

L'éducation des BaYaka

De la forêt aux écoles ORA (*Observer, Réfléchir, Agir*)

Daša Bombjaková, Sheina Lew-Levy, Romain Duda, Ghislain Loubelo & Jérôme Lewis

Daša Bombjaková*, Département d'anthropologie, University College London, 14 Taviton St, Bloomsbury, Londres WC1H 0BW, Royaume-Uni and Institut d'anthropologie sociale, Faculté des sciences sociales et économiques, Université Comenius, Mlynské luhy 4, 821 05 Bratislava, Slovaquie
dasa.bombjakova@gmail.com

Sheina Lew-Levy*, Département de psychologie, Université de Durham, Stockton Road, Durham, DH1 3LE, Royaume-Uni
sheina.lew-levy@durham.ac.uk

Romain Duda, Unité Anthropologie et écologie de l'émergence des maladies, Institut Pasteur, 25 rue du Docteur Roux 75015 Paris, France
romainduda@gmail.com

Ghislain Loubelo, Association des Spiritains au Congo (ASPC), 112, Bd Boisson 13004, Marseille, France
chrilainloub@gmail.com

Jérôme Lewis, Département d'anthropologie, University College London, 14 Taviton St, Bloomsbury, Londres WC1H 0BW, Royaume-Uni
jerome.lewis@ucl.ac.uk

* co-premiers auteurs

Résumé : La scolarisation fait partie d'un effort global visant à aider les peuples autochtones à s'adapter aux changements rapides de leur monde social et écologique et à affirmer leurs droits. La question de savoir si la scolarisation répond à ces objectifs fait l'objet d'un débat permanent parmi les anthropologues et les chercheurs en sciences de l'éducation. Nous examinons dans cet article les avantages et les inconvénients de la pédagogie ORA (*Observer, Réfléchir, Agir*), un système scolaire développé pour éduquer les enfants baYaka du nord de la République du Congo. Nombreux

sont les BaYaka qui dans ces dernières années sont devenus plus sédentaires, passant plus de temps à travailler pour leurs voisins agriculteurs ou dans les villes, et ayant perdu le contrôle de leurs territoires forestiers en raison de l'exploitation forestière. Le système ORA vise à fournir une structure préscolaire exempte de discrimination afin (1) d'encourager le maintien des traditions autochtones, (2) de réduire la vulnérabilité et la marginalisation des populations autochtones et (3) de faciliter l'intégration des enfants dans le système scolaire public national. Dans ce contexte, nous comparons la pédagogie traditionnelle des BaYaka, les relations sociales, l'éducation à la santé, les expériences de discrimination, les activités de subsistance et les pratiques culturelles et rituelles avec ce qui est transmis dans les écoles ORA. Nous soutenons que la structure du programme scolaire ORA et les valeurs transmises en classe sont en contradiction avec l'apprentissage en forêt et le mode de vie des enfants baYaka. En particulier, alors que le système ORA cherche explicitement à offrir aux enfants baYaka des expériences éducatives exemptes de discrimination de la part de leurs voisins agriculteurs, le manque d'enseignants baYaka et d'enseignement en langue maternelle peut en fait les priver de leur autonomie et de leurs droits. Nous terminons l'article en discutant des approches éducatives alternatives qui peuvent bénéficier aux enfants baYaka, et en soulignant les domaines de recherche future. [Un court film ethnographique sur le programme ORA et la vie en classe, réalisé par Romain Duda, est disponible sur <https://www.youtube.com/watch?v=aB8VH0txKZM>].

Mots clés : BaYaka, enfance, éducation, école, apprentissage

Introduction

En République du Congo, un réseau d'écoles fondé en 2006 a été spécifiquement développé pour scolariser les enfants baYaka.¹ Dirigées par des missionnaires catholiques et soutenues principalement par l'UNICEF, les écoles ORA (*Observer, Réfléchir, Agir*) servent de tremplin pour intégrer les enfants baYaka dans les écoles publiques ou, plus rarement, dans les écoles privées catholiques. Les écoles ORA sont l'un des nombreux systèmes scolaires dans le monde qui visent à accroître la préparation des enfants autochtones à l'école. Leur développement est une réponse aux efforts nationaux et internationaux visant

1. Nous utilisons ici le terme « BaYaka » en référence à plusieurs groupes vivant en République du Congo (Bayaka, Mbenjele, Baluma, Mikaya, Ngombe/Baka), en République centrafricaine (Bayaka, Bofi) et au Cameroun (Baka). Le terme BaYaka est une tentative de décolonisation des appellations des chasseurs-cueilleurs du Bassin du Congo occidental comme « Pygmées ». Le terme est basé sur leur auto-identification à un groupe plus large partageant des traits culturels plutôt que sur leurs différences linguistiques actuelles. BaYaka, Baaka, Biaka, Baka, etc. sont toutes des variations locales du même nom. L'orthographe avec un Y majuscule (BaYaka) reflète la double utilisation oubanguienne et bantoue de ce terme. Veuillez consulter Kölher & Lewis (2002) et Robillard & Bahuchet (2012) pour une discussion plus approfondie concernant la complexité des termes endogènes et exogènes utilisés pour désigner ces populations.

à garantir l'accès à l'éducation primaire dans le monde (Assemblée générale des Nations unies 2015), ainsi qu'à une compréhension croissante du fait que l'éducation peut aider les communautés marginalisées à s'adapter aux dynamiques rapides que subissent leurs mondes sociaux et écologiques et à affirmer leurs droits (Aikman 2011 ; Matsuura 2017 ; Reyes-García & Pyhälä 2016). De nombreux programmes scolaires destinés aux communautés autochtones affirment ainsi aider les enfants à surmonter la discrimination et la marginalisation et à accéder à l'emploi et à des opportunités d'enseignement supérieur (Hays & Siegruh 2005).

Les anthropologues et les chercheurs en sciences de l'éducation débattent actuellement pour savoir si la scolarité répond ou non aux aspirations et aux besoins locaux² (Bellier & Hays 2017). La scolarisation peut en effet menacer l'acquisition de savoirs écologiques locaux (voir Reyes-García et al. 2010 pour une recension) car elle occupe le temps que les enfants pourraient normalement consacrer à l'acquisition de connaissances locales, conduisant ainsi potentiellement à leur perte (Barreau et al. 2016 ; Sternberg et al. 2001). La scolarisation a également été traumatisante pour de nombreuses communautés autochtones en discréditant souvent leurs traditions et les valeurs locales. Certains programmes éducatifs assimilationnistes visent explicitement à effacer l'identité et les modes de vie autochtones (Jacob et al. 2015 ; Reynolds 2005 ; Woodman 2019). Il est donc important de comprendre les méfaits et les avantages de la scolarisation pour les enfants baYaka, et plus généralement pour les enfants de populations de chasseurs-cueilleurs. Cette question est d'autant plus importante que les études sur la scolarisation chez les chasseurs-cueilleurs du bassin du Congo sont rares (voir Dounias 2017 ; Kamei 2001 pour les exceptions).

Comme les autres chasseurs-cueilleurs à retour immédiat, les BaYaka partagent les schémas fondateurs de l'autonomie coopérative, de l'égalitarisme et du partage de la demande (*demand-sharing*) (Sonoda et al. 2018). Les BaYaka se considèrent comme un « peuple de la forêt » (*bisi ndima*), contrairement aux agriculteurs voisins d'origines ethnolinguistiques diverses (par exemple, Kaka, Mozombo, Enyelle, Bandongo), et appelés *bisi mboka* (villageois) ou *Bilo* par les BaYaka (Köhler & Lewis 2002 ; Lewis 2015). Reflétant des attitudes discriminatoires plus larges tenues par les non-BaYaka envers les BaYaka, de nombreux BaYaka font l'expérience quotidienne de la stigmatisation et de la discrimination de la part des Bilo. Une discrimination également présente parmi les élèves et

2. Ces discussions ont conduit à la création du groupe de recherche et de plaidoyer sur l'éducation des chasseurs-cueilleurs (HG-EDU), hébergé par l'*International Society of Hunter-Gatherer Research*.

certains enseignants dans les écoles. En dehors des projets scolaires pour les BaYaka gérés par des missionnaires opérant à partir d'Impfondo, au cours des dernières décennies, les BaYaka qui cherchent à obtenir une éducation scolaire devaient compter sur les services publics qui ont été de qualité et d'efficacité variables. Depuis 2000, l'expansion significative de l'exploitation forestière dans la région s'est traduite par un nombre grandissant de prestataires scolaires, principalement basés dans les nouvelles agglomérations qui se développent autour des activités des sociétés concessionnaires. Les routes ouvrant rapidement la forêt aux nouveaux arrivants, de nombreux BaYaka constatent qu'ils ne peuvent plus contrôler l'accès des étrangers à leurs zones et aux ressources naturelles dont ils dépendent, ce qui entraîne l'épuisement des ressources dans de nombreuses régions. La mobilité en forêt est réduite à mesure que les moyens de subsistance deviennent plus limités, mais il est difficile pour les BaYaka de trouver un emploi dans le secteur forestier ou dans d'autres secteurs en raison de leur manque d'alphabétisation et de compréhension des normes culturelles associées au travail salarié. La scolarisation publique proposée est considérée par certains comme un moyen d'accéder à de meilleurs emplois et opportunités, mais la plupart des enfants baYaka se concentrent sur l'apprentissage des compétences essentielles à la survie en forêt pendant l'adolescence, car c'est au milieu ou à la fin de cette période qu'ils fondent le plus souvent une famille (Borreill et al. 2013, p. 169). Pour les enfants qui fréquentent l'école, la discrimination est un défi majeur et il se poursuit après avoir terminé leurs études, au moment de la recherche d'un emploi. Dans l'ensemble, nombreux sont les BaYaka devenus sédentaires ces dernières années, passant plus de temps à travailler pour leurs voisins ou en ville et ont perdu le contrôle de leurs territoires forestiers traditionnels. La sédentarisation croissante est également associée à l'augmentation de l'alcoolisme, à la dissolution des liens, des valeurs et des institutions communautaires, à l'augmentation de la violence envers les femmes et les enfants et à la détérioration de la nutrition et de la santé (Borreill et al. 2013 ; Lewis 2016b). Compte tenu de ces défis émergents, le présent article examine les expériences éducatives des communautés baYaka du nord de la République du Congo.

Les auteurs de cet article ont des expériences diverses et complémentaires auprès des communautés baYaka. JL mène régulièrement des recherches ethnographiques avec les BaYaka depuis 1994. Depuis 2016, SLL a mené des études quantitatives et ethnographiques sur l'apprentissage forestier des enfants baYaka dans un village isolé du département de la Likouala. En 2017 et 2018, RD a mené trois missions de consultance anthropologique à travers la Likouala, et à Enyellé en particulier, dans le cadre d'un projet d'amélioration de l'accès à la santé et aux droits pour les BaYaka. Pour ce travail, il a mené des entretiens et

des groupes de discussion avec des animateurs ORA, des enfants et des parents. Il a effectué une quatrième visite dans la Likouala en 2021. De 2013 à 2015, DB a mené une recherche ethnographique sur les concepts d'apprentissage et d'enseignement BaYaka qui comprenait une observation participante dans les écoles ORA et des entretiens avec les animateurs ORA. GL est membre de l'Association des Spiritains du Congo (ASPC) et a été basé à Enyellé d'octobre 2016 à août 2019 d'où il a coordonné le réseau des écoles ORA.

Nous nous appuyons ici sur notre expérience collective pour caractériser les manières dont les modes de vie des BaYaka contrastent et s'articulent avec les expériences éducatives du système ORA. Pour décrire le mode de vie des BaYaka, nous présentons des données issues de l'observation participante, de l'observation structurée et d'entretiens avec des enfants et des adultes BaYaka de villes d'exploitation forestière, de grands villages, de villages isolés et de campements forestiers. Pour comprendre les expériences éducatives au sein du système ORA, nous présentons des données issues d'observations en classes, d'entretiens et de groupes de discussion avec des élèves, des parents et des enseignants. Lorsque cela est possible, nous présentons également des chiffres tirés de rapports gouvernementaux et d'ONG. GL ayant été l'un des principaux coordinateurs du réseau des écoles ORA, nous nous appuyons largement sur sa connaissance des réussites et des difficultés du réseau scolaire d'ORA. Dans ce qui suit, nous décrivons en premier lieu l'histoire et la structure des écoles ORA. Nous examinons ensuite la commensurabilité de la pédagogie BaYaka, des relations sociales, de l'éducation sanitaire, des expériences de discrimination, des activités de subsistance et des pratiques culturelles et rituelles avec ce qui est enseigné et transmis au sein des écoles ORA.

ORA : Observer, Réfléchir, Agir

Les écoles ORA ont été fondées par l'Institut des Frères des Écoles Chrétiennes (FEC), une organisation religieuse qui vise à créer un réseau d'écoles pour les familles pauvres en France et dans le monde. Les premières écoles ORA ont été créées au Cameroun dans les années 1980. Inspirés par cette initiative, des missionnaires catholiques ont développé des écoles ORA destinées aux enfants baYaka du nord du Congo. Les premières écoles ont été ouvertes dans les années 1990 par la Congrégation des Sœurs missionnaires franciscaines de Marie à Sembé (département de la Sangha). Depuis 2006, un réseau plus large d'écoles a été créé dans la Likouala par la Congrégation du Saint-Esprit (Association des Spiritains au Congo, ASPC) sous la direction du père suisse Lucien

Favre (paroisse catholique d'Enyellé, diocèse d'Impfondo). Pour l'année scolaire 2018-2019, GL indique que le réseau ORA dans la Likouala était composé de 46 écoles, 116 animateurs et 9 superviseurs pour un total d'environ 4 000 élèves.

Depuis 2006, les écoles ORA de la Likouala sont principalement financées par la délégation départementale de l'éducation ainsi que par l'Union européenne (de 2013 à 2015), et le Programme Alimentaire Mondial pour les cantines scolaires (depuis 2015). L'UNICEF a joué un rôle central dans le financement du programme, en contribuant à hauteur de 28 millions de francs CFA (environ 50.000 USD) par trimestre pour les salaires des animateurs et pour les fournitures scolaires.

L'objectif principal de la méthode ORA est de lutter contre le faible niveau d'éducation des enfants baYaka. Les enfants baYaka peuvent ne pas fréquenter l'école publique en raison de l'éloignement, d'un manque d'argent, ou en raison de discrimination. En fournissant une structure de préscolarisation, le système ORA entend aider les enfants baYaka à intégrer les écoles publiques ou les écoles catholiques privées. Plus précisément, les écoles ORA tentent de :

- Contribuer à la loi 05/2011 portant sur la « promotion et protection des droits des peuples autochtones en République du Congo », qui encourage le maintien des traditions autochtones ainsi que la lutte contre la discrimination.
- Réduire la vulnérabilité et la marginalisation des populations autochtones par l'accès à l'éducation et à la formation professionnelle.
- Garantir un droit à l'éducation par l'intégration des écoles ORA dans le système scolaire public national (MEPSA 2017).

L'école ORA est animée par des animateurs. Alors que l'intention initiale était d'engager des BaYaka, peu d'entre eux avaient l'expérience requise pour devenir animateurs. Au lieu de cela, la plupart des animateurs sont des Bilo ou des réfugiés de République centrafricaine et de République démocratique du Congo. Les animateurs sont directement recrutés pour leurs compétences en lecture et en écriture ou se portent volontaires pour le poste. Les animateurs sont gérés par des superviseurs qui sont censés visiter chaque école une fois par mois. Les superviseurs sont censés être formés par des consultants de l'UNICEF à la conduite des leçons et à la tenue des classes pendant une semaine durant les vacances scolaires. Pendant l'année scolaire, les animateurs sont également censés recevoir trois jours de formation. En raison de difficultés financières, les formations et les visites sont, en réalité, beaucoup moins fréquentes.

Toutes les écoles ORA ont deux niveaux de classe : ORA 1 et ORA 2, et dans certains endroits, une classe pré-ORA. ORA 1 est censé être enseigné en yaka,

la langue maternelle³, passant progressivement à la langue officielle du Congo, le français, au cours d'ORA 2. Bien que certains animateurs non-baYaka parlent parfaitement le yaka, la présence quasi inexistante d'animateurs BaYaka entraîne souvent l'utilisation de la langue véhiculaire, le lingala en ORA 1. Après avoir terminé avec succès ORA 2, les enfants sont censés pouvoir s'inscrire à l'école publique. Au cours de l'année scolaire 2014-2015, par exemple, 246 anciens élèves d'ORA (76 filles) ont été intégrés dans 14 écoles publiques (UNICEF 2015). Souvent, le niveau d'éducation obtenu en ORA aide les enfants à sauter une ou deux classes. Toutefois, GL note qu'il y a eu peu de suivi de ces élèves.

Le programme ORA se divise en quatre domaines : l'alphabétisation, les mathématiques, l'éducation sanitaire et l'éducation morale et civique. Le premier objectif pédagogique est d'enseigner le français (parler, écrire et lire), car le fait de ne pas parler français est considéré comme le principal obstacle à la réussite des BaYaka (et des non-BaYaka) à l'école publique. L'apprentissage s'articule autour de thèmes communs à la vie des enfants baYaka, tels que les parties du corps, la parenté, l'environnement, les activités (piège, filet, cueillette), les saisons et les maladies. La pédagogie est basée sur la méthode audio-linguale, qui fait appel à la mémoire auditive et visuelle des enfants. L'apprentissage est mené lettre par lettre. Une fois que la mémoire visuelle et auditive de chaque lettre est établie, l'animateur commence à enseigner l'application de ces lettres/sons en les utilisant dans des mots ou des chansons. Par exemple, l'animateur dessine une lettre au tableau, comme la lettre u du terme « hutte ». Il écrit le terme en français (« *une hutte* »), il annonce le terme en yaka, prononce plusieurs fois le terme français en insistant sur la syllabe étudiée (« u ») et demande aux enfants de répéter l'énoncé. Le même processus est répété avec d'autres mots. La classe répète, puis une rangée, puis une table, puis chaque enfant individuellement pour s'assurer que tous prononcent correctement le mot.

Chaque semaine, les leçons portent simultanément sur (1) un sujet à partir duquel les enfants vont apprendre des mots et s'exercer à l'écriture et à l'expression orale (par exemple, savoir exprimer un état de santé), (2) un sujet d'éducation à la santé pour servir d'exemple (par exemple, les maladies infantiles), et (3) un aspect de l'éducation morale (par exemple, avoir confiance en soi, vaincre la timidité). Pour préparer les enfants à l'école publique, l'hymne national est également chanté tous les matins, étant utilisé à la fois comme un

3. Les BaYaka de la zone de recherche désignent leur langue comme munwa ba BaYaka ou Yaka. Il s'agit d'une langue bantoue, catégorisée par Bahuchet et Thomas (1986) comme Bantou C10 dans la classification de Guthrie (1948). Le Munwa ba BaYaka, est caractérisé par d'importantes variations régionales, est inclusif et expansif, incorporant les langues de leurs voisins et les sons de communication des animaux. (Lewis 2014a).

moyen d'apprendre le français par la répétition quotidienne, mais aussi comme un moyen de façonner l'auto-identification des BaYaka en tant que citoyens congolais à part entière. La structure de la classe et le positionnement des élèves, le respect des ordres de l'animateur et de son statut d'autorité, la posture physique individuelle et la politesse sont également imposés à l'école ORA, car ces valeurs sont typiques du système scolaire public. Pour un aperçu visuel du programme d'enseignement et de la vie en classe ORA, veuillez consulter le court métrage ethnographique « What school for the Bayaka? » de Romain Duda disponible sur <https://www.youtube.com/watch?v=aB8VH0txKZM>.

Contraste entre l'apprentissage en forêt et l'apprentissage ORA

Pédagogie de la forêt vs. pédagogie ORA

En forêt, une grande partie de l'apprentissage des enfants baYaka est autodirigé (Bombjaková 2018). Les jeunes enfants participent régulièrement au *lango massana*, ou camp de jeu, en installant de petits camps, faits de huttes à taille réduite et de foyers, sur lesquels ils cuisinent de petites portions de nourriture, en partageant soigneusement les portions de manière égale entre leurs camarades de jeu (Lew-Levy et al. 2020 ; Lewis 2002). Les garçons chassent les sauterelles ou les papillons, tandis que les filles collectent une poignée de feuilles de *Gnetum (koko)* et glanent un ou deux doigts de plantain dans le panier de leur mère. Les enfants participent également à des jeux liés aux esprits de la forêt (*mokondi massana*). Ils assistent à ceux des adultes et jouent à leurs propres jeux (Bombjaková 2018 ; Lewis 2016a ; voir également la section 'Valeurs culturelles et pratiques rituelles' pour une discussion plus approfondie). Comme cela a été remarqué auprès d'autres populations de chasseurs-cueilleurs (Takada 2020), ces activités ludiques se déroulent généralement dans des groupes de jeu mixtes et d'âge variés. Au cours de ces activités de jeu, les enfants apprennent les pratiques de subsistance, et celles liées au monde des esprits, ainsi que les normes sociales relatives à la division sexuée du travail, la coopération et le partage. Si les enfants peuvent participer, et ils le font souvent, aux activités de subsistance ou à la garde des enfants, personne ne les oblige à le faire, même à l'adolescence (Hewlett & Hewlett 2012).

Les parents baYaka expliquent que le fait d'inciter les enfants à l'apprentissage de certaines compétences avant qu'ils ne soient prêts peut entraver leur développement et les empêcher d'apprendre d'autres compétences tout aussi importantes (Bombjaková 2018 ; Boyette & Lew-Levy 2021). Par exemple, DB

rapporte avoir été réprimandé par des femmes plus âgées pour avoir encouragé une jeune fille baYaka à apprendre à tresser des paniers, une compétence qui ne l'intéressait pas encore (Bombjaková 2018). Ne pas être intéressé par l'apprentissage de tâches ou de compétences spécifiques est souvent expliqué par le fait que les enfants ne sont pas « mûrs » (*bo-tade*). Ce concept s'appuie sur l'observation du moment où les fruits sont les plus charnus et les meilleurs à manger et est appliqué au moment où les enfants sont le mieux préparés à l'apprentissage. Le langage utilisé pour expliquer l'importance de l'apprentissage autonome et auto-motivé des enfants reflète l'esthétique des BaYaka qui utilisent la forêt comme source d'analogies pour donner du sens et guider la compréhension du comportement humain. Les conversations sur l'éducation des enfants, leurs compétences, leur intérêt pour l'apprentissage et l'enseignement sont imprégnées de métaphores liées au monde de la forêt (Bombjaková 2018).

Le programme de la pédagogie ORA tente de rendre les leçons quotidiennes pertinentes pour les enfants en reliant l'apprentissage du français et des mathématiques à la vie quotidienne des BaYaka, et en intégrant le jeu dans l'enseignement. Selon le manuel ORA, tout en apprenant les « gestes qui sauvent », les animateurs facilitent les exercices où les enfants apprennent à communiquer sur la santé d'une personne, y compris les maladies courantes, l'hygiène, les pratiques de guérison traditionnelles et les traitements hospitaliers. Les dessins des manuels représentent des situations locales, telles que des activités traditionnelles et modernes, les relations commerciales Bilo/BaYaka, un fils accompagnant son père pour poser des pièges, ou un groupe d'enfants lors d'une représentation rituelle du plus important esprit de la forêt, *Ejengi*. Pour des raisons de financement et de transport, les manuels scolaires ne sont pas disponibles dans toutes les classes.

Pourtant, les enfants baYaka ne contribuent pas à façonner la structure et le contenu de la journée scolaire. Lors de conversations informelles avec les enfants baYaka, ceux-ci ont informé DB qu'ils étaient mécontents du manque d'autonomie qui leur était accordé, y compris pendant la récréation. Dans cette école, les élèves n'étaient pas autorisés à jouer aux jeux qu'ils souhaitaient. On demandait aux garçons et aux filles de jouer dans des groupes ségrégués par sexe. Un ballon était donné aux garçons et on leur demandait de jouer au football tandis qu'il était demandé aux filles de jouer au *django*, un jeu populaire à la fois chez les Bilo Bandongo et les BaYaka. Si les BaYaka jouent parfois à des jeux genrés en forêt, ils le font librement et non pas de manière imposée. Pendant les cours, les animateurs considéraient l'instruction comme le principal véhicule de transmission des connaissances. Le jeu et les conversations entre pairs n'étaient pas considérés comme des opportunités d'apprentissage significatives.

En somme, les modes de transmission verticaux et dirigés expérimentés dans la salle de classe ORA contrastent fortement avec l'apprentissage autonome des enfants par le jeu dans des groupes de pairs multiâgés et mixtes en forêt.

Les animateurs ont aussi parfois recours aux menaces et à l'intimidation pour forcer les enfants à se rendre à l'école. Par exemple, avant le début de la journée scolaire, DB a observé des animateurs traversant le village pour aller chercher les enfants. Si les familles se trouvaient en forêt, les animateurs informaient les parents que « c'est au commissariat de Thanry [la ville la plus proche] que l'enfant de la forêt doit aller, s'il ne veut pas aller à l'école. Donc on a besoin de son père, pour qu'il aille en prison pour son fils ». Une note au ton similaire pouvait également être envoyée au campement en forêt. Un animateur a expliqué à DB que les BaYaka considèrent que les Bilo ont une « grande bouche »; ils parlent beaucoup et font peu. Comme les BaYaka craignent la police, la menace d'appeler la police a été considérée comme une méthode de coercition efficace par l'animateur. Les animateurs utilisent également la menace en classe, frappant parfois les enfants pour des écarts de conduite mineurs. Non seulement ces tactiques contrastent avec la nature autodirigée de l'apprentissage des BaYaka, mais elles sont également perçues par les BaYaka comme une forme de mauvais bruit (*motoko*). Le bruit est désagréable, chaud, douloureux et provoque la « fermeture » de la forêt; il fait fuir le gibier (Bombjaková 2018; Lewis 2002; Oloa Biloa 2017). Ainsi, le mauvais bruit est dangereux et doit être évité. Par conséquent, les parents coopèrent parfois avec les enfants pour justifier leur absence de l'école. Si de nombreux enfants baYaka affirment qu'ils aiment l'école, ils évoquent également leur peur des punitions physiques et du mauvais bruit comme raisons de ne pas poursuivre leur scolarité.

Par exemple, en janvier 2014, dans le petit village où elle travaillait, DB a repéré trois garçons qui s'enfuyaient de l'école pour se cacher dans la plantation de cacao derrière leur maison. Deux d'entre eux pleuraient très fort et ne pouvaient pas parler. Un groupe d'enfants plus jeunes les entourait. DB leur a demandé ce qui s'était passé et pourquoi ils pleuraient. Les enfants lui expliquent :

« Professeur abimbola bene. Abimbola bana. *Adie moto mobe* ». Le professeur [animateur] les bat. Il bat les enfants. C'est une mauvaise personne.

À plusieurs reprises, des enfants ont expliqué à DB qu'ils avaient peur d'aller à l'école. En janvier 2014, par exemple, un enfant a déclaré :

« *Me die na bomo, me kila yekoli* » J'ai peur, je refuse [d'aller] à l'école. « Le professeur *adie na munwa abole – Motoko fo* ». Le professeur [animateur] a une grande bouche – il fait juste du bruit.

Dans les villes, où les enfants sont souvent pensionnaires loin de leur famille, des cas de maltraitance sont également signalés. En mars 2019, deux groupes d'élèves BaYaka en internat à Betou ont marché des jours et des kilomètres à travers la forêt pour rentrer chez eux à Thanry et Mboa. GL les a arrêtés, leur a proposé un hébergement et a tenté de les persuader de retourner à l'école. Ils ont gentiment refusé, déclarant qu'ils ne recevaient pas assez de nourriture à l'école.

Relations égalitaires et collectives vs. hiérarchiques et individualistes

Les BaYaka sont très égalitaires et de nombreuses institutions culturelles contribuent à maintenir des relations sociales égalitaires. L'une de ces institutions, le *mosambo*, est utilisée pour organiser le travail et commenter le comportement des autres (Lewis 2014b). Le *mosambo* peut se rapporter à des activités de subsistance, comme encourager les membres du camp à collecter certaines ressources nécessaires au groupe, ou à faire honte aux individus qui se sont mal comportés, comme c'est le cas lorsque les chasseurs cachent la viande au lieu de la partager avec le camp (Bombjaková 2018 ; Sonoda et al. 2018). Comme le *mosambo* a généralement lieu le matin ou le soir, lorsque tous les membres du camp sont présents, le transgresseur est à la fois honteux publiquement de ses actions (bien que les noms soient rarement donnés). Toutes les personnes présentes, y compris les enfants, sont sensibilisées aux normes et aux actions qui sont considérées comme des violations de ces normes. Occasionnellement, le *mosambo* est dirigé vers les enfants et les adolescents, notamment lorsqu'ils ont joué dangereusement, lorsqu'ils sont impliqués dans un comportement sexuel inapproprié ou excessif ou dans des relations sexuelles taboues. À l'exception de certains contextes, tels que les enfants participant à des jeux d'esprit de la forêt (*massana*) (Lewis 2016a, p. 150 ; voir également la section 'Valeurs culturelles et pratiques rituelles'), les BaYaka évitent de faire l'éloge des individus. Lorsqu'une louange est conférée pendant le *mosambo*, l'orateur mentionne un groupe d'âge ou de sexe auquel cet individu appartient. Les louanges de cette forme célèbrent les contributions individuelles au bien-être de la communauté dans son ensemble (Bombjaková 2018).

Le Moadjo est un autre événement public normatif qui implique la reconstitution spontanée, répétée et humoristique d'un comportement transgressif (Lewis 2014b). Ces « pièces », interprétées principalement par des femmes, suscitent « un commentaire moralisateur de la part de leur public qui, à la fin du spectacle, a servi à définir de manière communautaire le niveau moral supérieur » (Lewis 2014b, p. 230). Les transgressions telles que les refus de

partage sont souvent moquées par les femmes à travers le *moadjo*. Les enfants apprennent les normes et leurs transgressions à travers ces spectacles, même lorsque le *moadjo* ne leur est pas destiné (Bombjaková 2018).

Alors que le programme d'enseignement ORA encourage explicitement le travail de groupe en collaboration, la façon dont les animateurs sollicitent la participation des élèves peut implicitement renforcer l'individualisme, la compétition et la vantardise. Par exemple, dans une classe observée par DB, les enfants devaient répondre aux animateurs le plus rapidement possible. Lorsqu'ils y parvenaient, ils étaient félicités. Lorsque les enfants obtenaient de mauvais résultats en classe, ils étaient publiquement humiliés par l'animateur. L'animateur ORA comparait également les élèves entre eux, par exemple en commentant la supériorité des compétences en écriture d'un élève par rapport à un autre (Bombjaková 2018). Une telle mise en ordre compétitive des personnes est en contradiction avec les valeurs des BaYaka qui rejettent la classification hiérarchique des différences personnelles. Alors que les performances des enfants sont constamment contrôlées et commentées en classe, certains animateurs ont préféré ne pas informer les parents des résultats de leurs enfants parce qu'ils supposaient que les parents baYaka étaient incapables de comprendre l'importance de la scolarité et, finalement, parce qu'ils craignaient que l'échec en classe n'encourage l'absentéisme.

Contrairement au *mosambo* et au *moadjo*, qui modifient le comportement sans manquer de respect à l'autonomie personnelle, la discipline en classe est hautement individualiste. Les enfants qui se sont mal comportés ou ont transgressé les normes de la classe sont envoyés s'asseoir à l'écart de leurs camarades dans un coin de la classe, encouragés à ruminer leurs actions et à se repentir. Les enfants punis sont souvent invités à « aller réfléchir à ce qu'ils ont fait ! ». Mais, pour les BaYaka, la réflexion (*bo-kanisa*) est associée aux pensées et aux émotions négatives. Lorsque « les problèmes continuent de marcher dans votre tête » (*mendo batambola mosuku*), il est nécessaire de les laisser sortir, de les partager, par exemple en parlant *mosambo*. Retenir ses émotions, les ressasser et refuser de les partager est qualifié de mensonge (*bwanya*). Cela est particulièrement visible dans la façon dont le *moadjo* du théâtre de moquerie publique est utilisé – où la moquerie vise souvent à cacher les émotions. En résumé, la discipline dans la classe ORA place le lieu du changement dans l'esprit de l'individu, des pratiques qui sont en contradiction avec la résolution des problèmes des BaYaka par l'action collective.

Apprendre la santé et la prévention des maladies

Les BaYaka considèrent généralement la forêt comme un lieu de santé et de propreté. Les animaux de la forêt sont considérés comme propres et leur consommation est jugée bénéfique pour la santé. La mobilité et les faibles densités de population des campements forestiers contribuent à prévenir les épidémies, l'accumulation de parasites et les maladies à transmission vectorielle telles que le paludisme. Si un campement forestier devient infesté de parasites (par exemple, des puces-chiques) ou si une maladie contagieuse se déclare, les BaYaka sont prompts à quitter le campement et à en construire un nouveau ailleurs. En revanche, le village est considéré comme un lieu où il fait trop chaud, dangereux et sale. Les animaux domestiques qu'on y trouve sont considérés comme dégoûtants et la plupart des BaYaka refusent de les consommer car ils s'alimentent dans les zones de déchets humains. Au fur et à mesure que les BaYaka s'installent dans une vie de village, ils sont confrontés à des taux de prévalences de maladies plus élevés affectant les enfants, comme la rougeole et la varicelle (Froment 2008). Les écoles étant principalement situées dans les grands villages, l'éducation sanitaire est de première importance pour les BaYaka qui passent d'une vie forestière à une vie au village.

Les manuels pédagogiques ORA demandent aux animateurs de mettre en avant des mesures d'hygiène et de prévention. Lorsque les animateurs traversent le village pour aller chercher les enfants, ils insistent régulièrement pour que ces derniers aillent d'abord se laver les mains dans le cadre d'une routine d'hygiène personnelle matinale, notamment pour prévenir les parasites intestinaux. Sous la supervision de l'animateur, les enfants apprennent à se laver avec du savon. Une fois les enfants arrivés en classe, la journée commence par une chanson dont les paroles décrivent explicitement la routine. Dans un cas, les enfants apprenaient la voyelle « a » en utilisant le mot « *ananas* ». Dans le cadre de cette leçon, les enfants devaient se laver les mains avant et après avoir partagé un ananas. Les animateurs ont décrit la façon dont on peut tomber malade en ne se lavant pas les mains. Les animateurs ORA ont utilisé de manière efficace l'enseignement explicite, la mise en pratique, la musique et le jeu pour faire comprendre l'importance de l'usage du savon.

De même, les animateurs ORA ont utilisé un enseignement explicite et le jeu pour aider à surmonter la peur des enfants baYaka vis-à-vis des aiguilles de seringues auxquelles ils peuvent être confrontés lors de traitements à l'hôpital ou pendant les campagnes de vaccination nationales. Malgré une pratique de soin courante chez les BaYaka, qui consiste à appliquer directement une pommade à base de charbon de bois sur de petites entailles faites dans la peau,

de nombreux enfants craignent les vaccins car les injections sont douloureuses et sont souvent suivies de symptômes légers, comme des fièvres. DB a observé que pour dissiper ces craintes des animateurs ORA et des enfants jouaient en prenant des rôles de médecin et de patient, utilisant de minuscules branches de bois en guise d'aiguilles. Pendant que les enfants jouaient à se vacciner entre eux, l'animateur leur expliquait que les vaccins ne sont pas mauvais pour eux, que la douleur est semblable à celle d'une épine ou d'une piqûre d'insecte et que la substance contenue dans le vaccin « chasse » les « mauvais parasites » dans leur corps. Ces activités ludiques sont conçues pour aider les enfants baYaka à développer des réflexes d'hygiène et des relations positives avec le personnel de santé.

Surmonter la discrimination en classe

Comme dans d'autres sociétés de chasseurs-cueilleurs (par exemple, Takada 2015), les BaYaka entretiennent des relations de travail avec les agriculteurs voisins. Les relations entre Bilo et BaYaka dans le nord du Congo sont très variées. En général, dans les premières phases de contact, les Bilo sont généreux et attentifs aux besoins des BaYaka. Au fil du temps, ces relations deviennent plus tendues, reflétant les frictions créées lorsqu'une société basée sur le partage à la demande (*demand-sharing*) de biens de valeur se trouve dans une relation d'échange matériel avec une autre société fermement basée sur la propriété privée et les relations de dette (Köhler & Lewis 2002). Les conflits émergent le plus souvent suite au non-paiement d'une dette et aux mesures coercitives prises pour obliger les BaYaka à rembourser. Cette tension s'exprime dans les différentes interprétations du terme décrivant leurs relations : « *konja* » signifiant « ami » en langue aka, et « *konza* » qui en lingala et dans de nombreuses autres langues locales signifie « propriétaire ». De nombreux groupes BaYaka nomment les Bilo *ebobo* (gorille) en raison de leur obsession à revendiquer des formes de propriétés, en particulier en délimitant des zones de forêt comme leur propriété exclusive (voir Oishi 2014 pour une discussion plus approfondie). Du point de vue des BaYaka, cela est illégitime, car le créateur *Komba* a créé la forêt pour satisfaire les besoins de toutes les créatures. Pour les BaYaka, nommer les Bilo gorilles est une simple constatation des faits et non un terme péjoratif. Cependant, les Bilo peuvent se mettre en colère et être offensés lorsqu'ils sont désignés publiquement par ce terme.

En réponse à ces tensions, les Bilo cherchent à revendiquer une plus grande autorité sur les BaYaka en les incorporant de plus en plus dans leurs structures claniques afin que les patriarches des clans aient le pouvoir de les insulter et

maltraiter ceux qui ne font pas ce qu'on leur dit. Les Bilo utilisent cette stratégie socio-économique pour exiger de manière de plus en plus menaçante le travail des BaYaka. Ces derniers résistent aux demandes qui leur sont faites en utilisant des stratégies d'évitement et en trouvant d'autres « amis ». Il arrive que des individus ou des groupes locaux entiers quittent leur Bilo afin de construire de nouvelles relations ailleurs. Les membres des groupes avec lesquels JL travaille ont ainsi créé et rompu des relations avec 6 groupes Bilo linguistiquement différents au cours des 30 dernières années.

La dépendance moindre des Bilo vis-à-vis des produits forestiers, associée à leur intégration d'idéologies sociales évolutionnistes promues dans le discours colonial et de développement, situe les chasseurs-cueilleurs mobiles comme primitifs et animaux, les agriculteurs comme plus civilisés et productifs, le summum de l'évolution étant atteint par les personnes éduquées qui parviennent à obtenir un emploi salarié et à vivre de leur argent en tant que consommateurs technologiquement sophistiqués de produits du marché international. La promotion agressive de ces idéologies a entraîné une discrimination croissante à l'encontre du mode de vie traditionnel des BaYaka. La discrimination est particulièrement ressentie dans les écoles publiques, où ce sont les enseignants et les élèves – qui ne sont généralement pas des BaYaka – qui promeuvent ces idéologies d'évolution sociale. En proposant un système de préscolarisation destiné aux enfants baYaka, le système ORA entend offrir un cadre d'apprentissage exempt de discrimination. Bien que la priorité soit donnée aux enfants baYaka, des enfants bilo fréquentent parfois les écoles ORA lorsque l'école publique est fermée ou inexistante dans leur village. Toutefois, lorsque cela se produit, les enfants baYaka et non-baYaka ont tendance à s'asseoir et à jouer séparément (Bombjaková 2018).

Le système ORA visait initialement à recruter des animateurs baYaka. Pourtant, malgré son existence depuis 2006, l'absence de suivi des élèves après leur participation au dispositif n'a pas permis de développer un vivier de jeunes BaYaka suffisamment formés pouvant être employés comme animateurs et ainsi, maintenir une cohérence pédagogique. En 2019, moins de 30 % des animateurs étaient des BaYaka. Selon GL, le nombre de BaYaka ayant des compétences suffisantes en lecture et en écriture est trop faible pour desservir les nombreuses écoles du département de la Likouala. Les quelques BaYaka qui possèdent ces compétences vivent souvent dans de grands villages ou de petites villes. Ils ont souvent une expérience limitée de la vie en forêt et adoptent parfois la rhétorique de l'évolution sociale portée par les missionnaires, les sociétés forestières et les ONG. Par conséquent, ils ne sont pas disposés à travailler dans des écoles situées dans des villages isolés. Les non-BaYaka constituent donc la

majorité des animateurs ORA, certains d'entre eux reproduisant consciemment ou inconsciemment des relations de pouvoir, notamment l'autoritarisme avec les élèves ou leurs parents, le paternalisme, la critique de la vie en forêt et la violence verbale ou physique. Les coordinateurs du réseau ORA ont également eu tendance à recruter des animateurs originaires de la République centrafricaine et de la République démocratique du Congo car ils ont tendance à se positionner en dehors des relations de pouvoir traditionnelles Bilo-BaYaka, sont motivés pour travailler comme éducateurs et sont prêts à travailler dans des écoles éloignées. Ces animateurs ont toutefois des degrés divers de maîtrise de la lecture et de l'écriture, de la langue yaka et de la compréhension de la culture des BaYaka.

Les animateurs et les parents déclarent qu'un enfant qui a fréquenté l'école ORA a plus de chances de poursuivre ses études une fois qu'il a intégré le système scolaire public. Cependant, la manière de gérer la discrimination au sein de l'école publique ne semble pas être explicitement enseignée en classe (Bombjaková 2018). Néanmoins, de nombreux animateurs dans les écoles publiques et catholiques ont rapporté à GL et RD que dans les classes mixtes Bilo-BaYaka, les enfants baYaka sont souvent comme les plus vifs, intelligents et éveillés. Cette observation répandue sur la précocité des enfants baYaka à l'école est probablement liée à la manière dont l'apprentissage autodirigé est stimulé chez les enfants baYaka, par opposition à l'éducation plus autoritaire à laquelle les enfants Bilo sont habitués. Les enfants qui sont de l'école ORA à l'école publique rapportent qu'ils y sont bien intégrés aux autres élèves. Par exemple, lors des matchs de football interscolaires dans la zone d'Enyellé, les anciens élèves ORA fréquentant désormais les écoles catholiques craignaient d'être discriminés et avaient prévu de jouer avec l'équipe ORA. A la grande surprise de GL, les élèves bilo ont dit : « ces gars-là étudient avec nous, ils vont jouer dans l'équipe de l'école aussi ». Malheureusement, il y a eu peu de suivi des anciens élèves ORA par l'ASPC. Le succès global de l'intégration des élèves du réseau ORA au sein des écoles publiques n'est donc pas clair.

Etant donné que peu d'enfants baYaka poursuivent leur éducation au sein de l'école publique, l'approche ORA peut paradoxalement contribuer à accroître la séparation entre enfants baYaka et enfants bilo. Historiquement, les BaYaka et les Bilo ont toujours parlé la langue de l'autre et nombre d'entre eux cohabitaient de façon saisonnière en forêt ou au village. Ces interactions prolongées – non sans tensions – ont contribué à développer un sentiment de respect mutuel pour les différentes qualités de chaque groupe. Avant la création des écoles ORA, de nombreux aînés Bandongo (Bilo) ont déclaré à SLL qu'ils assistaient financièrement les enfants baYaka les plus brillants fréquentant

l'école publique. SLL a également observé des amitiés durables entre BaYaka et Bilo qui fréquentaient l'école publique ensemble. Cependant, comme BaYaka et Bilo fréquentent désormais des écoles séparées au niveau de la maternelle et que les BaYaka fréquentent rarement l'école publique, les opportunités d'interaction et de création d'amitiés sont moins fréquentes.

Concordance avec les activités de subsistance

Les enfants baYaka sont des cueilleurs ou glaneurs actifs (*active forager*, Lew-Levy et al. 2019). Les enfants qui jouent près du camp peuvent s'arrêter périodiquement pour grimper sur un arbre et en ramasser des fruits. Les enfants participent également à des activités comme la pêche au barrage *doka* ou les travaux du champ aux côtés des adultes. En « observant et en mettant la main à la pâte » (Paradise & Rogoff 2009), les enfants apprennent à effectuer des tâches de recherche de nourriture tout en contribuant aux efforts de subsistance de leur famille. Les enfants utilisent également des techniques qui leur sont propres, comme la chasse aux oiseaux et aux rats à l'aide de lance-pierres et de petites lances. Les savoirs écologiques traditionnels sont mêlés dans les chantefables contées la nuit (*gano*). Dans ces contes chantés, les personnages principaux sont le plus souvent des animaux ou des plantes et il existe des descriptions spécifiques, souvent explicites, d'êtres non-humains et de leurs relations les uns avec les autres (Motte-Florac 2012).

Le temps étant une ressource limitée, ce que font les enfants de leur temps façonnera la façon dont ils apprennent et ce qu'ils apprennent. Bombjaková (2018, p. 286) estime que si les enfants baYaka vont à l'école à plein temps, ils auront consacré 720 heures par an à la scolarité, temps qui aurait pu être consacré à l'apprentissage d'activités culturelles et de subsistance. En outre, les avantages de la scolarisation, en particulier dans les villages isolés, semblent limités. Selon SLL, seuls deux des quelques 100 enfants baYaka d'âge scolaire maîtrisaient la lecture et l'écriture, bien qu'ils aient tous fréquenté sporadiquement une école ORA. Bien que la plupart des enfants pouvaient écrire les lettres de l'alphabet, aucun d'entre eux ne parlaient le français au-delà des salutations de base. Les emplois pour lesquels la scolarisation est requise, tels que le travail pour les sociétés d'exploitation forestière, profitent probablement plus aux BaYaka vivant dans les villes qu'à ceux habitant les zones enclavées. Cela dit, GL a été informé de personnes qui, à l'âge adulte, ont fréquenté les écoles ORA d'Enyellé et de Mboa, et y ont acquis une maîtrise suffisante du français pour fréquenter une école professionnelle à Betou. Bien qu'ils aient terminé cette formation, ces adultes n'ont pas pu trouver d'emploi et sont retournés au village pour s'adonner

à la chasse et à la pêche. Ces défis soulignent le manque d'opportunités économiques offertes à ceux qui réussissent à l'école, même à ceux qui vivent en ville, surtout en contraste avec la pléthore d'opportunités de subsistance offertes dans la forêt.

Les BaYaka sont également des chasseurs-collecteurs mobiles dont les voyages saisonniers de pêche et de chasse peuvent les conduire assez loin en forêt pendant la saison sèche, de novembre à avril (Kitanishi 1995). Au cours de la première année d'existence des écoles ORA (2006), des efforts ont été faits pour aménager les activités scolaires à la mobilité saisonnière des BaYaka. Cependant, les écoles ORA ont fini par adopter le calendrier officiel des écoles publiques : les enfants et les familles ont ainsi dû choisir entre les activités scolaires ou forestières. Les coordinateurs de terrain affirment que la décision d'adopter le calendrier scolaire officiel était fondée sur l'idée que les parents devaient adapter leurs activités aux obligations imposées à leurs enfants par l'école.

Dans les villes et les grands villages, certains BaYaka déclarent effectivement adapter leurs activités au calendrier scolaire. Début octobre, ils quittent la forêt pour vendre des ressources sauvages afin d'acheter des fournitures scolaires – qui sont normalement fournies mais arrivent souvent trop tard – et accompagnent leurs enfants à l'école, ou les déposent chez des membres de la famille. Bien que la saison des chenilles (approximativement de juillet à août) tombe pendant les vacances scolaires, certains parents ont déclaré adapter leurs dates de départ et de retour des camps forestiers au calendrier scolaire. Par exemple, une mère a déclaré à RD :

« [...] Je sais que si l'école ferme en juin, je peux emmener les enfants dans la forêt. J'amène les enfants dans la forêt pendant la saison des chenilles, en juillet. Dès que l'école reprend, je renvoie mes enfants au village ».

Lorsque les familles BaYaka déménagent, les enfants ne cessent pas forcément de fréquenter l'école. Lorsqu'ils sont disponibles, certains enfants choisissent de s'inscrire dans une école proche de leur campement forestier, une pratique autorisée par le système ORA. Par exemple, GL rapporte qu'un superviseur de terrain a remarqué, en recoupant les listes, que certains noms étaient répétés, car certains des enfants qui avaient disparus d'une école en fréquentaient en fait une autre. Étant donné que le suivi des élèves est complexe, il est difficile de savoir si ces stratégies sont fréquentes ou si ces cas représentent une exception. En outre, il est peu probable que de telles stratégies soient utilisées par une majorité de BaYaka qui continuent à vivre dans des villages isolés et des campements en forêts. Par exemple, dans le village isolé où travaille SLL, un

animateur a signalé que pendant la saison de la pêche, la salle de classe ORA était presque vide. Lorsqu'ils reviennent au village après cette longue absence, de nombreux enfants abandonnent alors l'école.

Valeurs culturelles et pratiques rituelles

Les enfants baYaka grandissent avec l'idée que la forêt est un endroit fertile, sûr, calme et riche en nourriture (voir également la section 'Apprendre la santé et la prévention des maladies'). La forêt est considérée comme l'endroit idéal pour donner naissance, faire l'amour et apprendre. Si les BaYaka apprécient le village en tant que lieu de socialisation et d'échange, le village est néanmoins souvent évoqué de manière négative pendant les *mosambo* (déclarations publiques) et les *gano* (contes, chantefables). Les défis de la vie au village par rapport à la vie en forêt sont également évoqués dans les conversations quotidiennes. Par exemple, les interlocuteurs de DB ont déclaré que « les gens cachent facilement des choses au village », que « les hommes boivent trop au village et ensuite ils battent les autres », et qu'il faut « chercher la joie en forêt ».

L'une des façons dont les BaYaka recherchent la joie est le *mokondi massana*. Le *mokondi massana* – ou jeu lié aux esprits de la forêt – est un rituel d'action communautaire qui est au cœur de l'identité des BaYaka (Lewis 2014a ; 2016a ; 2021). Les *mokondi* sont des esprits de la forêt qui sont capturés, nourris de musique en échange de joie, puis partagés via l'initiation (Lewis 2015). Pendant le *mokondi massana*, les femmes et les enfants chantent, dansent et frappent des mains pour attirer l'esprit hors de la forêt et sur le chemin secret du *njanga* pour qu'il se nourrisse de leurs chants dans le camp, ce qui produit une grande joie parmi toutes les personnes présentes. Le but du *mokondi massana* est de faire plaisir à la forêt en partageant avec elle de belles performances musicales. La forêt, comme une personne avec laquelle on partage, devient généreuse et s'ouvre, ce qui apporte la chance à la chasse et une abondance de nourriture à collecter, piéger ou pêcher.

Il existe une diversité de *mokondi massana* – certains appartiennent aux hommes, d'autres aux femmes, et d'autres aux enfants. En participant aux *mokondi massana* des adultes et en réalisant leurs propres *mokondi massana*, les enfants apprennent à devenir des personnes à part entière – des personnes qui collaborent activement aux efforts de la communauté au sens large (Bombjaková 2018 ; Lewis 2021). Par exemple, la participation spontanée au *mokondi massana* des jeunes enfants et des tout-petits en dansant et en frappant des mains sera fortement appréciée, et parfois très bruyamment (*Yeeee ! Essengo ike ! Mona angamu e ! Oh, quelle joie tu me donnes mon enfant !*). Le chant

polyphonique est particulièrement important pour le développement de soi au sein du *mokondi massana*, car il « favorise le respect de l'originalité individuelle en donnant l'occasion à chacun de s'exprimer de manière unique et la liberté de s'y associer ». (Bombjaková 2018, p. 296 ; voir également Lewis 2016a ; 2021). Fait important, les qualités esthétiques des performances individuelles ne sont ni jugées, ni louées, ni commentées. Au lieu de cela, ce qui est important pour le succès du *massana*, c'est la participation à un effort collectif pour produire un chœur polyphonique. Il en résulte alors une harmonie qui génère des états de joie chez toutes les personnes présentes.

Les valeurs implicites et explicites transmises dans les écoles ORA sont souvent en contradiction avec les valeurs culturelles et la pensée religieuse des BaYaka. Le choix de situer les écoles dans le village isole les enfants des activités en forêt et dévalorise l'importance de la forêt dans le mode de vie des BaYaka. Plus explicitement, un animateur n'a cessé de répéter à DB que la forêt est un lieu étouffant où l'obscurité, le danger, la sorcellerie et la maladie constituent un risque pour la santé et le bien-être. Cet homme craignait tellement la forêt qu'il refusait de se rendre dans les campements pour y discuter de questions scolaires avec les parents.

Si le chant fait intrinsèquement partie de la pédagogie ORA, il s'agit de chants homophoniques. Le chant polyphonique impliquant l'improvisation et le chevauchement des voix, un animateur ORA a déclaré à DB qu'il considérait ce type de chant comme désordonné et inapproprié. Le fait de mettre l'accent sur le chant homophonique compromet des opportunités d'apprentissage essentielles pour cultiver l'autonomie coopérative par l'improvisation d'un chant qui invite à prêter attention aux autres en s'harmonisant avec eux, indépendamment des formes de hiérarchie et de statut. Cette valeur fondamentale organise non seulement la musique, mais aussi les rythmes de la vie quotidienne du campement (Lewis 2021). L'éthique égalitaire des BaYaka encourage en outre les individus à prendre leurs propres décisions quant au moment de commencer ou d'arrêter de chanter, et à la mélodie à laquelle ils vont contribuer. Le chant homophonique déstructure les valeurs égalitaires en forçant l'ensemble des participants à chanter les mêmes mélodies, décourage la créativité et l'initiative individuelles en considérant les interprètes comme des suiveurs dirigés. Lorsque DB imitait le chant de quelqu'un, les gens trouvaient cela dérangentant – on lui disait « chante à ta façon » (*lamba to na ndenge angophe*). Comme le dit Lewis (2014a, p. 81), « plus le degré d'acculturation au mode de vie des agriculteurs et des villageois est élevé, moins la musique polyphonique et l'usage du yoddle est fréquent ».

Lorsque les écoles ORA ont commencé, la prière du Notre Père était enseignée dans le cadre de l'éducation religieuse. Peu après, l'éducation religieuse a été

supprimée du programme ORA, au profit de la laïcisation des écoles. Bien que le prosélytisme ne soit plus sanctionné par les écoles ORA, certains animateurs – tant catholiques que protestants – continuent d'intégrer la prière en classe. Par exemple, DB a parfois observé un animateur ORA faisant réciter à ses élèves le Notre Père en lingala au début de la classe. L'animateur énonce chaque ligne de la prière, que les enfants répètent ensuite. À la fin de la prière, l'animateur et les enfants faisaient le signe de la croix. Nous notons que de nombreuses dénominations chrétiennes évangélisent activement les BaYaka, et que les BaYaka eux-mêmes s'identifient de plus en plus comme chrétiens. GL note cependant que les registres paroissiaux ne montrent pas une augmentation de la demande de baptêmes catholiques dans les villages où ORA opère. Néanmoins, en tant que programme d'éducation de la petite enfance soutenu par l'UNICEF, nous nous interrogeons sur les implications éthiques de l'intégration par les animateurs de prières obligatoires dans les écoles destinées à l'éducation des enfants autochtones.

Bien que les observations faites dans cette section soient dignes d'intérêt, nous manquons de données suffisantes pour déterminer si les pratiques observées en classe étaient répandues parmi les animateurs ORA. Nous ne savons pas à quelle fréquence ces points de vue – la peur de la forêt, le dédain pour le chant polyphonique et la philosophie chrétienne – ont été communiqués en classe, ni comment ils ont influencé le sentiment d'identité des enfants baYaka.

Discussion

Dans cet article, nous avons cherché à faire la lumière sur la commensurabilité de l'apprentissage des enfants baYaka dans la forêt et dans les classes ORA. Nous avons souligné la manière dont l'apprentissage autodirigé par le jeu, les manifestations oratoires telles que le *mosambo* et le *moadjo*, et la participation aux activités de subsistance et rituelles contribuent au développement des enfants baYaka. Nous avons également décrit comment la structure du programme scolaire, les relations hiérarchiques entre enseignants et élèves, la mise en compétition des élèves, le respect de l'autorité de l'enseignant, l'apprentissage dirigé, le calendrier scolaire et la moralisation individualiste en classe sont en contradiction avec le mode d'apprentissage des enfants baYaka en forêt et, plus généralement, avec le mode de vie des BaYaka. L'apprentissage de connaissances scolaires au lieu d'activités de subsistance, et la transmission de valeurs sociales hiérarchiques et non autonomes en classe, peuvent contribuer à la perte de savoirs (Rival 2002) et briser les relations sociales égalitaires (Kaare 1994 ;

Lavi 2019). Au fil du temps, ces changements peuvent priver les BaYaka de leurs territoires traditionnels (Pandya 2005) en les forçant à s'assimiler à l'économie de marché et à l'État (Dyer 2001). Ainsi, la scolarisation dans sa forme actuelle représente un risque important pour l'identité culturelle, l'autonomie politique et économique et l'autodétermination des BaYaka.

Développée dans le but de promouvoir les droits autochtones tout en réduisant leur vulnérabilité et leur marginalisation par le biais de l'éducation, nous pensons que le système ORA n'a pas atteint ses objectifs. Comme beaucoup d'autres systèmes scolaires visant à éduquer les enfants autochtones, nous avons le sentiment que le système ORA a épousé le langage des initiatives de développement nationales et internationales modernes tout en reproduisant des pratiques éducatives datant de la période coloniale française. En effet, comme Davies (2005, p. 359) l'affirme, les systèmes éducatifs peuvent être conçus comme des « accidents gelés » (*frozen accidents*), en ce sens qu'ils sont le résultat d'une politique ou d'une pensée produites à un moment donné, qui sont ensuite considérés comme allant de soi et constituant la seule réalité possible ». Nous pensons que sans une co-création significative d'offres éducatives avec et pour les BaYaka, aucune nouvelle réalité ne peut être créée ; les programmes éducatifs continueront à reproduire les dynamiques de pouvoir colonial et donc à priver encore plus les BaYaka de leur pouvoir et de leurs droits. Bien que nous nous soyons concentrés ici sur les écoles ORA, ces observations s'appliquent également aux expériences des enfants dans les écoles publiques et privées. Comme Bahuchet (1991 :25) le rapporte très justement, « la scolarisation mal conçue a un effet très grave par le fait que l'école coupe les enfants de l'apprentissage ethnoécologique que leur fournissent d'ordinaire les adultes, et qu'en valorisant d'autres styles de vie elle introduit le doute ou la honte dans l'esprit des enfants, accentuant les querelles de génération ».

Au minimum, le recrutement d'animateurs BaYaka dans le système ORA devrait être une priorité. Le fait d'avoir des enseignants de la même origine culturelle peut améliorer les résultats des élèves (Dee 2004) et garantir l'enseignement de la première langue, dont il a été démontré qu'elle affirme les identités culturelles (Kakkoth 2014 ; Morcom 2017) et améliore l'acquisition des secondes langues (Cummins 2000 ; MacKenzie 2009). Comme nous l'avons souligné, les animateurs non-BaYaka peuvent transmettre en classe des préjugés sur le mode de vie des BaYaka, notamment les pratiques rituelles et de subsistance. Lorsqu'ils sont renforcés en classe, ces discours peuvent pousser à couper les élèves BaYaka de la forêt. La formation et le maintien d'animateurs BaYaka doivent être au centre de tout programme éducatif destiné aux enfants baYaka. En plus de fournir des opportunités d'emploi aux jeunes diplômés

des écoles ORA, le recrutement d'animateurs pourraient également se faire parmi les adultes motivés qui fréquentent parfois les écoles ORA aux côtés des enfants. Ces adultes pourraient être formés par le biais d'un tutorat individuel et d'autres programmes de formation ciblés. Aucune initiative de cette nature n'a pour l'instant été observée.

Néanmoins, nous reconnaissons que la méthode ORA présente certains avantages. En particulier, le développement de pratiques de santé préventive est une initiative potentiellement positive des écoles ORA, notamment car les BaYaka passent de plus en plus de temps au village, où la prévalence de maladies peut être plus élevée (Dounias & Froment 2006). Rival (2002, p. 165) décrit de la même manière comment les routines scolaires des Huaorani (en Equateur) promeuvent la propreté en intégrant le brossage des dents avant la classe, et en lisant des histoires sur « les mères et les petites filles qui nettoient la maison, les garçons qui prennent une douche, les enfants qui se brossent les dents, ou les médecins qui mettent en garde contre les mouches, les rats et autres parasites infectieux ». Toutefois, il convient de noter que Rival considère l'enthousiasme des Huaorani pour ces rituels d'hygiène, tant à l'école qu'en dehors, comme le reflet de leur rôle dans « leur propre acculturation, comprise comme l'acquisition d'un autre corps » (p. 166). D'autres expériences corporelles associées à l'école – notamment le fait de rester assis, de faire face à l'enseignant et de limiter les expériences sensorielles (Morelli 2012) – peuvent également conduire à une forme d'acculturation. Comprendre comment les BaYaka conçoivent l'acculturation en termes de pratiques corporelles, et comment celles-ci se comparent à celles d'autres communautés telles que les Huaorani, sont des aspects importants à considérer dans de futures recherches.

Nos observations sur le système de pré-scolarisation ORA présentent de nombreuses similitudes avec celles faites par d'autres chercheurs travaillant dans le Bassin du Congo et au-delà (voir Ninkova et al. 2022 ; Hays et al. 2019 pour une recension). Kamei (2001) a examiné la réceptivité des enfants Baka à une école ORA établie à Malapa, au Cameroun, en 1992. Il note que malgré les avantages associés à cette méthode, notamment l'enseignement en langue maternelle et les efforts pour recruter des enseignants Baka, de nombreux enfants Baka ont refusé d'y assister. De plus, pendant la saison sèche, les enfants suivaient leurs parents en forêt, ce qui entraînait un fort absentéisme des élèves. Dounias (2017) se penche quant à lui sur un internat fondé par la Fondation pour l'Environnement et le Développement au Cameroun (FEDEC) en 2003 pour faciliter l'accès à l'école des enfants Bakola provenant de campements ou de villages éloignés. Il décrit certains obstacles à la scolarisation des enfants, notamment les calendriers scolaires qui ne

tiennent pas compte des activités de subsistance saisonnières ; l'accent mis sur la transmission verticale (de l'enseignant à l'élève), négligeant l'importance de l'apprentissage horizontal (d'enfant à enfant) pendant les jeux et les activités de subsistance ; et une approche individualiste de la réussite scolaire en contradiction avec les valeurs culturelles coopératives des Bakola.

Les systèmes scolaires destinés aux enfants autochtones et non-autochtones dans le monde ont cherché à surmonter les difficultés que nous avons décrites, souvent de manière simple. Les écoles ont ajusté leurs calendriers pour tenir compte de la saisonnalité des modes de subsistance, comme l'instauration de vacances en saison sèche pour les Baka (Kamei 2001) et le congé des oies sauvages chez la Première Nation Eeyou (Cree) du Canada (Miller 2019). Le projet *Two Rabbits* au Cameroun engage les membres de la communauté Baka à créer des contenus préscolaires sous forme de chansons, de jeux et d'histoires. Ces supports éducatifs sont diffusés sur des lecteurs MP3 à énergie solaire par des enseignants nommés par la communauté (*Two Rabbits* 2019). Dans le Massachusetts, l'école de Sudbury fonctionne selon des principes démocratiques d'éducation autodirigée et de relations égalitaires entre élèves et enseignants (Gray 2017). Ces programmes, et d'autres – comme l'école du village de Nyae Nyae en Namibie (Cwi & Hays 2011), l'éducation biculturelle à distance par radio de la Fédération Shuar (Katz & Chumpi Nantip 2014), l'éducation biculturelle en Nouvelle-Zélande (Sullivan 1993) – ne sont toutefois pas sans défauts. Cependant, ils démontrent comment les écoles peuvent être adaptées aux besoins d'élèves de culture différente.

Parmi ces efforts, notons celui tenté au milieu des années 1990 par la famille Glannaz, employée de la société d'exploitation forestière CIB à Pokola, dans le département de la Sangha (Congo). Les BaYaka étaient de plus en plus attirés par cette ville de l'exploitation forestière. Les parents étant occupés par leur travail pendant la journée, leurs enfants erraient dans les rues devenant vulnérables à divers abus (drogues, sexe et exploitation par le travail). Initialement créé comme une cantine offrant un déjeuner et des soins de santé à ces enfants dans une petite ferme à l'extérieur de Pokola, elle a rapidement intégré des compétences de base en matière d'alphabétisation et de calcul. Au fil du temps, des bâtiments en briques de terre crue ont été construits pour accueillir le nombre croissant d'enfants qui arrivaient. Le décès prématuré de Frédéric Glannaz, qui, avec sa mère Marie et sa femme Mia, avait géré et soutenu le « Foyer » (centre de jour), a conduit à la formalisation de l'initiative. Le Foyer Frédéric Association Ba'aka (FFAB) s'implanta alors avec quatre classes basées sur une participation volontaire.

La première classe était dirigée par un enseignant BaYaka et accueillait tous les élèves, leur permettant de dessiner et d'apprendre des bases de lecture et d'écriture. Les enfants désirant poursuivre pouvaient assister à la classe 2 où des compétences formelles d'alphabétisation étaient enseignées. Ceux qui montraient de l'intérêt et des compétences étaient ensuite invités en classe 3 et 4 où ils suivaient un programme adapté d'alphabétisation et de calcul destiné à leur permettre d'intégrer le système éducatif national. Bien que des registres soient tenus, aucune pression n'était exercée sur les enfants pour qu'ils assistent aux cours. Pour préserver les connaissances et les compétences traditionnelles, des chantefables ou contes traditionnels (*gano*) étaient proposés pendant les cours et les enfants étaient emmenés par certaines femmes âgées pour apprendre à identifier les plantes dans la forêt environnante. Les connaissances sur la forêt de ces femmes étaient testées en les emmenant sur un « *sentier botanique* », un chemin forestier passant par toutes les espèces d'arbres clés utilisées pour tester les compétences d'identification des prospecteurs forestiers. Les femmes âgées qui pouvaient identifier tous les arbres ont été recrutées comme enseignantes traditionnelles pour le FFAB. Elles passaient deux heures par jour avec chaque classe à marcher dans la forêt environnante si la météo le permettait, ou à raconter des histoires en classe dans le cas contraire. Au milieu des années 2000, avec la retraite de la famille Glannaz de Pokola, l'école a continué pendant quelques années grâce au soutien de la société d'exploitation forestière et à des dons privés.

Enfin, la pression pour que le Foyer soit enregistré comme une école formelle s'est intensifiée. Différentes ONG se sont impliquées, et l'une d'entre elles, formée par des enseignants français à la retraite, a pris en charge la gestion du FFAB. Avec une connaissance limitée de la culture BaYaka, ils ont introduit des pratiques qui cherchaient à imiter les écoles formelles – discipline, présence obligatoire, classement des élèves en fonction de leurs résultats, et un programme plus formel. Une enseignante française, Eugénie Gaudin, consciente de l'approche ORA mais critique à son égard, a passé plusieurs années à développer du matériel pédagogique pour le FFAB basé sur les expériences vécues des enfants baYaka. Au cours de cette période, le FFAB a étendu son champ d'action à deux autres sites, Kabo et Ndoki I. Eugénie Gaudin a tenté à plusieurs reprises, sans succès, de partager son approche avec l'UNICEF afin qu'elle puisse être distribuée à plus grande échelle. Cependant, la gestion à distance du FFAB est devenue de plus en plus difficile. Après quelques années, une ONG locale a repris les écoles avec des fonds de l'UNICEF pour fournir une éducation basée sur le système ORA. Une mauvaise utilisation de ces fonds a conduit l'ONG à cesser d'exister et la FFAB a également arrêté de

fonctionner en tant qu'école, bien qu'elle continue à offrir des repas aux BaYaka traités à l'hôpital local grâce à des dons privés du personnel de l'entreprise. La FFAB illustre ce qui peut être réalisé lorsque les écoles sont développées pour répondre aux besoins spécifiques des élèves baYaka, ainsi que les défis permanents que représente le maintien de pratiques éducatives respectueuses de la culture face aux pressions nationales et internationales visant à imposer dans le monde entier des écoles basées sur le modèle occidental.

En raison de problèmes de gestion et de finances, le devenir à long terme des écoles ORA est incertain. Ces dernières années, les animateurs étaient rarement payés de manière régulière. Les écoles plus éloignées étaient confrontées à des défis plus graves, avec des animateurs mal payés gérant seuls les écoles, finançant parfois eux-mêmes le matériel ou gérant la garde des enfants. Au moment de la rédaction de cet article (mai 2022), les écoles ORA relevant de l'ASPC sont fermées. Dix écoles ont été intégrées au système scolaire national et enseignent désormais aux enfants baYaka et bilo en utilisant le programme national. Cela dit, l'héritage du système ORA dans la région, comme les écoles coloniales avant elle, se poursuit. Nous espérons que les observations faites dans le présent article pourront aider à développer des expériences éducatives plus appropriées aux enfants baYaka, et aux populations forestières du bassin du Congo en général.

Notre article présente de nombreuses limites. Bien que nous ayons cité des élèves ORA dans la mesure du possible, l'absence des voix et des perspectives propres aux enfants baYaka et à leurs parents représente une lacune flagrante dans notre analyse. Nous manquons également d'observations directes sur le fonctionnement quotidien des écoles ORA, ainsi que de détails suffisants pour comparer la manière dont la pédagogie ORA est mise en œuvre dans les petites villes par rapport aux villages plus éloignés. Un suivi à long terme des élèves ORA est nécessaire pour examiner si la méthode ORA prépare adéquatement les enfants baYaka à réussir dans l'enseignement primaire et secondaire et savoir comment la scolarisation ORA affecte l'acquisition de savoirs écologiques traditionnelles et de valeurs culturelles (Reyes-García et al. 2010 ; Lavi 2019). Nous ne savons pas si les enfants qui fréquentent les écoles ORA sont plus à même de s'adapter à la vie scolaire que ceux qui commencent directement l'école publique. Nous ne savons pas non plus comment les enfants baYaka conçoivent leurs opportunités d'emploi et de revenus après leur scolarisation. De telles données longitudinales se sont avérées pertinentes dans le contexte des écoles de village Nyae Nyae desservant les communautés San en Namibie (Hays 2016). Enfin, il serait intéressant de savoir si la scolarisation massive d'enfants pendant deux ans est une stratégie plus efficace qu'un soutien complet

d'un petit nombre d'élèves très motivés jusqu'à la fin de leur scolarité. Nous espérons pouvoir combler ces lacunes dans de futurs travaux.

Contributions des auteurs

Tous les auteurs ont contribué de manière égale à la rédaction du manuscrit. DB et SLL ont conjointement édité et finalisé le manuscrit.

Remerciements

DB : La recherche a été soutenue par le projet sur la résilience des chasseurs-cueilleurs, financé par le fonds Leverhulme Trust (subvention du programme n° RP2011-R-045). Certains des exemples ethnographiques énumérés ici sont repris de ma thèse de doctorat (Bombjaková 2018). Je suis profondément redevable à la communauté yaka avec laquelle j'ai eu la chance de travailler et de vivre. Merci d'avoir ouvert vos cœurs et de m'avoir permis d'entrer dans vos vies.

SLL : Le financement de la collecte de données et de la rédaction a été assuré par le Cambridge International Trust; par le Conseil de Recherches en Sciences Humaines du Canada (bourse doctorale n° 752-2016-0555 et bourse postdoctorale n° 756-2019-0102); le Royal Anthropological Institute of Great Britain and Ireland; le Smuts Memorial Fund, la Worts Travelling Grant et le Cambridge School of Biological Sciences Fieldwork Fund. Je tiens à remercier les familles baYaka qui ont travaillé avec moi. Merci également au Professeur Clobite Bouka-Biona de l'IRSEN qui a facilité l'acquisition des permis de recherche et des infrastructures, à Dzabatou Moise, qui a servi de lien avec la communauté, et à mes assistants de terrain, Mékouno Paul et Koutain Mindoula.

RD : Les observations et données ont été recueillies lors de trois missions d'expertise financées par un programme de santé de l'Ordre de Malte France dans le département de la Likouala. Je remercie chaleureusement les familles baYaka avec lesquelles j'ai travaillé et qui ont partagé leur point de vue sur la scolarisation. Je remercie également Alice Vittoria pour ses précieux commentaires et ses mises à jour sur la situation des enfants baYaka d'Enyellé et des campements forestiers environnants.

JL : La recherche doctorale a été soutenue par la Fondation Wenner-Gren, une bourse Emslie Horniman et le Swan Fund (1994-1997). Je retourne régulièrement dans la région avec le soutien de subventions de l'EPSRC (AB 22729) ; Leverhulme (RP2011R045) ; UE H2020 (Advanced Grant Number 694767). Je suis extrêmement reconnaissant pour la chaleur, les conseils et la gentillesse dont m'ont fait preuve tant de BaYaka au cours de mes visites, ainsi qu'au ministère de la Recherche scientifique et au professeur Bouka-Biona pour avoir facilité la recherche. Cet article a été traduit sur DeepL et corrigé par RD. Merci à Joseph Levy pour son aide à la traduction.

References

- Aikman, S 2011. Educational and indigenous justice in Africa. *International Journal of Educational Development* 31(1):15–22.
- Bahuchet, S 1991. Les Pygmées d'aujourd'hui en Afrique centrale. *Journal des Africanistes*, 61(1):5–35.
- Bahuchet, S & Thomas, JMC 1986. Linguistique et histoire des Pygmées de l'ouest du bassin congolais. *Sprache und Geschichte in Afrika* 7(2):73–103.
- Barreau, A, Ibarra, JT, Wyndham, FS, Rojas, A & Kozak, RA 2016. How can we teach our children if we cannot access the forest? Generational change in Mapuche knowledge of wild edible plants in Andean temperate ecosystems of Chile. *Journal of Ethnobiology* 36(2):412–432.
- Bellier, I & Hays, J 2017. *Éducation, apprentissage et droits des peuples autochtones. Quels savoirs, quelles compétences et quelles langues transmettre pour un mode de vie durable ?* L'Harmattan – SOGIP. <https://halshs.archives-ouvertes.fr/halshs-01502517>.
- Bombjaková, D 2018. The role of public speaking, ridicule, and play in cultural transmission among Mbendjele BaYaka Forest hunter-gatherers. PhD thesis, University College London.
- Borreill, S, Lewis, I, Freeman, L, Lewis, J & Oloa Biloa, C 2013. *Indigenous peoples' institutions, values and practices: lessons for the implementation of indigenous children's and women's rights. A case study from the Republic of Congo* (report to UNICEF Congo).
- Boyette, AH & Lew-Levy, S 2021. Socialization, autonomy, and cooperation: insights from task assignment among the egalitarian BaYaka. *Ethos* 48(3):400–418. <https://doi.org/10/1111/etho.12284>.
- Cummins, J 2000. *Language, power, and pedagogy: bilingual children in the crossfire*. Bristol: Multilingual Matters.
- Cwi, C & Hays, J 2011. The Nyae Nyae village schools 1994–2010: an indigenous mother-tongue education project after 15 years. *Diaspora, Indigenous, and Minority Education*, 5(2):142–148.

- Davies, L 2005. Schools and war: urgent agendas for comparative and international education. *Compare: A Journal of Comparative and International Education* 35(4):357–371.
- Dee, TS 2004. Teachers, race, and student achievement in a randomized experiment. *Review of Economics and Statistics* 86(1):195–210.
- Dounias, E 2017. L'école de la forêt. La difficile conciliation entre instruction formelle et éducation culturelle chez les chasseurs-cueilleurs Kola (sud Cameroun). *AnthropoChildren* 7: <https://doi.org/10.25518/2034-8517.2668>.
- Dounias, E & Froment, A 2006. When forest-based hunter-gatherers become sedentary: consequences for diet and health. *Unasylva* 57(224):26–33.
- Dyer, C 2001. Nomads and education for all: education for development or domestication? *Comparative Education* 37(3):315–327.
- Froment, A 2008. Biodiversity, environment and health among rainforest dwellers: an evolutionary perspective. In Colfer, CJP (ed) *Human health and forests: a global overview of issues, practice and policy*. London: Earthscan:259–273.
- Gray, P 2017. Self-directed education: unschooling and democratic schooling. *Oxford Research Encyclopedia of Education*. <https://doi.org/10.1093/acrefore/9780190264093.013.80>.
- Guthrie, M 1948. *The classification of the Bantu languages*. Oxford: Oxford University Press for the International African Institute.
- Hays, J 2016. Who owns education? Schooling, learning and livelihood for the Nyae Nyae Ju'hoansi. *Journal of Namibian Studies* 20:37–61.
- Hays, J & Siegruh, A 2005. Education and the San of South Africa. *Indigenous Affairs* 1(January):31–32.
- Hays, J, Ninkova, V & Dounias, E 2019. Hunter-gatherers and education: towards a recognition of extreme local diversity and common global challenges. *Hunter Gatherer Research* 5(1):13–38.
- Hewlett, BL & Hewlett, BS 2012. Hunter-gatherer adolescence. In Hewlett, BL (ed) *Adolescent identity: evolutionary, cultural and developmental perspectives*. London: Routledge: 73–101.
- Jacob, WJ, Cheng, SY & Porter, MK 2015. Global review of indigenous education: issues of identity, culture, and language. In Jacob, WJ, Cheng, SY & Porter, MK (eds) *Indigenous education: language, culture and identity*. Dordrecht: Springer Netherlands:1–35.
- Kaare, BTM 1994. The impact of modernization policies on hunter-gatherer Hadzabe: the case of education and language policies of post-independence Tanzania. In Burch, ES & Ellanna, LJ (eds) *Key issues in hunter-gatherer research*. Oxford: Berg:315–331.
- Kakkoth, S 2014. Square pegs in round holes: perceptions of hunter-gatherer school dropouts of Kerala, South India. *Eastern Anthropologist* 67(3–4):433–451.
- Kamei, N 2001. An educational project in the forest: schooling for the Baka children in Cameroon. *African Study Monographs* 26:185–195.
- Katz, SR & Chumpi Nantip, CL 2014. 'Recuperando la dignidad humana [Recovering human dignity]': Shuar mothers speak out on intercultural bilingual education. *Intercultural Education* 25(1):29–40.

- Kitanishi, K 1995. Seasonal changes in the subsistence activities and food intake of the Aka hunter-gatherers in Northeastern Congo. *African Study Monographs* 16(2):73–118.
- Köhler, A & Lewis, J 2002. Putting hunter-gatherer and farmer relations in perspective. a commentary from Central Africa. In Kent, S (ed) *Ethnicity, hunter-gatherers, and the 'other': association or assimilation in Southern Africa?* Washington DC: Smithsonian Institution:276–305.
- Lavi, N 2019. The freedom to stop being free: rethinking school education and personal autonomy among Nayaka children in South India. *Hunter Gatherer Research* 5(1–2):39–66.
- Lew-Levy, S, Boyette, AH, Crittenden, AN, Hewlett, BS & Lamb, ME 2020. Gender-typed and gender-segregated play among Tanzanian Hadza and Congolese BaYaka hunter-gatherer children and adolescents. *Child Development* 91(4):1284–1301.
- Lew-Levy, S, Crittenden, AN, Boyette, AH, Mabulla, IA, Hewlett, BS & Lamb, ME 2019. Inter- and intra-cultural variation in learning-through-participation among Hadza and BaYaka forager children and adolescents from Tanzania and the Republic of Congo. *Journal of Psychology in Africa* 29(4):309–318.
- Lewis, J 2002. Forest hunter-gatherers and their world: a study of Mbendjele Yaka pygmies of Congo-Brazzaville and their secular and religious activities and representations. PhD thesis, London School of Economics and Political Science.
- Lewis, J 2014a. BaYaka pygmy multi-modal and mimetic communication traditions. In Dor, D, Knight, C & Lewis, J (eds) *The social origins of language*. Oxford: Oxford University Press:77–92.
- Lewis, J 2014b. Egalitarian social organization: the case of the Mbendjele BaYaka. In Hewlett, BS (ed) *Hunter-gatherers of the Congo Basin: cultures, histories, and biology of African Pygmies*. New Brunswick, NJ: Transaction Publishers:219–244.
- Lewis, J 2015. Where goods are free but knowledge costs. *Hunter Gatherer Research* 1(1):1–27.
- Lewis, J 2016a. Play, music, and taboo in the reproduction of an egalitarian society. In Terashima, H & Hewlett, BS (eds) *Social learning and innovation in contemporary hunter-gatherers: evolutionary and ethnographic perspectives*. Tokyo: Springer Japan:147–158.
- Lewis, J 2016b. Our life has turned upside down! And nobody cares. *Hunter Gatherer Research* 2(3):375–384.
- Lewis, J 2021. Why music matters. In Cottrell, S (ed) *Music, dance, anthropology*. London: Sean Kingston:71–94.
- MacKenzie, PJ 2009. Mother tongue first multilingual education among the tribal communities in India. *International Journal of Bilingual Education and Bilingualism* 12(4):369–385.
- Matsuura, N 2017. Humanitarian assistance from the viewpoint of hunter-gatherer studies: cases of Central African forest foragers. In *African Study Monographs* 53:117–129. <https://doi.org/10.14989/218911>.
- MEPSA (Ministère de l'Enseignement Primaire, Secondaire et de l'Alphabétisation, République du Congo) 2017. *Rapport de l'étude sur l'intégration des écoles ORA dans la carte scolaire*.

- Miller, S-C 2019. Goose hunting in the Cree community of Waswanipi far from disappearing. *APTN News*. 29 May. <https://www.aptnnews.ca/national-news/goose-hunting-in-the-cree-community-of-waswanipi-far-from-disappearing/>.
- Morcom, LA 2017. Self-esteem and cultural identity in aboriginal language immersion kindergarteners. *Journal of Language, Identity & Education* 16(6):365–380.
- Morelli, C 2012. Teaching in the rainforest: exploring Matsigenka children's affective engagement and multisensory experiences in the classroom environment. *Teaching Anthropology* 2(2):53–65.
- Motte-Florac, E 2012. Tales and myths of the Aka (CAR): transmission of ecological knowledge and social values. *Before Farming: The Archaeology and Anthropology of Hunter-Gatherers* 1:1–12.
- Ninkova, V, Hays, J, Lavi, N, Ali, A, Macedo, SL da S, Davis, HE & Lew-Levy, S 2022. Hunter-gatherer children at school: a view from the global South. *OSF Preprints*. <https://psyarxiv.com/zxq98>.
- Oishi, T 2014. Human–gorilla and gorilla–human: dynamics of human-animal boundaries and interethnic relationships in the central African rainforest. *Revue de Primatologie* 5(5): <https://doi.org/10.4000/primatologie.1881>.
- Oloa Biloa, C 2017. The egalitarian body: a study of aesthetic and emotional processes in massana performances among the Mbendjele of the Likouala region (Republic of Congo). PhD thesis, University College London.
- Pandya, V 2005. Deforesting among Andamanese children: political economy and history of schooling. In Hewlett, BS & Lamb, ME (eds) *Hunter-gatherer childhoods: evolutionary, developmental and cultural perspectives*. London: Aldine:285–406.
- Paradise, R & Rogoff, B 2009. Side by side: learning by observing and pitching in. *Ethos* 37(1):102–138.
- Reyes-García, V & Pyhälä, A (eds) 2016. *Hunter-gatherers in a changing world*. New York: Springer.
- Reyes-García, V, Kightley, E, Ruiz-Mallén, I, Fuentes-Peláez, N, Demps, K, Huanca, T & Martínez-Rodríguez, MR 2010. Schooling and local environmental knowledge: do they complement or substitute each other? *International Journal of Educational Development* 30(3):305–313.
- Reynolds, RJ 2005. The education of indigenous Australian students: same story, different hemisphere. *Multicultural Perspectives* 7(2):48–55.
- Rival, L 2002. *Trekking through history: the Huaorani of Amazonian Ecuador*. New York: Columbia University Press.
- Robillard, M & Bahuchet, S 2012. Les Pygmées et les autres: terminologie, catégorisation et politique. *Journal des Africanistes* 82(1/2):15–51.
- Sonoda, K, Bombjaková, D & Gallois, S 2018. Cultural transmission of foundational schemas among Congo Basin hunter-gatherers. *African Study Monographs: Supplementary Issue* 54:155–169.
- Sternberg, RJ, Nokes, C, Geissler, PW, Prince, R, Okatcha, F, Bundy, DA & Grigorenko, EL 2001. The relationship between academic and practical intelligence: a case study in Kenya. *Intelligence* 29(5):401–418.

- Sullivan, K 1993. Bicultural education in Aotearoa/New Zealand: establishing a Tauwiwi side to the partnership. *The New Zealand Annual Review of Education* 3: <https://doi.org/10.26686/nzaroe.v0i3.1077>.
- Takada, A 2015. *Narratives on San ethnicity: the cultural and ecological foundations of lifeworld among the !Xun of north-central Namibia*. Kyoto, Japan, and Melbourne, Australia: Kyoto University Press and Trans Pacific Press.
- Takada, A 2020. *The ecology of playful childhood: the diversity and resilience of caregiver-child interactions among the San of southern Africa*. Cham, Switzerland: Palgrave Macmillan.
- Two Rabbits 2019. *2019 Annual Report*. <https://static1.squarespace.com/static/595995182e69cf918ea24adb/t/5ec72466303d6e51e23bc665/1590109294096/Two+Rabbits+2019+Annual+Report.pdf>.
- UN General Assembly 2015. *Transforming our world : the 2030 Agenda for Sustainable Development*. <https://sdgs.un.org/2030agenda>.
- UNICEF 2015. *Annual Report 2015: The Republic of the Congo*. https://sites.unicef.org/about/annualreport/files/Congo_2015_COAR.pdf.
- Woodman, J 2019. *Factory schools: erasing indigenous identity*. <https://assets.survivalinternational.org/documents/1808/1910-factory-schools-short-report-cropped.pdf>.