind of memory so you cannot argue or say it is inaccurate or disqualify or question the person or anything like that. That was the kind of thing…but one of the things I must say, when I look back in terms of my own experience in folktales is that I realise that my ability to relate folktales actually helped me with my public speaking skills. It helped me build confidence and in facing a crowd, in talking to the people and putting expression as well as humour in the way you address an audience. For exemple, you might be giving a very academic kind of presentation but at the same time, you need to connect with your audience and that will require a way of relating to the audience. Even to get your audience to relax so that they can listen to you. That helped me a lot in terms of my presentation skills and public speaking. It also helped me overcome fear because people who normally do public speaking have a fear of the crowd. You are afraid of criticism or you are afraid of making mistakes so that you keep thinking of the reaction and how people think of you rather than think of what you want to deliver. The fact that I'm going to give my story, and my story can take any form, you cannot question my story. Allow me to present my story. You are free to critic afterwards but I'm not thinking of what you are saying, I am only thinking about what I am about to say.*

Researcher: *That is interesting. So do you think that, even today, within the classroom setting, that the telling of folktales can help to develop those skills in children?*

Respondent: *Right! And it's not only folktales, it is a matter of telling stories. If you train children to say stories, it's going to help them to build up their confidence, help them enrich their vocabulary and their expression, help them to bring out their creativity in terms of the things that they discuss and so on. Right, Story telling in itself has advantages, whether it's in creole or in english. The act of saying it is very useful for learning.*

Researcher: *What about the singing of the kont within that context as well, would it have the same effect like, before you said long ago people just chose any topic or any experience and they sang a kont. Do you think that in the classroom setting, you encourage children to sing their own kont based on what happened within the classroom, would it have the same effect as those folktales?*

Respondent: *Yes, it will have the same effect because it is going to bring about a level of creativity. When you relate a kont, it is not something that you learn somewhere that you are repeating. It is one where you are creating your impression of whatever you want to express. It is like writing your poem and putting it in song. This brings out creativity in the children. With the kont it's like, you heard of an incident, and you want to put that in song and you want to express it in a way that it will be appealing to your audience. That is what the child will be thinking of in terms of writing the kont…or if it an adult and so on. It helps you do that kind of reflection and bring about a level of creativity. You always have this element of creating, exploring, researching, and checking for this and so on and then find something that is appealing to the audience. To some extent, I can almost say that creole, am, the kont and calypso have that kind of link because the calypso is like seasonal, topical, something sensational that is appealing to the crowd but it is not something that is long lasting. You will not hear the same kont going on and on and on although some people now will just come up with for exemple, there is a song we used to sing and I know if you sing that song up to a day like today, it will still have the same kind of reception. It is not referring to any individual but it is making a general point. A lot of the kont and the songs that they sang, as I said, had a lot of adult language, had a lot of sexual kind of thing in it and that's why I tell you it was not material so much for children. It had a lot of, what you call, language that implies, it doesn't come clear. It doesn't say literally this is it but as an adult you are supposed to try to decipher what the person is trying to bring out. If you know the background of the story, you just know…you would come from outside and just listen and say 'ok that's a nice tune' but you will not understand the message. It's just like a calypso. If they sing a calypso and they talk about 'black sicker toker' or some other thing that is more relevant to St. Lucia, you will bring somebody from outside and they hear about 'black sticker toker', they have never heard about this banana disease so they will be jumping and asking 'what is black sticker toker?' But the St. Lucians will pick it up right away.*

Researcher: *So the social context is important.*

Respondent: *Right, the social context.*

Researcher: *Maybe that is why in St. Lucia there were certain communities where you would have the telling of folktales and the singing of kont. What are some of those communities where you would really find those activities?*

Respondent: *I don't know if I can identify all the communities. There is a place somewhere, how do they call that place? I know Babonneau and there is a place somewhere, I don't know if it is Laborie or some of these places. There is a community there that was strong in those kind of cultural activities. In Babonneau, kont and these things, I think it came…there was this strong… You see, in Babonneau, we had the 'Mackie Estate' which was a plantation where they had sugar cane and the slaves. They still have the green house for the slave master, it is still there. You see, the old kont and débot and these things emerged from slavery and communities where you had those large areas of cultivation where the slaves…from there they moved on to tobacco and later to banana and so on, you find that the present people living in these environment were raised with this kind of thing, right. For example, there was a man, he died not too long ago, we call him Mr. Wiggings, he was the master drum maker. He knew how to make the drum with the goat skin and that was a special skill, right. He learnt how to do it and he could do it. All other drums you see people beating all over the place…you know when they kill that goat and they put that goat to dry, he knew how to tie that around the barrel and put the strap and get the beat and so on. And then you had this gentleman whom they call 'Arthor'. He was a real African. He bought a big piece of land after the slaves were freed. He bought a lot of land in fond Assau. That was why they named the place 'Fond Assau'. It was named after him. He was pure, real African. In that area there, and Garrand, all these people came from the plantation. These people were doing the traditional African rituals like kèlè (Babonneau). A lot of the things were found in babonneau but as I said, a lot of these are dying. The Babonneau thing was linked to the Mackie Estate where the slaves were. After they were afraid, they moved up off to the mountains and all around. The valley down there is where the plantation was and that's where the slaves were working for years so you find children of ex-slaves living in those places. That is why the presence of this rich culture is still there. They had these rituals and you find that the school for example, Fond Assau, I know that Mr. Michael Gaspard, he really took on creole, he was passionate about creole, therefore they were promoting that in the Fond Assau Community. Fond Assau stands out as a rich…as I said, over time it changes but Fond Assau, if you wanted a real kont, a real débot and so on…Garrand, they have a group. There is still reminisces of these groups. There was a young group called 'Fédo'. When you see it was time for entertainement, they were the ones entertaining the whole of St. Lucia with all these kont and débot and the drum. Whereas the young people would not be very much into it, it was mainly the adults but that group had taken it on.*

Researcher: *You spoke about the fact that this culture seems to be dying. Would you say that there is any link between those cultural activities like the telling of the kont, the folktales, kèlè and all of that…any link between that and the language spoken in the community? For instance when the people used a lot of kont,*

they spoke the creole. Now how much creole would you find in this community of Fond Assau and how would that contribute to keeping the culture alive or whether the culture is going to die?

Respondent: *The culture…it's not even so much the fact that now we have English. I think we have also moved from what you call 'community life' to individual life. Everybody now, socially a lot of people have moved up, they have their own homes, they have their own vehicles, they have access to television, they have telephone and so on so they are more within their confines. The collective way of coming together is weakened. People don't see the need to get together as a group. You find that where you could transmit knowledge and skills within the group, people no longer take on to this. They will go to a dance, they will go to a social but not to this kind of community gathering where people share and pass on those ideas. That is one of the challenges we have with passing on. You will go into Fond Assau and you will not be able to get the elderly people who have that skill to pass it on because there isn't a structure. It is not organised so these people will just say 'ok where will I get it?' If it was being promoted in the schools, the school would have been a ready-made environment to pass it on to the children. You bring out the adults, the school organises an activity…because the community groups are not really vibrant to keep this going so the schools would have helped to transmit the culture to the younger generation.*

Researcher: *So are you saying that you create a social context within the school system?*

Respondent: *And teachers in the school who are conscious and understood the importance of that, they would organise from a school point of view and say, ok on Fridays or on a weekend we have this activity so they would pull the community together; bring in the parents, bring the children and they would have people dancing the kont and sharing. One of the things I knew of in fond Assau is the issue of herbal medecin. We had elderly people in the area who knew a lot about herbal medecin and we used to have, especially, Jounen Kwéyol. We used to have exhibitions to show this is 'gwen aba feuille' this is dos blanc, this is …and you use that for cold, you use that for fever, you used that for this and so on so that was a way of sharing with the younger generation what the elderly people used, what helped them in terms of their health and so on. They were able to pass on the tradition to the younger generation.*

Researcher: *At the beginning of this interview you mentioned that the education system is more academically inclined and maybe that affects the transition or rather being able to pass on this kind of experience within the school context.*

Respondent: *Yes, and no because being academically inclined would not be a reason why you cannot listen to creole. I don't think it interferes with it. In fact it should enhance it or complement it. But because the teachers are not conscious of this…for them the mind set is that no no no if you have to sit down there and tell stories, you are going to cut back on instructional time to do your social Studies, your Maths and your English. They see it as interfering and a deterrent rather than enhancing it. Here the child is going to develop the skill. It is just a matter of switching the language but the skill is there. Skills don't*

know language. It's just the skill; you want the children to have the skill to be able to think critically, to think creatively. It has nothing to do with whether you are thinking in English or in creole. It's your ability to think. Once you switch from creole to english you should be able to be creative because you have the skill to be very creative and artistic and express yourself.

Researcher: *I guess all those creole stories can be said in creole, then in english so that the children could have the experience of hearing it not only in the native language but in the way it was told before and maybe, say it in English so that they can relate it to their present experience and use that to develop…*

Respondent: *Right, because look now the two of us are having an interview on creole but we are doing it in english. Why are we doing it in English? Why are we not doing it in creole? Because you want to record it although you will be putting it, I suppose, in French but you will not be able to translate the creole directly to french. You will be able to translate the english to French. I am speaking in creole so you would have to find out 'what word is that again and how do they say that in french so that it comes out exactly as I want. Even there you find that you want to promote the language, you want to promote the concept but you are still using a different language to say what you have to say. That is a way of actually limiting your ability to express yourself in the area itself, in the language itself.*

Researcher: *If the teachers can see how this experience can be integrated to enhance, maybe they would be more open to it. They will not see it as something they do on a side that they do not have time for; but if I use for instance some folktales, that can help me in the area of reading and comprehension and other language arts areas.*

Respondent: *Yes, I think that kind of education to help the teachers see that these types of expressions can enhance childrens' ability to express themselves, to write and to be creative, it's not a matter of switching the language but they don't have to knock their heads to get the ideas from them since they would be used to generating ideas; it would come out naturally. Writing in English and expressing themselves in English will not be as painful as it is now. When the children say 'ok, I am very comfortable in creole, I know everything I want to say in creole, but now you want me to put it into english but you did not allow me to master that skill in the language that I know. When you teach me english, I can just translate the idea into English. I don't have to rack my brain and say 'how am I going to write a good composition…I know how to create a story and I know how to start and how to finish, how to create excitement and how to rap it up. I start with the introduction, then I develop the main body and then I conclude. You understand, so that is the same principle you would apply whether you are in English or in creole. Let me come and tell you my story and then I start…so and so, so and so, so and so…so the structure is there, the flow.*

Researcher: *With the creole dying out in our present, context would you say is the language they really know? Can we say that creole…even children coming from these same communities where creole was the dominant or the first language in*

those days, do they really speak the creole now? When we get to the school system, what is the language that they really know?

Respondent: *It's a mixed creole with a little bit of English, and a little bit of creole and some new words people just create and they become acceptable. It's a kind of mixed dialect that is being created. We still call it creole because it is more on the creole side than the english is more structured, it has all its grammar so you cannot move from it. The creole, because it is flexible, you find that there is room for creating a new language and it is accepted. That is how I look at it in terms of developing the creole and the English.*

Researcher: *So what we are saying is that the use of those cultural expressions, kont, folktales and so on, can still have meaning for us today, still has meaning within the school system.*

Respondent: *Still have meaning and as I said, it's unfortunate that we have not developed an appreciation for that. I think if anything can be done to raise the consciousness of the teachers…you have to start with the teachers. If the teachers are not conscious of this kind of approach, forget it because they will not want to promote it in the schools. Then you need to interact wit the parents to show them. It's always good to do some kind of piloting so you have a place where a child is very fluent…because when I speak creole and then I switch to english or I speak English and I switch to creole, people say 'A A I didn't realise you could speak creole.' They keep hearing you speak English and they think that you have forgotten the creole. Or if you speak creole, everybody is excited: 'How you got that, how you manage to speak?' I think it's a matter of making an effort to change the mindset of teachers and that would require policy decisions by the Ministry of education so that the schools and the community…I think it's going to create and greater link between the community and the schools.*

Researcher: *But wouldn't much training be necessary on the part of the teachers too, to know how to use that oral literature?*

Respondent: *Right, that's what I'm saying, policy decisions where the Ministry says, we have to address this thing. Right now, I think that a lot of the social problems that we have in the society has to do with the broken link between the school and the community. If we can use the language and we can use the transition from creole to english and English back to creole then you are going to forge that kind of link which will enhance social activities in the community. People see the school as separated. They are english, we are writing exams, they are going to do their CXC. We are out, the children are inside, we are outside, it is a separate group so we are in a totally different culture. I think that learning the language is a way of tying and linking the school to the community so that you can have an improvement in the social behaviour. You can get children to behave better and not say when I go to school I behave well and soon as school is over it's ok for me to …I remember I told somebody that I see creole, and english, I was making a comparison between creole and English and I told them that I see English like when you get up you get dressed, fix up yourself properly, put on your clothes and everything, your shoes and everything to go*

to work – that's english. When I come home on evenings, I don't want these shoes, I just want to be free; put on my tights, wear something bare back and I'm sitting on the step and feel relaxed. It's as if at that point I don't want to speak english, I want to speak creole. That is where I feel relaxed and I feel I'm myself. There is a clear distinction between how you perceive creole and how you perceive english. When you speak English, because it is your second language, you feel outside but when you go into creole, this is home language, you are free with your expressions. People always say you may say something to someone in english and the person may not feel offended but if you say it in creole they feel offended because the power of the language,, the connection with the language is so strong that they take offence; that this is too powerful; that you said so and so…I don't take it to mean the same thing if you say it in english. This is why I always say when you say a folk story in creole, don't try to say it in english. It's not the same thing. Not only that if the person does not understand creole they will not appreciate but it doesn't carry the same power and the same flavour. The creole language is a language and you must respect it for that. That is why if we help children see that creole is…those who speak the creole, the folklore, it's an asset. You cannot dismiss it. I don't think it will go or it is dying out; it s taking a different form but it is not going away. It will be on for a while. I think if we can rescue it, deal with it properly, it will do a good job in enhancing our community.

Researcher: *We might not be able to rescue the creole. We will have to use a different strategy because they are forgetting the creole.*

Respondent: *Yes, but I'm saying even if it is not creole, it is the principle involved, it's the principle we are tackling. If you speak in a particular way, it's going to enhance your expression, it's going to help you do things better because it has certain skills that can be useful to any given person. It has nothing to do with language. As I said, we stress the issue of skills, strategies, techniques. It has nothing to do with whether it is japanese, english whatever.*

Researcher : *Thank you very much Miss Albert. I find this very informative. I would like to thank you for your time, your energy and your dynamism in speaking about a topic that is very dear to your heart. I know that not only are you involved in Educational International as you said but that you have been Principal of Fond Assau school, the same community of which you spoke, for so many years. So you have that community experience as well as experience within the school context. That made the interview a lot richer so I would like to thank you and I wish you all the best.*

Respondent: *Before you think me, I think you need to hear some things from me in creole.*

Researcher: *Ok. Ou kay di an ti bagay an kwéol.*

Respondent: *Kon mwen di'w la, nou ka diskitékwéol, men se anglé tou sel nou parlé. Kwéol la sé an bel langaj. Lè ou palé kwéol la ou ka senti an rifrechment. Ou ka senti ko'w lagé. Ou kay senti ou ka gloriyé langaj la. Sé an bel langaj ek mwen ka gadé si nou sèvi langaj sa la, sa kay wèdé ti zanfan. Fè ekspwesyon ki pli mèyè en lékol en anglé. Nou pa siposé pèd sa kwéol la ka*

ban nou. Kwéol la sé an bel lang ek nou ni pou pwézèvé'y. Si nou sa pwézèvé'y, pou pasé'y, pou bay ti zanfan endik la koté i sa kontinyé, sa kay fè SentLisi an plas ki diféran. Nou pa kon tout lé zot. Nou espésial. Nou pa kon lé zot. Nou ni an bagay ki diféran sé lé zot la ek sé sa ki ka fè nou sentlisien. Mwen ka swété'w bon chans ek sa ou ka fè sijé la asou, mwen ka swété'w bon siksé koté lè ou fini fè riches sa la, nou kay sa sèvi pou fè bagay pli mèyè, pou gadé si nou sa sèvi bagau la ou twapé en riches sa la pou fè bagay pli mèyè ; pou wè ki nonyè nou sa sevi kwéyol la épi anglé-à pou yon pa twé lot. Yo siposé ka wété ansam kon camarad koté yon ka sipoté lot.

Researcher: *Mesi anchay pou enkourajman ou bay la. Ok.*

Continuation of the interview

Respondent: *[…] the voice modulation which will bring out what you didn't say in words but that you say in action. This is the kind of thing that the oral language will help the child see…ok you have told your story, it's a very good story. Suppose that story had to be in written form, what else you would have to bring to the written language that makes me understand it the way you are going to say it. I remember when I was teaching Standard 4, we were doing Reading, you know, reading in the class and you come and you read and the children were just reading the thing: "This is the boy …" I said 'yes' (monotone) and then I read and repeated what they said in the same way and everybody laughed. Then I said: "And Mary said to Jane, why are you coming her (avec intonation). Then they said "Oh, wow, that's how we talk." Why are you reading to me so flat and when you talk to somebody that's not how you talk. You must read the way you talk so the person listening to you can hear what you are saying. Why don't you pause? Why don't you raise your voice in reading? You don't have to read it flat. Then there was this excitement in the reading. They said "Ok, yeh, yeh, yeh," and the expression came out. I'm just saying that this is the direction I would go with the oral literature. Have children engage in saying their stories, you record it, you let them listen, you critic, and you tell them if you had to put that in written form, how would you enhance it? What else would you put? In your writing, your vocabulary, the way you describe things, your adjectives and so on must come out so that you will be able to say the same thing so that your reader can understand what you are saying. This is one of the techniques. I think story telling in class must be reactivated. Help the children to express themselves. Help the children to see what they are saying and allow them to stretch their imagination. The children now are getting lazy. They don't stretch their imagination. You can bring in persons who can inspire them, bring people from outside. It's not every time the children want to hear the same person. Organise different activities to help them. Let them say stories together, let them work in groups where they sit together and they develop a story as a group. Bring the expression of drama. Let them not just say the story but act it out. It brings more life into what they are saying, spontaneity in terms of thinking on their feet while they are talking and bringing about their creativity. These are things that you can do. You can have a school activity like an Assembly where they express themselves. With that kind of exposure, you should be able to measure the children's written skills as against those whonever had that experience. You take them in the same form as you said, and*

see whether you see any improvement as time goes on because of those activities that they do with the children.

Researcher: *I had to put it on again because what you were saying was very interesting.*

Annexe 13 (d) Entretien avec Marilyn Hyacinth

Enquêteur : *Bonjou : ès ou sa di nou non'w ?*

Répondeur : *Non mwen sé Marilyn Hyacinth*

Enquêteur : *Mesi pou asepter fè interview sa la avec nou bon matin an. Na fè un recherche sou litérati oral a SentLisi, sé listwaan tant lontan, le kont, pou sav enflians kont té ni lontan, ki enflians kont ni jodi-a, es jen moun ka apren kont lan. Ek lè nou ka parlé litérature orale nou la parlé aussi bagay kont poveb, sé listwa-à yo té ka bay la.*

Enquêteur : *Mwen vlé sav ki kominoté en SentLisi ou sorti ?*
Répondeur : *Mwen sorti an GrosIlé.*

Enquêteur : *Lè ou té timanmay ès ou té ka tan moun di kont é sé bagay sa la ?*
Répondeur : *Mwen ka chonjé en veil, ou wè lè moun mò, ek la ni veil monm ka tiway kont, yo ka tiway istwa, yo ka sevi pwoveb, toujou lè la té ka ni lamò, an tan veil, épi mwen chonjé gwan manman mwen, délè lè lalin an té klè, timanmay ka asiz dèwò pas la té ka ni anchay moun, kouzen, kouzin, yo ka bay istwa. Sé istwa asou sa ki fèt an tan passé. Yo té ka palé asou bagay kon konpè lapen, konpè chat. Mwen chonjé manman mwen té ka di chat té fenyan, i pa janmnn té vlé fè anyan. Ou ka dit :*
chat, ay pwen bwa-a pou limen difay-a.
Mwen kay débat
Chat ay pwen zalimèt-la pou limen difé-à.
Mwen kay débat.
Chat ay pwan chodyè-a.
Mwen las.
Chat, mété manjé asou difé.
Mwen las.
Chat, ay pwen pla-ou pou mété manjé-a.
Mwen kay débat, mwen kay débat, mwen kay débat, mwen kay débat.
Sa té ka montjé-w nou manyè an kopani nou fenyan, nou té ka fè menm kon chat. Avan manjé-a tjwit nou ja alé pwan tjoyè nou, men lè pou fè twavay la, lavé bagay sal, tot moun toujou las. Tout sé ti pwovèb sa la, sé ti listwa sa la. Ek yo té ka bannou listwa lè konpè lapen té toujou kwè i té ni lespwi pasé les zot. Konpè lapen toujou ka fè bagay koté i ka montjwé i ni pli lespwi pasé lé zot ek bagay kon sa.

Enquêteur : *Ek ki enflians ou kwè tout sé listwa sa la té ni anlè kominoté-a ?*

Répondeur : *Sété an kalité la sages ki té ka moutjwé, ki té ka bay moun an lison. Ki monwè pou vivre la vie ki pli mèyè. Ki mon yè moun sa apwan anba lon à lot. Mwen kwé sé pou sa yo té ka bay moun sé ti listwa sa la. Pou bay moun la sagesse epi gwan moun ni la sagesse. Yo sav sa ki té ka fèt an tan passé et yo té ka sevi sé listwa sé zanimot-a pou moutjwé kalité caractè moun ni en société-a.*

Enquêteur : *Koman moun ni pou aji ek diféran karaktè.*

Répondeur : *Wi, la té ni mové kalité kon chien. Yo té ka di chien toujou vlé, you ka dit ay chien di dan-y blan. Chien, chak lè la pli ka tonbé, chien ka di i kay fè kay li. Dépi sòlèy cho chien paka fè kay. Mwen kay fè kay mwen dépi lapli koumansé tonbé. Dépi lapli doubout, chien paka fè kay. Bon I ka moutwé manyè an kopani moun malpop, an kopani moun vyékalité, an konpani moun vlé twavay, an konpani moun ka twavay, ek tout diférent kalité mannyè nou ka viv lavi-a.*

Enquêteur : *Sé gwan moun lan, koman yè yo té ka katjilé sé bagay sa la pou fè sé listwa sa la. Ou ka wonder ki moun yo yé té ka katjilé sa.*

Répondeur *: Mé yo té ka apran li-an, yo té ka dit « glo sispan-koko ». Moun ka sevi sèvèl yo, yo ka sèvi lidé yo. Epi pou fè tan an passé li yo ka amisé kò yo, yo ka sevi sé bagay sa la.*

Enquêteur *: Ek pou sé kont lan, lè sé moun lan té ka chanté kont lan, yo té ka westé ek fè an kont kon sa, westé ek fè an chanté an lé-ou ? Yo pa té ka dit kont lan, you té ka chanté-y. Es yo té ka westé kon sa ek chanté an kont anlè-ou ?*

Répondeur : *Wi, sé menm manyè yo ka fè kalipso an SentLisi. Kalipso sé an kalité kont ou sav. Kalipso ka rakonté sa ki ka fet an société-a, sé sa kont lan té ka fè. Ek kont lan moun té ka palé sa moun té ka fè mé pou fay an manyè amusement ou ka fè-y an chanté. Kon ou sé an moun ki an chantwel, ou sa chanté, ou kay fè-y ek moun kay dépenn asou-y. Yo kay vini di-ou listwa sa ki ka fèt an komin lan. Ek pis you sav sé ou ki kay sa komposé-y, yo kay ba ou soupson an épi ou kay métay an chanté. Ek lè ou komansé chanté moun lan kay sav ki moun ou ka palé-a an sa ou ka dit-a. Sété an mannyè amuzman pou fè moun sav moun ni talan, sé moun lan ni talan ; sa ki sa chanté, chanté, sa ki ka passé ka passé ek yo ka mennen tout sa ensemble pou amizé kò yo.*

Enquêteur : *et osi an kominoté-a sa paté épok ou té ka ni télivizion ek bagay kon sa. Alos sé sa sé moun lan té ka fè pou amizé kò yo. Ek tou lé oswè…*

Répondeur : *Lè lalin-an bèl an…*

Enquêteur : *Le lalin lan bèl, yo ka vini ansanm, men kalité atmosfè sa la ki sa sa fè pou kominoté-a ?*

Répondeur : *Well, i te ka mennen komin lan ansanm-an. Kon mwen té ka di-ou, an konpani jan mwen sé tan passé la, ou sav lè moun té ka vive adan yon komine, sété kon yon famil, Tout moun ki té an komine lan sété kousin sété kousin, sété famil alors yon té konet yon a lot. Kon sa yo té ka menen komin lan ansanm. Sé pou sa yo té konet situation. Apwésan komin difféwan. Anchay moun ki ka westé en komin, yo pa konet yon à lot. Kon sa, kalité kont sa la té ka menen komin lan ansem. Yo té ni mem listwa. Yo té ka patajé en menm kalité lavi, menm kalité komin. Yo té ka alé lawivyè, sa ki té ka alé koupé bwa, sa ki té ka fè chèbon, sa ki té ka fè fawin. Lè moun té ka fè, you té ka twavay ansamn ; sa nou té ka kwiyé wékot, sa nou té ka kowé béja (interruption à cause de l'arrêt de la vidéo) et bagay kon sa. Kon an moun té ka twavay ansamn adan yon komin. Lè yo té ka vini ansamn, sé pas yon moun ki té ka fè farin to sel ou sav. Lontan anchay moun té ka vini ansamn. Lè yo fè sa yo té ka fè konmen, konmen po farin. Lè yo ka fè chèbon, komen fou chèbon, sé an manman fou chèbon épi sé pa yon fanmi tou sel, sété délè kom an fanmi té ka vini ansamn pou fè chèbon,*

pou koupé bwa, poufè jaden. Ou ka viv ansamn kon sa tout sat é ka menen komin lan ansamn. Yon konet yon a lot, yon konet safè yon a lot. Kon sa tout sé kont sa la té ka fet asou mem sé twavay sa la lè yo té ka jwenm ansamn lan. Yo té ka fè kont. Diran tan yo té ka ni sé béjan-an, kimonyè wo té ka di-y ? koudmen. Lè yo té ka ni koudemen, la té ka ni kont. Yo té ka vini épi tabo yo, yo té ka vini épi misik yo, yo ka vini épi banbo yo, you ka bat banbo you, you ka pétwi donbwé yo.

Enquêteur : *Epi la ni an bagay ou di, sé moun sala té apwen tout sa from lot moun. Sa ka dit sé bagay sa la té ka pasé de jennenwasyon a jennenwasyon.*

Répondeur : *An han.*

Enquêteur : *Mais lè ou gadé jennenwasyon nou jodia-a, es ou sa di sé listwa, kont ek sé bagay sa la, nou ka pase-y a jennenwasyon jodia-a ?*

Répondeur : *Non i paka pasé pis ou sav yo goumen ashay contre lang kwéyol la, yo goumen ashay contre lang kwéyol la épi sé pa lang kwéyol la yo té ni pou passé cé listwa sa la. Kon sa si gouvedman, lécol, lotorité, l'église té cont langag kwéyol la…ou sav sa sété yon manyè pou passé kont lan, yo pa té sa passe-e en anglais. Kon ha si sé en langag kwéyol la et langag kwéyol la yo té ka goumen kont li pou i paté viv, kont sa kont lan pa té kay sufi. Yo ka mété anglé-à pou tradwie-u kon sa i ka ped tot sens lan i té ni an.*

Enquêteur : *Ek es ou kwé jodi-a si nou eséyé entégwé kont lan kon i té ka dit en tan lontan sa pé fè an bagay bay sé jenn moun lan jodi-a.*

Répondeur : *Wi pis yo pa kay pèdi tout bagay. Yo kay jwenn an sans ek yo kay sav i soti lang kwéyol la en twavay kwéyol ek pi tet aksepté-é ti miet. Pis ou sav an konpani moun ja twadi-w, moun kon……..*

Enquêteur : *es ou sa dit ki mon yè yo sa entégwé-e en lékol la. Mwen sav an dé liv lékol la ni dé listwa konpè lapin…*

Répondeur : *wi, mé yo météy an anglé. Manmay ka komansé aksepté-y pas i en anglé men langag kwéyol sété met kont lan. Kon sa si ou twé langag kwéyol la ou twé kont. Malgwé dansé-a, nou kay kontinyé chanté, mais pou di kwéyol lamenm…*

Enquêteur : *So ou kwè dit an kont en kwéyol ek di an kont en anglais sé dé bagay difèwan.*

Répondeur : *Wi, i ka mantjé an bagay, i ka pèd an bagay. Délè sé moun lan ki mété-y an angle à pa menm bwen twadye-i pou mété tot sen lan i té ni andidan-ye. Kon sa I ka pèd an sans, I ka pèd an sans.*

Enquêteur : *Ek si ou kwé, même jodia si nou entégwé kont lan même kon yo té ka di-y an tan lontan, sa pé fè an bagay bay sé jenn moun lan jodi-a ?*

Répondeur : *Biensiw, pis, wi, yo pakay pedie tout bagay. Yo kay jwenn an sans koté yo kay sav kon sa i soti lang kwéyol a en twavay kwéyol ek yo kay komansé pi tet aksepté-y ti miet. Pis mwen kontan an konpani moun ja twadye-y men moun kon misyé…, ki les anko ? Robert Lee ja ékwi-y…*

Enquêteur : *Wi, ek la ni an lot, eh, la ni an liv listwa Sainte Lisi mé mwen sav i fè-y kon sé kont lontan-an.*

Répondeur : *Ki moun lan, robert Lee ?*

Enquêteur : *Non, eh, i sété Gardener avan, sésé Charmain Gardner*

Répondeur : *Oh, mwen sav ki moun, Nadjler.*

Enquêteur : *Nadjler. I ni an liv listwa, folktales, pas mwen yè sa en bookstore a.*

Répondeur : *Ok, sé pou mwen ay chaché yonn.*

Enquêteur : *Eben mesi anchay mé an komansman an mwen pa mand-ew sa ou ka fè kon twavay.*

Répondeur : *Ah, mwen ah, mwen ka twavail apwésan épi GIS po twa mois kon yon moun ki ka twadi nouvel Sent.Lisi anglé an kwéyol. Kon sa mwen ka pwodwi ek mwen ka pwésanté- novel en kwéyol asou station gouvedman GIS.*

Enquêteur : *Ok, mesi anchay.*

Annexe 13 (e) Entretien avec Flora Rene

Enquêteur : *Bonjour ! Es ou sa ban nou un petit information concernant ki moun ou yé.*

Répondeur : *Bonjour, nom mwen sé Flora René. Mwen sé gen Derniere Riviere. Mwen sé an teacher l'écol dépuis 33 lanée. Mais mwen aussi ka fè gateau, mwen ka fè pain kwéyol. Dépi mwen timamay, mwen lévé, nou té toujou ni an fou ek nou té ka fè tout bagay kon han. Mwen vini gwan ek mwen ni mem kilté-a. Mwen ka fè-y. Mwen ka van li apwé lames. Tout moun ka espéyé. I ni an gateau, nou ka kouyè-y koupé, tout moun kontan-y ; lababade, turnover, bobon coco, tout bagay.*

Enquêteur: *En ki les komune ou lévé kon timamay ?*

Répondeur : *Kon timamay mwen lévé en komune Jackmel, sa sé en Roseau, Jackmel ki ka alé bò Anse La Raye. Lè mwen mayé épi mari mwen, i menen mwen mouté ek apwésan mwen ka wété an Derniere Riviere.*

Enquêteur : *So kilti kwéyol sa la ou apwen lan, sé vwéman Jackmel ou apwan li.*

Répondeur : *Oui, en Jackmel mais vini ici-a sé an koté ki ni lpi kilté toujou pas sé moun lan ka apwésyé-y anchay. Gwan kon pitit, tout moun kontan-y.*

Enquêteur: *Es lè ou té lévé ou té ka tan moun té ka di bagay kon kont, pwoverb ?*

Répondeur : *Wi ! Lè ou wè té ni la mò, ou té kay bon la mò, ou ka chnaté kont. Nou té timamay, nou pa té toujou ek sé gwan moun lan. Nou té ka dansé débot. Lè nwel, nou té ka ni solo. Mwen sété an moun ki té sa dansé bèlè kont bien, bien, bien. Mwen ha dansé-y lè nou ni rally teacher. Mwen ka dansé bèlè kont. Mwen emen tout bagay kweyol : La Rose, La Marguerite, tout bagay.*

Enquêteur: *Es délè, lè ou ka fè lison en lécol la ek sé mamay la, es délè ou ka try sevi des trois ti kont ek sé mamay la ?*

Répondeur : *Wi, mwen ka moutjwé yo abot kilté nou, flè magérite, flè la rose, nou ka fè yo chanté. Délè nou ka menen yo en séance lan. Kon nwel ka vini an, nou ka chanté, chanté nwel : nwel ka vini, koshon an ka vini gwa, souplé mété dé sou en shapo vié nom lan. I ka fè mamay la jé ek yo ka kontan sèvi kwéyol la en lécol la. Sé pli anglais nou ka palé mé lè yo hen kwéyol la yo ka kontan-y pis sa sé lang mama yo.*

Enquêteur : *Es ou sa di nou an ti kont apwé midi-a.*

Répondeur : *An ti kont…Wi, lè la mò nou té ka chanté kont. I té ni an ti kont nou té ka chanté. No té ka di : (elle chante) bawé, bawé machin lan, mwen di baway machin lan, i ni an moun mò abou-y. Bawé mamay la, bawé machine lan, mwen di-ou bawé machine lan, i ni an moun mò abou-y. Kont sa la sé té an moun ki té malad mais mari-y di i paka menen bay doktè, i adan an wilision, Bondyé ki jéwi moun lan. I paka menen'y bay doktè. Mé véritablement, lè i wè*

madam li kay mò, lè madam lan mò apwésan, i pwen madam lan ka menen-y anlè machine ka menen-y lopital, apwé i ja mò en kay la. Mais moun en komune lan té sav sa. Lè an lamò-a, yo chanté kont lan : bawé machine lan, bawé machine lan, i ni an moun mò abou-y. Pis lè moun lan mò sé lè yo menen-y abou machine lan pou menen-y lopital. Sa sété an kont ki té cho.

Enquêteur : *Sa sé kont lamò-a ?*

Répondeur : *Kont lamò !*

Enquêteur : *Ek la ni kont zanimo yo té ka di, kon listwa zanimo-a kon Compère Lapin. Es ou ka changé pwès ?*

Répondeur : *Wi, mwen ka changé listwa asou Cmopère Lapin. I té ni Compère Lapin, Compère Tigre. Compère Lapin sété an nom ki té ni anchay lespwi. Ek tout sa i até ka fèn i paté jamais an nom ki honet. I té volè anchay. I té ni anchay tricks. I té toujou vlé jouer anlè sé lézot zanimot-a. Yon jou, Compère Lapin, yo voyé-y ay fè komision. Lè i alé ay fè komision an, i alé, i volè yon pacho pwéson. Lè I ka mouté tout moun ka mande-y : "Compère koté ou pwen sé pwéson sa la." I di : « zò vlé sav koté, vini, nay mouchyé zò koté ». I hen Tigre ka mouté. Tigre ni chac sé pwéson-an longè sa. I di : « Tigre ko ou hen sé pwéson sa la » ? Tigre kay jouer un jès anlay-y pis tout tan i ka koyonnè tout moun. Koté i ka di yo ay pwen pwéson-an, la pa ni pwès pwéson. Moun ka alé chaché pwéson la, yo pa ka jwen. Mé Tigre toujou konet vise li. Tigre di, n'ay pwen-y. An jou, Tigre ay chachay bel long pwéson bò lamè ek i mouté. Lè I maché mouté, I pasé koté I wè lapin yé-a ek kamarad li. Lapin suiv li I swiv li, I di: "Compèredi mwen koté ou pwen sé pwéson an ». I menen-y adan an pi. Pi sé an « well », an bagay ki fond, fond, fond, ek sé avec bom ou ka pwen glo. I ni dé bom. Lè yon bom mouté, yon désan plen glo. Lè yon mouté, lot la désan. Lapin alé, i di « Compère, koté ou jwen sa ? » I di « adidan pi-a mwen pwen pwéson sa la ». I di : « Garcon la ki ni gwo pwason kon han ». I di "la ni pwéson telman, sé pitit-a na jété, sé gwo na pwen". Lapin di : « mesyé », I véyé, i véyé, i véyé mé I pa vlé pwèson wè i ka desan, pas I pa vlé pwèson sav la ni pwéson pou aye pwen too. Lè i véyé, i pa wè pweson, I wété atè, I soté en bom lan joop. Bpm lan desan épi-y, woop ! Lè I hit anlè glo-a, I wè sé adan an trao I yè, I di : « O, Compère mwen kouyonnè mwen! Pews nom pa ka kouyonnè mwen, Tigre kouyonnè mwen. I wété la, I wété la, I soufè. Pweson pa ka vini pwen glo. I wété, I soufè. An lè I tan an voix. Moun lan hélé : « ki moun ki ab a la ? » I pa wépon. Tout sa yò di…Lè I tan an lot vwa, an moun kouyé, I di : « mwen ki la". I di: "sa ou ka fè la ? » I di : « na péché ». I d' : « La ni pwéson ? » I di : « Apwé la ni pwéson, na jété sé piti-a, gwo tousel na pwen ». Moun lan di : « kimonyè pou mwen désan ? » I di : « bom lan ki boy-la, soté andidan-y ». Moun lan soté adidan bom lan « joop », moun lan désan voop ! Lapin mouté. Lapin di: "later-a sé konhan I yé, an kopani ka mouté, an kopani ka désan". Lè I di sa, moun lan wété la, moun la di: "souplé pa kité mwen la". Lapin di : « espéyé, lot moun ka vini pwen plas ou ». Mésyé kwik.*

Enquêteur *: K…w…w…a…k! (en rirant)*

Répondeur : *Lè ou ka di sé listwa sa la bay sé mamay la, es sé an kwéyol ou ka di sé listwa-a ou ou ni pou di-y an anglais ?*
Nou ka di-y en kwéyol mais nou ka viyé menen-y en anglais ba yo. Pis sé pa tout kwéyol la yo kay kompran, ni sé pa tout anglé-a yo kay sa pwen too. Mais lè ou di-y la, ou ka viwé traduire, ou ka métay en anglais ba yo. Ou ka fè yo sav ki minin sa yo di an en kwéyol. Kon lè I di-y ou, « la ter-a sé konhan i yé, an kopani ka mouté, an kopani ka désan », sa ni an minin. La ter-a sé pa tout moun ki kay mem hotè. Tout moun paka mem koté. Pitet sa la pa ni, sa la ni anchay, sa la pa ni pwès, sa la ni. Ou ni tout. La ter-a sé mouté-desan. Si ou anlè, pa kwè ou kay wété anlè tout tan. An jou ou ni, an jou ou pa ni. Jodia salaison, bagay la bel an kay la, la ni bel manjé. On jou ou pa ni anyen. Sa ou ni an ou kay manjé-y. La ter-a sé kohan I yé, an lè ou anlè, an lè ou atè. Yon moute, un lot désan.

Enquêteur *: Es sé mamay la ka apwésyé-y ? Es yo ka emen-y ?*

Répondeur : *Yo ka kontan-y, yo ka kontan-y. Sitout lè ou ka sevi sé zanimo-a kon karaktè. Yo kontan sa. Ou ka fè yo sav, la ni adan sé listwa-a, ou ka sevi zanimo, m é sé jos pou fè story-a blajè. Mé ou sav yon lapin et un chien pa kay sa bouwi manjé. Ou sav un lapin pa sa aye péché. Ou ka mouchwé yo réalité hod sa qui fantastik. La ni bagay yo ni pou imaginé. Sa ka fè yo katjilé.*

Enquêteur : *tout sé listwa sa la moun té ka bay an tan lontan té ni an special plas an lavis é moun lan…*

Répondeur *: Wi, pis pa té ni teknologi kon apwésan. Pa té ni TV, pa té ni radio. Fami-an sé sa yo té ka…ansam, lé osyè lè tout moun té asis adidan kay la…sé ater…pa té mem ni chaise…mé mama té ka asis, papa asis, yo té ka woti mi, tout moun té ka planté mi, nou té ka mété tèson difé nou dòyò-a anlè mach la, nou ka woti mi, ni ka fè kasav, kasav ka chwit anlè gwi, anlè tawa, yo ka kwiyé moso fè-a tawa, evec nou té ka ni fouyé kon kan koté nou té ka woti sadin, nou ka chofé bwapin. Liswè-a nou té ka asis ek nou té ka di listwa. Yo té ka di nou tout listwa, nou té ka wi. Sé sa ki té ka entertain nou, sé sa ki té ka fè yon konet sa ki an sevel lot. Nou té toujou ansam. Moun té toujou sav ko ich yo yé. Dépi I té six heure, ou ha mété handomi-ou, ou ha adidan. Nou té ka pwédyé ansam kon an fami. Then nou té ka ni listwa. Noy té ka jouer « kash, kash mabal » épi mi-an. Nou té ka manjé, tout moun té ka chose, ek tout moun kay domi.*

Enquêteur *: Ki impact sa té ni anlè la vie fami, la vie komunaté en tan sa la ?*

Répondeur : *En tan sa la, fami an té ansam. Yon té ka mété had lot. Nou té ka mété mem chilot, mem brasiè ek ou pa té kay di sésé-y "ban mwen-y" pis ou té ha sav sé sa nou tout. Tout sa ki té an kay la sété sa tout moun. Moun pa té selfish, yo pa té pou kò yo selman. Nou té toujou kon an fami. Mé ajolman, tout moun ni quantité, yon pa mélé épi lot. Fami an ka kwasé. Apwésan ou ka hen sè épi sè pa ka palé. Fwè épi fwè pa ka palé. Si yon ni, sa la kwè sa la ni pasé-y, I ka hédi coy'y. Mé lontan nou pwès pa té ni, kon ha tising lan, tout moun té andan-y pou pwen-y. tout moun té vlé mem zo a pou sousé. Nou té ansam.*

Enquêteur *: Ek ou kwè sé ti moment listwa sa la, tou lé osyè té ka wendé ?*

Répondeur *: Gwan maman mwen ja mò mem si sé an dis an qui pasé, épi jis toujou I ka viv adidan mwen thorugh sa I té ka di mwen. Mwen ka chanhé-y achay. Sé lapwiyè-a mwen ka pwiyé-a anchay la, moun ka mandé mwen koté mwen konet li, mé sé gwan manman mwen ki moutwé mwen pwiyé ek jis toujou lè mwen ka pwiyé, mwen ka senti-y vivan adidan mwen. Mwen ka wimèsyé bondyé I té mouché mwen tout sé lapwiyè sa la. Diféwan manjé na fè, wimèd, bonbon an na fè, gato-a sé maman mwen ki moutwé mwen fè-y. Moun ka mandé mwen ki monyè mwen sa fè otan twavi mwen yon. Na wyè-y ésé pou mwen pis mwen telman abitwé fè'y. Ek lè manman nou té ka twavay lontan, pa té ni TV, ou pa té ka asizan TV, ou té ka vini wendé. Tout moun té ka kouté.Dépi maman-ou té di aye fè sa, ou ka fè'y ; Pis ou sav si ou pa fè'y, ou pa ni koté pou domi osyè. Mais mamay apwésan, lè ou ka fè an bagay, yo paka vini gadé, yo pa vlé sav.*

Enquêteur : *separate from la vie. Sé listwa-a ek mannyè moun té ka viv, tout bagay sété yon.*

Répondeur *: Even sé listwa-a sé bagay ki té kay moutwé-w lasages, anchay lespwi.*

Enquêteur *: Mannyè pou viv.*

Répondeur *: Mannyè pou viv. Listwa-a mwen di-ou la-a, I moutwé mwen pou pa koyonnè moun, pis an lot moun kay koyonnè-w aussi. Si ou fè moun malonnèté, malonnèté kay suiv ou. Tout sa, mwen apwan li. I kwé I té kay sa kouyonnè tout lot zanimo men la oblijé ni yonn ki kay kouyonnè-y tou. Kon sa, sa ou fè, sé sa ou wè. Sa ou bay, sé sa ou kay jwenn.*

Enquêteur *: So, sé pa té pou di sé kont sa la djos pou di yo, men pou fè an* lien avec la vie *menm, kon mannyè nonm ka viv en kominoté-a ek en fanmi yo.*

Répondeur *: Ek ou wè, sé chanté-a, sé kont lan, tout sé bagay la, sété bagay ki té ka relate pou la vie nou en kominoté-a. Lè an moun té fè an bagay kipa bon, lè ou wè nwèl ka vini, tout moun té ka pwen pokosion pou yo pafè an solo anlè-y. Ou konpran ! Pou yo pa té fè an solo anlè-y. Moun pa té ka kité mari yo kon sa. Yo pa té vlé mariaj yo kwazé pis si mari-ou kité-ou, yo kay fè chanté anlè-ou, ou kay honte. Ou té kay poté mari-y wespé. Ou pa té kay kouyonnen mari-y ek lot moun pis moun té kay palé anlè-ou ek fè chanté anlè-ou. Moun té ni pli wèspé pou ko yo, wespé pou lot moun en kominoté-a ek nou té ka viv kon an fanmi.*

Enquêteur : *Es ou kwé jodi-a moun ka vivan menm fason sa la ?*

Répondeur *: Non ! Nou ka pèdi kilté nouek nou vlé anmasé kilté-a nou ka wè anlè TV. Nou ka pwan kilté laméwik, payé cosmopolitain, lot gwan péyi. Nou vlé abiyé kon yo. Nou vlé manjé kalité manjé yo ka manjé, ek sa ka gaté santé nou tout. Sa pa kilté nou. Nou anmasé an bagay nou pa konèt abot. Nou ni pou viwé amasé sa ki san nou kon jan karaibe.*

Enquêteur *: Mèsi anchay pou ti moman sa la ou pwan evek nou pou bannou an ti enformasion sou la vi-ou menm, listwa lavi-ou menm ek komannyè ou ka wèdé sé mamay-la jodia en lékol la, pou eséyé chonjé kilti SentLisien sa la.*

Répondeur *: Wi ! ek I té ni an plézi tou pou mwen palé épi-w, mèsi. Mwen ka kwè sa ou ka fè la-a kay wendé nou en Sent-Lisi pou nou viwé mété bon valè en jennès nou, an jan moun nou, en plas nou. Sa nou ka wè épi sa yo ka anmasé-a ka mennen anchay kwim, anchay bagay ki ka dégwisé valè moun. Yo pa ni wèspé pou moun. Yo ka senti yo sa djos détwi an moun. Sa ou ka fè la-a, mwen ni espwa yon jou nay wè jennès, gwan moun, jan SentLisi ka viwé ni valè a yo té ni an. Lè nou yè an moun pou nou wè Jési Kwi an moun lan, pou nou pa détwi an moun. Pou nou wè sé pa an bagay matériel nou ka trouvé valè. Valè-w sé an ko'w, ki moun ou yé. Sa ou ka santi sé sa ki kay ba-w hapiness.*

Enquêteur *: Kon ou di valè-a, sa ka fè mwen chonjé tout sé pwoveb la sé moun lan té ka di pou apwan des valè. Ou konet pwès sé pwovèb sa la ?*

Répondeur : *Anchay sé pwoveb la, nou té ka sevi yo…*

Enquêteur *: Kon yo té ka di-ou « Bef douvan bwè glo net ».*

Répondeur *: Wi ! Bef douvan bwè glo net, i té ni anchay mwen konet, n'aye di-ou.*
« pwemyé ka vini denyé ; denyé ka vini pwemyé ; mal swété, mal arivé. Ou pa ni pou swété moun sa kip a bon ; koté lamityé y ésé la lamityé ka wété ; an kaye kip a ni lamityé sé pa an fami. Sé tout sa maman ou té ka di nou ; tout dwet ou pa mem lonjè. Tout sa sété bagay nou té ka di ; gwan kouté pitit, petit kouté gwan ; la mer bel, navigé ; ti kochon té mandé mama-y kimonyè jol li long kon sa, mama-y di « tanto, tanto ». Lè ou té tan dé jou sa li té pli long pé sa mama-y. I té ni anchay, anchay, anchay.

Enquêteur *: Mesi anchay pou tout sé pwoveb la.*

Annexe 13 (f) Entretien avec Rhykki Alexander : Anglais et Créole

Partie 1

Researcher : *Ce matin nous sommes dans un endroit, dans une forêt qui s'appelle Fond Petit. C'est un endroit touristique. Ce matin nous allons rencontrer un monsieur très intéressant, Monsieur Rhykki Alexander qui va parler avec nous concernant son travail et son projet qui sont assez intéressants. Alors monsieur, bonjour.*

Respondent : *Bonjour !*

Researcher : *quel est ton métier ? Sa ou ka fè kon travail ?*

Respondent : *Mwen sé un spécialiste andan safè 'eco agro tourisme. Mwen ni an projet an Mabouya Valley, Dennery ek projet sa la jwen support par European Union épi sa projet-a ka ésayé fè, pas kè nou té ni pwoblem épi fama épi safè fig, épi WTU, cé Chikita Dole ki ka managé fig soti en Sud l'Amévwik, Mexico ek sé plas sa la. Sa yo fè, yo twapé kon nation kon Saint Lisi, yo té anba l'Angleterre en tan colonial. Yo twapé twetman pwéféwans la nou té ni pou van fig l'Angleterre sé an bagay ki paté assez bon pou yo ; Sa nou ka koyé « free and fair trade », yo twapé nou té ka jwen pwéféwans. Lè yo menen nou lodwans nou continuwé ek un organizasion yo ka kwyé DACO ek sa menen an situasion ko anchay fama pa té sa patisipé en van fig ancor. Sa menen an situasion koto fama té déplasé. Yo décidé pou ban nou an grant pou nou sa eséyé fè an bagay diféran koté moun kay sèvi'y ek bénéfis la kay vini pou komin lan ek sé sa nou essayé fè pou cherché en komin Derniere Riviere-a pou sav ki sa nou ni nou sa sèvi pou dévélopé plas la, pou menen toris vini pou sé moun lan sa jwen an lavi. Nou gadé plan an ek moun palé épi nou sou safè La Sorcière, kon ici a sé morne La Sorcière, épi la ni un waterfall la. Bon avan ou pa té sa twaversé pou alé an waterfall la. Chimen an pa té bon asé ek lè ou ka fè safè touris, la ni certain règ ou ni pou mété an plas. Nou té ni pou mété plas la andan an manyé internasional pou lè moun ka vini moun pa ki tombé. La ni support, la ni bon mash, la ni tout bagay kon sa. Sa té fè, ou kay wè sa asou tras la kon nou ka desan. Lot bagay la sé nou bay moun anchay informasion, pou train moun an safè tour guide, safè pwépawé mangé, safè diféran sujetqui kay important pou bay touris ki ka vini information asou sa ki ka fèt, listwa Mabouya Valley, tout bagay kon sa. Lot section an nou ni an signe la ki ka di'y nou pa vlé'ou pwen pwes babay dan foret-a pasay photograph, sa ou ni pou kité lè ou marché sé mark pwé'ou, epi nou pa vlé'ou twé anyan pasé tan. Sa sé sa nou ka kowé filosofie consévasion. Nou pa vlé pwes moun menen zodi vini. Nou ni an bagay ka di, ou ka menen zodi antwé ou menen'y sorti son ou kay chen plas la net, chen plas la an manyè. Kè nou ka espliké bay sé touris la ki ka vini an, sa nou ka fè yo kompran sé informasion an nou ka bay sé informasion héritage, informasion kilti. En plas Derniere Riviere, Dennery, Mabouya Valley, si ou sav listwa gen moun nwé, gen Afrik. Lès é gen afwik lan vini yo menen solo yo, yo menen tambou yo, yo mennen tout kalté sé bagay sa la. Nou ka sevi sa pou fè yo konet sa nou ni an payi-a, langag nou, héritage nou. Epi an mem fason sa la nou ni diféran expresion, sa sé gwan noun lan té ka fè. Sé expresion sa la ni konecsion'y épi tè-a, épi sé pwé bwa-a épi diférent bagay qui ici-a. Nou kay pwen an ti marché ek nou kay espliqué sa kon nou ka alé.*

Researcher : *Ok ! D'accord.*

Partie 2

Respondent : *Pwemyéman nou ka komansé épi an plan ki ni anchay listwa ek sa sé sa nou ka kouyé pwé gwigwi. Gwi gwi sé an pwé bwa dans fami pam kon koko, palmis, sé bagay sa la. Lè ou gadé gwigwi-a, si ou vini pli pwé, gwigwi-a ni anchay pikan. I ni an ti manyè pikante. Gad ésé feuil la, gadé pwé bwa-a mem, gwigwi-a benyen pikan. Sé arwel nou, you sevi sé pwé bwa sa la pou bay listwa, pou safè la sagès. Yon an sé expwesion an ki ka soti an pyé bwa sa la sé « Tout zanndoli sav ki les pwé bwa i ka mouté. » Pas kè zandoli paka mouté pwé gwigwi.*

Researcher : *Ah, sé la sa soti.*

Respondent : *Sé la sa soti.*

Researcher : *Ok !*

Respondent : *Sa yo ka essayé di-ou sé ou ni pou twété diféran moun diféwanman pas anday pli pikante pasé lot. Aussi, lè an moun an manyè dificile pou dacor épi ou ka kwiyé yo an pwé gwigwi.*

Researcher : *Ah !!!!!!!!!!!!! Ok (en rirant)*

Respondent : *Sa mwen ka fè lè nou vini tour, mwen ja essayé mété un mot anglais ek mwen ka kwiyé sa « gwigwicius ». So i sa di moun lan ni an karacter qui et « gwigwicius ». Sa vlé di moun lan pikante, dificlie pour deal épi'y. Ou ka yè listwa-a, la sagès sé moun lan ek manyè yo té ka vive pami sé pwé bwa –a ek sé bagay la. Bon nou ni anchay bagay koté nou ka sevi ter-a, zanimo. Kon ou kay tan moun di-y en safè lamou : « Ou paka swen ravin bay bak. » Si ou épi an moun, ou kay swen moun sa la pi to. Ou paki swen moun sa la pou an lot moun hen gayne.*

Researcher : *Ok, ok, ok*

Respondent : *Pis si ou swen ravin lan ou pas av ki bak ki kay hen li. Tout kalité espwesion sa la, sé kalité bagay la moun té ka sevi. Tout sé bagay sa la nou ka di sé moun lan, tout sé listwa sa la. An lot bagay sé, koté nou yé-a nou pa ni […] an lot sé « chè kampech ». Chè kampech la sé an pyé bwa ki wed. Lè chè an moun wed ou ka di moun sa la ni chè kampech. Wed i Wed kon sa. Adan an lot fason aussi lè an moun fo, yo ka twavey, ou ka di moun sa la wed kon kampech.*

Researcher : *Ah, kampech la ni dé définision.*

Respondent : *Dé fason, sé silon manyè ou ka sevi-y aussi. La ni anchay bagay konsa : « Chien pa vlé banan, i pa vlé poul beckté-y. » Mem kon andan an welasion, si an lot moun fiini épi an moun, délè welasion an fo assé, yon pa vlé yon à lot mé i vlé empéché moun sa la al » douvan épi lavi-y. Mem kon chien pa vlé*

banan lan i pa ka mangé-y, i paka tiway asou-y mé si an poul kay vini bekté-y i kay farouché poul la. Sé moun lan sevi tout sa ki té oliwon yo.

***Researcher** : Mem foret ya yo sevi pouf è tout sé ti listwa sa la, tout sé ti pwoveb sa la.*

***Respondent** : Wi.*

***Researcher** : Ok, Ok.*

Partie 3

***Researcher:** Bon matin an nou kay alé dans waterfall la en derniere Riviere, an waterfall yo djos dékouvè an Derniere Riviere. Yo ka kwy-ye « Maroon waterfall ». Epi sé moun lan ka pwépayé tout sé march la, tout bagay bay pou welcome sé toris la ki kay vini isi-a pitèt demen, la kay ni toris ka vini ici-a. Nou kay wè komen forè-a sété an koté ki té enpotan anchay an lav i sé moun lan. Bon maten an na apwen ki anchay sé pwoveb la sé gwan moun lan té ka di, sé an foret-a yo té ka hen tout s lidé-a, pou hen tout sé bagay la pou yo té di-a kon Misié Alexander di nou bon maten-an. Alors, nou kay kontinyé projè nou bon maten an ek pou apwann ki lien la ni ant forè-a ek tout sé litérati oral la, oral literature nou ka fè en sent Lisi.*

Partie 4

***Researcher** : A bwa kanou an.*

***Respondent**: Bwa kanou. Nou andan an seksion an foret-a koté yon an sé plan-a nou ka wè sé bwa kanou. Bwa kanou ni wasin ki ka soti pa anlè, sa nou ka kowyé « stilts ». Bwa kanou sé an bwa ki flo andidan. Bwa kanou sé an plan ki enmen limyè. Sé pou sa i ka mouté ho kon sa.*

***Researcher** : Ah, I ka mouté ho kon sa. Manman I ho i.*

***Respondent**: Wi! Bon lot bagay la tou, sé gwan moun lan anko, lè ou tounen fasad sa la ou ka wè pwé kako.*

***Researcher** : A, kako-a. Mwen chonjé kako-a.*

***Respondent :** Ou kay yè bwapin, ou kay wè koko, ou kay wè diféwan bagay.*

***Researcher** : Wè, ma ni an kako an sala.*

***Respondent :** Bon, manyè sé moun lan té ka fè lavi yo en foret-a […] Anchay tan ki pasé en forties la en fifties la, gouvedman té ni an wesponsabilité pou dévélopé forèpou moun ki ka wété pwé forè-a viv andan an mannyè. Sa kifè, yo bay moun tè an forè-a pou yo sa planté, yo ka bwilé kenmik, diféran bagay kon sa, piki la ni chose glo. Nou té ni an policy ki dévélopé an Afrik, sa yo ka kwiyé an « Tanya System ». Lè ou gadé system sa la, i gadé adan an manyè ou ka lwéan plas bay sé moun lan kon ou ka lwé an kay mais ou ka bay sé moun lan notis pou soti. Men notis lan sé an notis ki long. Abot 30 lanné. Sa yo ka fè, gouvedman ba yo*

plas la pou planté mé gouvednman té ka planté pwé bwa an foret-a an menm ditan an. Yo té ka komansé ek ti pwé bwa kon sa, ek sé ti pwé bwa sa la té ka pwen 25, 30 lané pou yo sa fè gwo bwa. So yo ni tout tan sa la pou vive. Espwa-a sé té bon tan sa la difé wan bagay té kay dévélopé plas la, moun kay hen lot twavi lot koté. Wo paté vlé moun pa hen an mannyè pou viv mé en menm ditan an yo pa vlé ou wété an forè-a tout lè-a. Sé kalité system sa la yo té ka sevi. Nou ka viwé pou bwa kanou-an anko. Sé gwan moun lan, lè yo té ka twavay en forè-a, jis andidan forè-a kon sa. Bwa konou an sé an pwébwa ki ka di'w ki kalté tan ki ka pasé, si sé bon tan, si sé mové tan. Feuil bwa kanou an, fasad pa anba, lè anchay gwo van ka vanté ou ka wè-y blan. Fasad la ka mouté, sa nou ka kwiyé « a weather plant ». Lès é moun lan wè tout moun lan blanc, yo ka di-y tan an kay mové, tan an kay chanjé osé an pou yo soti anba bwa-a. Sé yon sé bagay la ki enpotat abot bwa kanou an. Bwa kanou osi ou sa sevi pou wimed. Ou sa bowi fey la fè dité, pou mal bouden, jis lè madam ni mwa wo, lè yo ni penn from sa, yo sa sevi sa. Tout sé bagay sa-la té an kilti sé moun lan.

Researcher : *Yo ka sevi fey la.*

Respondent : *Fey la, wi. Sé lavi sé moun lan. Anou gadé projet-a, « eco agro tourisme Mabouya Valley », ek ki mannyè sé moun lan ka hen bénéfis en sa. Projet-a ka menen touris vini, nou ka sevi la foret-a, tour guide ka hen lajan, moun ki twavay asou trailla ka hen payé, moun ki ka pwépayé manjé-a pou sé touris la, pis manjé-a sé manjé kilti, bwapen, la mori, difé wan kalité bagay. Nou paka bay sé moun lan manjé yo ka hen and hotel. Nou ni moun ka bat tambou kon « Montego Bay Solo Group » ka vini, ka pousé kilté-a pou sé moun lan wè kilté-a. Tout sé moun sa la, tout moun…la ni moun ki ka dansé kadril, La rose, La marguerite. Nou ka fè difé wan group vini en difé wan tan so tout moun kay hen an ti pen. S » kon hen bagay la ka marché.*

Researcher *: Ok, é bwa kanou an ou djos espliké la-a, es la ni pwes listwa et pwes pwoveb lié à bwa kanou an, mem kon ou té fè pour lot la nou wè-a ?*

Respondent *: Pwoveb la sé i sé an pwé bwa ki ka fè-y sav lè mové tan ka vini. Lè van an vanté fo, épi fey la pa anba lévé ek ou we-y blanc, sé moun lan ka di, « mi bwa kanou ha anlè, an soti an foret-a, tan ka vini mové.» Lè ou wè tout moun lan ni bwa kanou ; chanjé mwen di-ou bwa kanou an ka monté ho pis i sé an plan ki enmen anchay limyè.*

Researcher : *Na try wè fey la mé i telman wo, masa we'ye.*

Respondent *: Lè nou ka desann chimen an ou kay wè fey-la.*

Researcher *: Ok.*

Partie 5

Respondent : *Nou ni an lot plan aussi, an lot pwé bwa. Pwé bwa sa la ka vini twè gwo. Yo ka kouwè sa la « Figay ». Pwé bwa sa la ni an bel listwa qui ka soti andan pwé bwa sa la. Figay-a ni an manyè ka mawé ko-y au rond lot pwé bwa. Lè nou ka*

fè tour safè moun ki jos mayé, nou ka fè sé moun lan konpwan la foret-a nilistwa nou sa apwan. Lè dé moun vini ansam pou mawé chè yo, mem manyè pwé bwa sa la ka enbwasé épi viv asou yon a lot, yo ka viv adan yon manyè koté yon pa ka tanglé yon a lot, ek yon paka tjwé yon a lot. Sé kalité viv sa la. Nou ka wè anchay bagay nou sa apwan an sé kalité pwé bwa sa la.

***Researcher** : Wi, nou ka wè tout sé ti moso sa la mé pwes pa ka twanglé.*

***Respondent** : Kon ou alé pli wo nou kay wè lagè pwé bwa-a ka vini. Lot bagay la ki important sé « balisé »-a.*

***Researcher** : Ki les la ki balisé-a ?*

***Respondent** : Sa ki ni feuil kon pwé fig la.*

***Respondent** : Balisé-a nou ka sevi kon pawosol. Lè lapli ka tombé, sé gwan moun lan ka kopé dé twa feuil, yo ka mété sa anlè tet yo, ou ka marché ek lapli pa ka mouyé-ou. Tout sa sé viv sé moun lan, épi sé pwé bwa-a, épi sé plan an. Tout sa yo ka sevi andan diféran manyè. Lè ou ka bouwi manjé aussi, bwapen, ou ka pwen feuil balisé-a, ou ka kouvè bwapen an, ou ka toufé bwapen an. Tout sa sé viv sé moun lan, manyè yo ka vive ek latè-a, viv épi plan, viv épi zanimo.*

***Researcher** : A kondi la té ni an pwoveb ki ni nom balisé anda-y.*

***Respondent** : Ma ka chonjé sa la.*

***Respondent** : La ni bagay kon « chanrtanyé ». Sé an gwo pwé bwa koté parot té ka pwen fuit-a mangé. Sa ki important an chatanyé-a, pli pwé chous la i ni sa yo ka kwiwé an « butress ». Butress sa la ka soti an manyè fin mé i fo. Lot bagay la nou ka di sé moun la asou tour-a, principlement si la ni nom ek fem, sé Bondyé fè fem pli fo pasé nom ek kalité butress sa la. Ek sé nom ki ni an certain la sagès pou konpwan sé bagay sa la. Lè ou gadé s é diféwan pwé bwa sa la, i ka soti kon un backbone, kon an spine. Bondyé fè fem ni pli backbone pasé nom. Ek ou ka wè tout sé bagay sa lè mais nou pa ni chtanyé. Butress la sé an bagay ki twè fo.*

***Researcher**: Pitet sé po sa an anglé yo ka di, « behind every successful man, there is a good woman ». Mem an anglé nou ka we lien pwoveb la. Sé because of buttress plan sa la.*

***Respondent**: wi, sé yo ki ka sipoté sé nom la, ou konpran. Menm mannyè i ka butress, i ka chébé, i ka mayé la, i ka ankor, I ka chébé la. So la ni anchay bagay.*

***Researcher** : Sé entéwésan!*

***Respondent** : Sé entéwésan!*

Partie 6

Respondent : *Sé twas la nou ni an foret-a, sé twas sé slave la, lè yo soti an plantasion an, yo ka goumen pou freedom yo, pou liberté yo, so yo mouté an hotè foret-a. waterfall la sé an plas yo té ka sevi pou méditasion ek diféran bagay kon sa. Tout sé difféwan twas sa la nou ni an foret-a. Sé twas la té ka konecté famil soti difféwan koté. I pa dwol pou sav moun ki soti babonneau ni anchay famil isi-a. Pis lès é nom la desan facade sa la épi yo ka gadé pou twavi, yo hen an bel mansel, ou sav, fami ka komansé, délè yo paka viwé koté yo soti-a, yo ka étibli an fami an. Tout sé twas sa la, tan sa la pa té ni gwan chimen, pwemyé chimen ki té fet en saint Lisi yo ka kouyé chimen Royal fet pa France. Sa soti gros Iselt, vini pa Louvet épi vini pa Au Lyon.*

Researcher *: Ek la té ni an chimen pa ici-a, pa piton Flor, lès é moun lan té ka alé en ville.*

Respondent *: Piton Flor sé an lot rout, lè ou ka mouté derniere Riviere, ou ka pasé pa Forestière ek wivé en ville. Jus an jou kon jodi moun ka sevi-y. La ni dé moun Derniere Riviere, dé rasta, yo ka van penmi, yo toujou ni bom penli an alan tet yo, yo ka jos fè sa, yo ha Forestière ek yo ha wivé en ville. Yo still ka sevi sa toujour. Piton Flore twapé nom-y pa un Général américain an tan sé slave la té ka goumen pou libèté yo. Nonm-y sété Flor Bwagaya. I té ka goumen kont sé gen colonial la pou yo sa hen liberté. Sé twas la ka menen-ou tout patout an SentLisi. Lè ou sot ici-a ou kay Barre de l'Isle, ou kay Piton Flore, ou kay Castri. Soti Barre de l'Isle ou kay Milet, ou kay Soufriere. L ni anchay difféwan twas ki té ka sevi tout patout en foret-a. As the crow flies, kon nou té ka di, lè ou fè chimen en rond an, chimen an long mais lè ou pasé pa bwa-a i pa jè long.*

Researcher *: Sé kon sa i té pli ésé pou sé eskav la marron.*

Respondent *: Sé po sa non an sé « maroon trail ». Nèg maron kon sé Français-a.*

Researcher *: Ok, lè ou gadé nom an « maroon » sé maron.*

Respondent *: Oui, sé marron. Sé po sa nou ka kouwé-y maroon trail, twas maron.*

Partie 7

Researcher *: An foret sa la ou té ni anchay esclav ki té ka maron met yo. Yo té ka chaché liberté. Tout sé twas sa la nou ka wè-a, ka fè partie an twas ki pli long pas é sa. Yo té ka alé tout an payi-a. Ek sé an mem sé foret sa la tout listwa yo, an tan lontan, en tan esklavaj, yo té ka dit listwa-a, an tout fwéchè glo-a, sé an menm plas sa la yo té ka sevi tout sé plan an ki an plas la, ek yo té ka fè listwa, pwoveb, riddles, devinette, en foret-a. Nou ka wè la ni an lien kif o anchay entre* la foret et littérature orale. *Pis* littérature orale *en Sent Lisi, sé an foret-a menm i komansé. Ek sé sa ki entéwésan isi-a jodi-a. La foret fond Pitit à Derniere Riviere. Ek tout sé lestan foret-a nou ni an té ni eskav ek yo té ka fè menm bagay la : sé listwa ek pwoveb. Tradision sa la désan génération apwé généwasion. Menm gwan-papa mwen, gwan manman mwen, papa mwen, manman mwen, yo koné sé listwa sa lajodia-a. atjwolman, an derniere Riviere, yo vlé jénérasion an ki pli jene an konet sé listwa sa la, konet sé pwoveb sa la ek valè sé pwoveb sa la. So yo ka mennen sé jenn moun la isi-a ek yo ka sevi sé*

plan an, yo ka sevi listwa-a, yo ka di yo listwa-a, yo ka mouchewe y osé plan an so sa yo ka di-a ni pli sens po yo. Sa entérésan anchay.

Partie 8

Respondent : *Dewè nou sé an pwé bwa yo la kouyé « figé ». Sé an pwé bwa gwan maman nou, gwan tant nou té ka sevi. Si ou ni mal do eh ben mal kou, ou ka sevi sa ek i ka ba'ou an solageman epi mal do-y, épi mal wen-y. An laforè ya ou ka wè tout sé plan an yo ka sevi pou medsin, yo ka sevi pou diféwan bagay. Lavie sé moun lan té konekté ek sé bagay sa la en tout façon. Lè gwan moun an jadin, yo ka mayé wen yo. Kod sa li ni an ji ek sé sa ni ni property-a ki ka ba-ou solajman si ou ni mal wen, si ou ni mal kou. La ni anchay plan, «* caractère les hommes *», tout sé kalité plan sa la koté sa ka jéwi pwéskè tout bagay ; ou ni tout diféwan plan. Tout sa té an lavis é moun lan ek yo té ka sevi sa pou medsin, pou diféwan bagay an lavi yo. Yo té ka konekté épi tè-a, épi plan an, épi zanimo-a. tout sa té konekté.*

Partie 9

Respondent : *The oral traditions are extremely important. When you look at it form a scientific point of view, I mean science is defined as a systemised body of knowledge derived from study, observation and objective experimentation. I think too often people neglet the aspect of observation.*

Partie 10

Respondent : *I was saying that the oral traditions, from the basis of knowledge from society to society. A society is really a group of people who are self-sustaining, who have a definite location and a long duration, but is made up of interlocking social institutions comprising the family, political, economic and social institutions. But it doesn't stop there. It exists when all these institutions are interrelated in such a way that social systems tend to exist. It is within that social system that the oral traditions, the oral knowledge, the folklore, the tradition is passed on from generation to generation. We can now link that with science. You will hear a perspective of science that is linked more to empirical evidence, but science in its broader sense is a systemised body of knowledge derived from three sources: observation, objective experimentation and study. The observation aspect is very much ignored. Again, when Isaac Newton observed that the apple went up and it didn't come down, that probed him and excited his scientific curiosity to figure why it didn't happen and he came up with his theories. Again, from the oral tradition, when from the bwa kanou, the wind blows up, and the leaf is white and the weather begins to change, it's an observation, a scientific process that is done. This is part of the lives of the people, the oral and the folklore. Those things are passed down from generation to generation. When they observe which plants are poisonous, which plants have medicinal properties, which plants you can use, all of this is through observation as well. The folklore, the tradition is knowledge. Very often, because education has always been used as a tool that segregates classes. Even when we look at our creole […] I mean there was Henry Breen who was one of the first mayors of St. Lucia in the 1800s. He described creole*

as a language spoken by toothless old women. That kind of effort was made to denigrate the creole. We were left with the legacy and a tradition where people didn't want their children to speak creole. It was felt that the creole would impact on their ability to speak proper english which I believe is nonsense. Proper creole would definitely need proper English because the syntax, the grammar and everything is in place. My grand aunt with whom I was raised spoke very good creole. I remember some expressions she used. As a kid when I was going to town with her, there was a time when a lady asked her "Manselle Rita sa ou ka fè la"? I di "se an lokazion qui prézanté sé pou sa mwen la" (an occasion presented itself that's why I'm here.) The other thing is that there is bad patois as well as bad english. With proper creole, you would have what, in some languages is referred to as "translating and transliterating. Translate is to convey meaning of words from one language to another. Transliterate is to take word for word so you would say: "Tomber mwen tomber," when proper creole is "Mwen pwan and sot". You see, when people do not know the proper creole they get affected in one way. We try to keep the culture and tradition alive. We recently had a creole debate during the creole heritage month in which I participated. My team won and I also won the best speaker. In an effort to ensure that we can keep the culture alive, keep the heritage alive and keep the creole alive.

Researcher : *The traditional things like the kont and the use of the creole proverbs are beginning to disappear. For instance, when I went around trying to find kont groups, I couldn't find a kont group but I was able to find many solo groups. Within those solo groups, the kont is integrated. But what I noticed was that the solo is beginning to dominate. As far as the kont is concerned, you have to ask for it for them to relate a kont to you. They have the kont bèlè which is the dance and that might come out more naturally, but to relate a kont, you have to ask for it. Some people are saying that the fact that it is disappearing, it might be because of the attitude of St. Lucians towards the creole. They dodnot really embrace the creole. The creole is seen as a hindrance to speaking the english. Because the creole is not accepted, then you have the traditions that rely on that creole are beginning to disappear. What are your views on that?*

Respondent *: In that regard, what I can say is that the kont is very much alive. I think from a commercial point of view, or rather a point of view where you have the solo, the La Rose […] those traditions are maintained mainly by people from Dennery, au Lyon and those places. They are practised a little more often. When you go to the other rural communities, you go to a wake, there is a lot of kont. You see it's not captured in a more formal setting but it still existx and it's very much alive among the people. When you go around, people speak creole every day, the idioma, the expressions, the proverbs, ou sav, it's always there: "Jour male pa ni pwen gade." It's a natural part of the life of the people. Those expressions are used on a daily basis. I think the croele is very much alive. Perhaps what needs to be done is to showcase it and give it more national prominence. Give the language more prominence in that regard. For example, if we can teach spanish and french in school, why can't we teach creole? It's a language. Although Haiti, the Seychelles are more French, given our French link and our heritage, if we take more interest from, I mean, from a Government point of view […] we embrace spanish and french because we*

think that they are important languages, why not embrace creole? Why not teach it in school, teach it properly so that we can learn. The more you speak the creole, the better you get at it. I think the language is very, very much alive in the everyday lives of the people but since the everyday life is not recorded, it appears that it is not really spoken. When you have the solo, it's often around the creole, the heritage so it is video recorded, it's documented. There fore one thing seem to dominate the other. However, when you go to a wake in the rural communities, the kont is right there.

Researcher : *Concerning the wake, when I went up to Au Lyon, I spent a long time, I mean several hours with a solo group. I asked them about the kont. They did a bit of the kone bèlè but they referred me to a konteur in Ay Lyon. When I met this konteur he said "Atjwelman nou pa ka jè ni kont, pis lè nou té ka ni kont, sé té lè anmounté mò. Mont lan té ni an lien ek cor moun la kit é an kay la. An tan lontan, ko moun lan té la, so kon moun lan mò nou ka komansé di kont lan, di sé listwa-a ek nou ka chanté kont lan. Mé atjwelman kon sé moun lan mò, avan yo mò, ko yo pa menm fwet, rambally ha pwen yo. Bon la pa ni ko pou sé kont lan sé pou sa ajwelman nou pa ka jè ni kont lan.*

Respondent : *Sa sé an bon ppwen. Lot bagay la mwen vlé ajouté an mo pawol sa la sé lè nou té pitit, nou lévé, lè an moun mò, tradision an menm ja changé. Nou ka viv andan an tan koté moun konserné pli abot sa yo sa jwenn. An tan lontan, lè an moun mò, ou ka menen sik, ou ka mennen bagay pou bay suport. Atjwelman, yon an sé group Vieux Fort-a, si pa Laborie promotion, moun sa la ki en Ministre Agriculture sété an manm an gwoup sa la, yo fè an chanté : « Lavéyé sé an bloko, an plas pou fè roro. » Atjwelman tan-an ja changé. Bagay la changé telman an dan an manyè komersial, sé yom. Moun toujou té ka bwè yom yo : Paf ; kont, anba kontyè, men atjwelman si ou pa ni Denros, ou pa ni Montgay, ou pa ni bagay kon sa […] Moun ka vini pli pou wè sa yo sa jwenn. Sa ka changé bagay la osi andan an mannyè, an dan an fason. Men sé pou nou fè an efort pou nou chen tradision an. Lot bagay la sé, an tan globalisation sa la nou ka viv la, sé jenn moun lan adan an mannyè pa entérésé. Tradision-an menm ka twapé ko-y afecté en mannyè nou ka pasé kalité enformasion sa la from jenn pou pitit. Yon, dé pitet kay pwen mé la still ni anchay jen moun ki kay di listwa konpèLapen, konpè Tig mais pa kon avan.*

Researcher *: Ki sa nou sa fè pou pasé listwa sa la pou sé jen moun lan atjwelman, sé mamay la, pou yo dévélopé an apwésiasion pou listwa-a ?*

Respondent *: Dépi Gouvedman sa fè an effort pou moun apwan kwéyol lécol, tout bagay kay alright.*

Researcher *: So sé kwéyol la ki bagay la pli important an. Tout sé bagay sa la lié ek kwéyol la.*

Respondent *: Si nou sa étidié francais, si nou sa étidié espagnol, nou sa étidié kwéyol la. Mwen wè bagay la bien simple kon sa. Ou apwan kwéyol la, ou apwan langaj la, an langaj la menm ni tout difé wan esprésion ou kay sevi. Lè an timamay lévé, pwemyé bagay i ka tann sé kwéyol ou sav. Men sa sé manmay ki soti bò bitasion. La ni anchay manmay anvil ki pa sa palé kwéyol. Mé kwéyol la sé an*

bagay ki natuwel. Mais sé mannyè moun ka katjilé kip a ka fè sé mamay la apwésié kwéyol la. Nou ka bésé anlè kwéyol la. Nou ka bay kwéyol la mépwi. Moun ka kwè si yo palé kwéyol sé an bagay ki pa bon.

***Researcher** : Moun kay wi yo.*

***Respondent** : Akondi moun kay wi yo. Men kwéyol dou, kwéyol la sé an bagay mwen enmen anchay.*

***Researcher** : Sé pou say o di, si ou vlé chen kiltie-ou, ou ki pou chen lang la lié ek kilti sa la?*

***Respondent** : Wi, lang natal la.*

***Researcher** : Sé sa, sé sa.*

Partie 11

***Researcher** : Having spoken so much about the forest and the importance of the forest in developing the culture of the people of long ago and particularly the slaves, I have developed an interest as well in something that you told me last week, that you are in the process of writing a book. Can you tell us a little more about this book.*

***Respondent :** What is important is that information must be documented for prosperity, for people to understand and learn what is going on and to be able to pass on that knowledge. I have attempted to document all of those things. I have done some research although I lost a lot of it as a result of the hurricane three years ago. That I will continue to do and perhaps that within a year or a year and a half we should have this book out. We can explain the oral traditions, we can explain the connection between nature and the way of life of the people, how they are interconnected and married along the theme of conservation and natural resource management. So we will tie all of that together. You have expression that are very popular with the creole culture. A famous saying I can remember is from a casav :"tout lawivyè ka désand an lame". People from that creole heritage will benefit. It will bring back the memories. It will help to educate and enlighten the younger ones so that they can pass it onto other generations. The book's title is most likely going to be "Naturally seasoned". It is seen from two perspectives : firstly the words nature and natural seasoning is used in the sense of telling life from experience, from people who have that natural experience, who are well seasoned; to help go through life and to deal with the daily difficulties. Secondly, natural seasoning, as a forester, is a term used in forestry to dry timber, which is a cultural and traditional method of harvesting. You harvest the timber in the forest, you put small sticks between the timber and stack them up and it would dry in the sun. Growing up we would see that. The idea is to give the book that kind of theme and that kind of interest as well. I think that it is a book that will serve well the people, people of the region and even around the world.*

Researcher : *What is your objective for writing this book?*

Respondent : *The objective is to be able to provide information based on the culture, the oral tradition, connecting nature and heritage to the lives of the people. Future generations will be able to say this is how our ancestors, our grandmothers, our great grand mothers lived. This is how they were connected to the land; these are the medicinal plants, the herbs and this is how they were used.*

Researcher *: What aspect of oral literature have you used or are you thinking of using in this book?*

Respondent : *A lot of it is proverbs and wisdom sayings. From that we will connect thplants, animals, etc. We spoke about the gwigwi plant :"Tout zandoli sav ki lès pwé bwa I ka monté." This means you must approach people differently because some are more sensitive than others; "chè kampèch": if your heart is really hard, yo di chè-ou fò kon chè kampèch. Those kind of things we will be bringing out, connecting animals, plants and the wisdom of the people; how they intermarry and use that for the oral traditions. A lot of it is wisdom for life; wisdom to give you guidance. When people talk about not having a culture, we have a lot that's probably taken for granted. One of the important things about the culture, particularly the creole culture is how things were said. You would remember as a kid that your parents would speak a creole that is almost illitist, above your head, with the proverbs, the sayings and all of that. When adults talk, you would be right among them and you wouldn't understand a word that's being said. That's a higner creole, that's an elevated creole if uou want to put it that way. The language is very much alive. Language is there. Lang maman nou la. We just have to appreciate it and document it because documentation is important. That's one of the things we will be stressing in the book. From the oral traditions, we will actually include creole expressions then translate them into english. You will be able to see both the creole and the english in the book.*

Researcher : *So you can get the real sense of things.*

Respondent *: So when you read in creole, you will get its unique "creoleness".*

Researcher : *As much as possible in writing.*

Respondent *: As much as possible in writing. We will try to do as much justice as possible in translating it.*

Researcher : *What effect do you think do you think this is going to have on the readers?*

Respondent : *I think it's going to have a profound effect on the readers. Even when we do those explanations during the tours […], people from all walks of life share certain things in common: life, itt's struggles, it's traditions, wisdom, advise and all of that. As members of the human race, there are common threads that run through us. I think it is useful. All cultures have similar sayings and similar expressions. People ccan link and marry. When we talk about the bwa kanou*

as the weather plant, I think there iis a similar experience with the maple in Canada. People of different cultures can relate to different trees.

Researcher *: When they see it here, they can say "Oh in Canada, it's almost the same thing".*

Respondent : *We have a similar tree. Across humanity, I think, we can connect through culture.*

Researcher *: So you try to focus not only on St. Lucian readers but on a more blobal approach.*

Respondent *: A global approach.*

Researcher : *I would like to tkanh you very much for the session we had this morning. I call it a session because I learnt a lot: learning how the forest itself can be used or has been used to enhance oral literature. As a matter of fact, I got the sense that it started in the forest with the slaves and how we can continue to use the forest to be able to help people understand the profound meaning of our kont, our listwa and our proverbs. Thank you very much Mr. Alexander and I wish you all the best for your book.*

Respondent : *You're most welcome. It's been a pleasure.*

Researcher : *Thank you!*

INDEX ONOMASTIQUE

Académie de la Martinique.....152, 154, 156, 163, 342, 344, 345, 347, 358, 362, 427
Académie de la Martinique,.....342, 347, 358, 362, 427
Archives Départementales de la Martinique,.....90, 141, 146, 149, 155, 355, 357, 361
B.O.M. 146, 355
B.O.M., ...146, 355
Baneth-Nouailhetas E. 55, 353
Barrow C. 354
Barthes R. 286
Bébel-Gisler D. 284
Beillerot J. 358
Bélaise M. 282, 300
Benghabrit-Remaoun N. 358
Bereday G. –F. –Z. 61
Bereday G.-F.-Z. 61
Bernabé J. 284
Bourdin J 51, 358
Bourdin J XE "Bourdin J" 51
Bourdin J XE "Bourdin J" .,.....51
Bourquin J. 143
Bourquin J., ...143
Bouzoubaa K. 358
Bray M. 28, 29, 54, 61, 86, 355
Bray M. XE "Bray M." , ...28, 29, 54, 86
Brickman W.-W. 23, 24, 25, 26, 27, 29
Brown J, ...74
Brown J. 74, 358
Brown J., ...355, 358
Caribbean Examinations Council: 337, 359
Carrington E.-W. 90
Césaire A. 283
Chali J.-G. 329
Chalmel L. 142
Chamoiseau P. 54
Chapman D. 358
Charles E. 299
Charles L.-D. et Williams S. 87
Charlot B. 283, 330
Chatel L. 18
Confiant R. 334, 336
Debray R. 289, 331, 332
Delinde H. 137
Demeuse M. 38, 359
Dépelteau F. 67, 356
Dournes J. 282, 295, 356
Durkheim É. 15, 356

Dutercq Y. 61
Education Office 98, 356
El Andaloussi Kh., Faiq M., ... 359
Fanon F. 97
Finkielkraut A. 281, 287
Frère Arthur 140, 360
Galand B. 278, 338
Ghayyur T. 28, 359
Giraud M. 51, 359
Glissant E. 356
Gouvernement du Québec 17, 18, 359
Government of Saint Lucia, Education Act 102, 184, 356
Government of St. Kitts and Nevis 343, 356
Government of St. Lucia 93, 106, 108, 186, 356, 359, 363
Government of St. Lucia, ... 93, 186, 356, 359, 363
Groux D. 28, 29, 30, 31, 32, 45, 46, 62, 359, 361
Groux D. XE "Groux D." , ... 28, 29, 30, 31, 32, 45, 46, 62, 361
Halliday J. 135
Harmsen J. 291
Hassab-CharfiS. et Zlitni-Fitouri Z. 356
Innis P., Whither Bound 356
Institut Français d'Information Juridique 147, 356
Jane Mico 94, 360
Jardel J-P. 294
Jarousse J. 45, 360
Jarousse J. XE "Jarousse J." , ... 45
Jules D., ... 111
Klinberg F. 94
Lavenaire M.-F. 146, 147, 155
Le Nouveau Petit Robert 296, 357
Leca J. 37, 39, 45, 71, 78, 360
Leca J. XE "Leca J.", ... 37, 39, 45, 71, 78
Leris M., ... 161
Marinier., N. 284
Mauss M. 295
Ministère Éducation Nationale 357
Mons N. 36, 38, 62, 360
Mungala, A.-S. 279, 333
Munyanji J.-P. 295
Nabajoth É. 49
Nóvoa A 23, 25, 26, 27, 33, 36
OECO1, 2, 3, 4, 5, 8, 9, 15, 16, 20, 21, 22, 23, 34, 35, 45, 46, 47, 48, 49, 51, 52, 53, 55, 57, 58, 74, 85, 87, 88, 89, 90, 93, 127, 151, 153, 164, 254, 258, 261, 265, 267, 276, 277, 279, 281, 285, 290, 295, 340, 341, 346, 347, 352, 353, 357, 363, 401, 403, 407, 422, 435
OECS8, 21, 48, 50, 58, 66, 74, 84, 85, 93, 353, 359, 360, 361, 401, 403, 407, 411, 412, 413, 414, 415, 416, 422, 424, 435
Owen J. 36, 357
Palmer C. 91
Parisot G.-H. 149
Petty and Hodge 122, 357

Phillips D 60, 61
Porcher L..... 30, 31, 32, 33, 62
Porcher L..... 361
Raveaud M. 361
Rayna S. 361
Région Martinique..... 48, 361
Rizvi, F. 54
Rousseau J.-J. 289
Saint Lucia Annual colonial Report, ... 99, 357
Sartre J.-P. 283
Sir Arthur Lewis Community College. 116, 201, 221
Solomon D. 341, 346
St. Kitts and Nevis Education Act, 1966. ..... 126, 358
Stanciu D. 279, 333
Stone S. 16
Strategies for Reforming Early Childhood Education. 58, 361
Tessonneau A.-L. 284
Thélot C. 22, 36, 38, 39, 67, 165, 358
Thouroude L. 18
Tits D.-C. 150
Todorov T. 281, 286, 346
Trabant J. 299
UNESCO 8, 51, 55, 111, 112, 130, 150, 161, 292, 341, 346, 347, 351, 355, 358, 360, 361
Van Haecht A. 19, 34, 35, 39, 40, 41, 44, 362
Venner K.-D. 93
Walcott D. 290
Windham D. 358
Woolman D.-C. 34, 41
Zeregbe G. 282, 330
Zobel, J. 54, 329

TABLE DES MATIÈRES

LES SIGLES……8
LISTE DES TABLEAUX……9
LISTE DES ILLUSTRATIONS……12
TABLE DES ANNEXES……361
INTRODUCTION……15
1.1 Cadre théorique de l'éducation comparée……23
A. Ses caratéristiques……23
B. L'Épistémologie de l'Éducation Comparée……31
1.2 Le Cadre théorique des politiques éducatives……34
A. Définition des politiques éducatives……34
B. Le Cadre théorique……35
C. Comparer des politiques éducatives……36
1.3 L'évaluation……37
A. Définition de l'évaluation……37
B. Pourquoi évaluer : les finalités ?……37
C. La démarche de l'évaluation……39
D. L'évaluation des Politiques éducatives dans un contexte comparatif……39
E. L'évaluation des systèmes éducatifs……45
1.4 L'Organisation des États de la Caraïbe Orientale (OECO)……46
A. Un panorama historique de l'ascension des départements français dans les organisations caribéennes……46
B. Les Accords de 2014……49
1.5 L'éducation postcoloniale……55
A. La problématique de la langue et de la culture……56
B. L'autochtonisation de l'enseignement……58
CHAPITRE II : MÉTHODOLOGIE……60
2.0 Généralités……60
A. Une mise en perspective……60
B. Méthodologie de la Recherche……66
2.1 Étude des cas nationaux……67
A. Sainte-Lucie……67
B. Saint-Kitts-Nevis……74
C. Martinique……81
2.2 Une étude cross-nationale : La comparaison de Sainte-Lucie et de Saint-Kitts-Névis……84
2.3 Une étude transnationale : La comparaison de Sainte-Lucie, Saint-Kitts-Névis et la Martinique……84
2.4 L'Organisation des États de la Caraïbe Orientale……85
CHAPITRE III : LE CONTEXTE HISTORIQUE : L'ÉDUCATION DANS LA CARAÏBE POSTCOLONIALE……87
3.1 L'éducation Préélémentaire dans l'OECO……87
A. Un panorama historique de l'éducation préélémentaire dans l'OECO……87
B. Visions des penseurs antillais……89
3.2. L'Histoire de l'éducation des Antilles anglophones et francophones……94
A. L'Histoire de l'école saint-lucienne……94
B. Historique de l'école kittitienne……122
C. Historique De L'école En Martinique……139

CHAPITRE IV : SOCIOLOGIE DE L'ÉDUCATION PRÉÉLÉMENTAIRE DANS LES DIFFÉRENTS PAYS…….....168
4.1 L'intérêt de l'enquête…….....168
4.2 L'Analyse et Résultats des enquêtes…….....169
A. L'Analyse des enquêtes de Sainte-Lucie……...169
B. L'Analyse des enquêtes de Saint-Kitts et Nevis…….. 228
C. L'Analyse des enquêtes de la Martinique…….. 252
CHAPITRE V : ÉTUDE COMPARÉE DES SYSTÈMES EN PRÉSENCE ET ENJEUX LINGUISTIQUES ET CULTURELS…….....266
5.1 Une étude comparative de l'éducation préélémentaire entre les systèmes anglophones…….....266
5.2 Une étude comparative de l'éducation préélémentaire entre les systèmes anglophones et francophone…….....273
5.3 Les enjeux linguistiques et culturels : La préoccupation des enquêteurs et une proposition pour un travail en commun…….. 278
5.4 Pourquoi parler de la littérature dans le domaine des Sciences de l'Éducation et quel apport pour les petits enfants ?..... 285
5.5 Contextualiser pour comprendre : un modèle……. 292
5.6 Comment passer du paradoxe à une vision pédagogique ?.....328
5.7 Des politiques éducatives communes pour les membres de l'OECO vers un nouveau paradigme d'une éducation indigénisée…….. 346
CONCLUSION…….....349
BIBLIOGRAPHIE…….....353
ANNEXES…….....361
INDEX ONOMASTIQUE…….....483