



HAL
open science

Place ” officielle ” du français à l’école et place ” réelle ” dans les pratiques des acteurs de l’école.

Sophie Alby

► To cite this version:

Sophie Alby. Place ” officielle ” du français à l’école et place ” réelle ” dans les pratiques des acteurs de l’école. : Conséquences pour l’enseignement en Guyane.. Isabelle Léglise et Bettina Migge. Pratiques et représentations linguistiques en Guyane : regards croisés., IRD Editions, pp.297-316, 2007. halshs-00290114

HAL Id: halshs-00290114

<https://shs.hal.science/halshs-00290114>

Submitted on 26 Jun 2008

HAL is a multi-disciplinary open access archive for the deposit and dissemination of scientific research documents, whether they are published or not. The documents may come from teaching and research institutions in France or abroad, or from public or private research centers.

L’archive ouverte pluridisciplinaire **HAL**, est destinée au dépôt et à la diffusion de documents scientifiques de niveau recherche, publiés ou non, émanant des établissements d’enseignement et de recherche français ou étrangers, des laboratoires publics ou privés.

Alby, S. 2007. Place « officielle » du français à l'école et place « réelle » dans les pratiques des acteurs de l'école. Conséquences pour l'enseignement en Guyane. In I. Léglise et B. Migge (eds), *Pratiques et représentations linguistiques en Guyane : regards croisés*. Paris : IRD Editions. Pp.297-316.

Introduction

La recherche linguistique en Guyane commence à avoir une tradition bien établie de réflexion sur la place que doivent occuper les langues « dites régionales » (d'après Cerquiglioni, 2003) à l'école (Alby & Léglise, 2006). Celle-ci débute dans les années 80 avec notamment les travaux de Françoise Grenand et d'Odile Renault-Lescure qui questionnent alors essentiellement la situation des langues amérindiennes (Grenand, 1982 ; Grenand & Renault-Lescure, 1990). Deux décennies plus tard, avec la création du laboratoire des sciences sociales de l'IRD à Cayenne et l'intérêt d'un groupe de chercheurs du CELIA pour la situation guyanaise, les travaux dans ce domaine se sont multipliés (Goury, Launey, Queixalos & Renault-Lescure, 2000 ; Goury, Launey, Lescure & Puren, 2005 ; Lescure, 2005 ; Launey, 1999). D'autres recherches, plus rares, présentent un questionnement similaire mais en incluant les langues de l'immigration (Léglise, 2004, ce volume ; Alby & Léglise, 2006)). Dans ces différents travaux, la réflexion porte sur les langues de Guyane et la place que l'école française devrait leur attribuer dans le département. La place du français n'est quant à elle jamais remise en question : elle est la langue de l'école.

Ce point de vue s'inscrit dans une tradition française qui veut que, depuis la création de la République, à la période où s'accélère le processus de francisation, le français soit « le ferment de l'amalgame des Français, le ciment de l'unité nationale » (Cuq, 1991 : 23). Depuis lors, ce rôle n'a jamais été remis en question, bien au contraire ainsi que le montrent les différents travaux sur la politique linguistique française face aux langues de France (Puren, 2004). Héran, Filhon & Deprez (2002 : 1) nous rappellent ainsi que le 7 juin 1880, l'arrêté ministériel fixant le règlement-modèle des écoles primaires stipule que « le français sera seul en usage dans l'école » tandis qu'un siècle plus tard, l'article 2 de la Constitution précise que « la langue de la République est le français », excluant ainsi toute possibilité qu'une autre langue soit qualifiée de langue de la République. La loi du 4 août 1994 relative à l'emploi de la langue française précise quant à elle dans son article 1^{er} que le français étant la langue de la République en vertu de la Constitution, elle « est un élément fondamental de la personnalité et du patrimoine de la France. **Elle est la langue de l'enseignement**, du travail, des échanges et des services publics. » Ce qui conduit, en 1999, le Conseil constitutionnel dans sa Décision n°99-412C DC du 15 juin 1999 concernant la Charte des langues régionales ou minoritaires à déclarer dans son article premier que « La Charte européennes des langues régionales ou minoritaires comporte des clauses contraires à la constitution ». Plus récemment encore, les programmes de l'Education nationale de 2002 réaffirment le rôle de la langue française : « Sans elle, en effet, un élève ne saurait construire les apprentissages que l'école, puis le collège lui proposent. De plus, c'est par la maîtrise du langage oral et écrit que chacun accède à cette culture partagée qui permet de communiquer avec autrui et de mieux comprendre le monde dans lequel on vit » (MEN, 2002).

Cette assertion vaut peut-être dans certaines situations, mais en Guyane le français seul ne saurait suffire pour la communication avec autrui et pour la compréhension du monde dans lequel les enfants vivent. En effet, comme le montrent les différents travaux portant sur la situation sociolinguistique guyanaise (Alby & Léglise, 2006, à paraître ; Leconte & Caïtucoli, 2003 ; Léglise & Migge, 2005 ; Léglise, 2004), nombreux sont les enfants du département – notamment dans l'Ouest guyanais et sur l'Oyapock, qui évoluent dans un environnement linguistique plurilingue et où le français n'occupe parfois qu'une place mineure. L'école, reflet de cette société plurilingue, ne peut donc que se caractériser elle aussi par son plurilinguisme, au sens d'une diversité des langues et de leurs usages qui apparaissent dans cet espace, mais aussi au sens d'un plurilinguisme individuel des acteurs qui y évoluent, qu'il s'agisse des élèves ou du

personnel éducatif et administratif. Nul doute alors que dans un tel contexte la place du français doit être relativisée. Elle est certes « langue de l'école » d'un point de vue statutaire, politique, constitutionnel, mais nous posons ici qu'elle n'est pas la seule « langue de l'école » (langue employée à l'école par ses différents acteurs, langue jouant un rôle à l'école).

La question de la 'place' du français peut-être abordée sous différents angles : quelle place lui accordent les acteurs de l'école ? Quelle place occupe-t-elle quantitativement, dans les interactions scolaires ? Quelle place occupe-t-elle qualitativement, quelles fonctions, quels rôles a-t-elle réellement au sein de l'école ? De toutes ces questions découle une nécessaire interrogation pédagogique sur la manière de gérer cette situation particulière que nous traiterons en conclusion. Nous réaffirmons en effet ici la nécessité d'une réflexion scientifique sur la situation guyanaise préalable nécessaire à toute mise en place d'une politique linguistique et à l'élaboration d'un modèle éducatif adapté. Notre réflexion s'inscrit dans une approche sociolinguistique et fait intervenir diverses méthodologies (questionnaire, observation directe, enregistrements) qui permettent d'apporter quelques réponses à ces multiples questions mais ne constituent selon nous qu'un préalable à une recherche élargie, interdisciplinaire qui seule pourrait permettre de répondre aux multiples questions des acteurs de l'éducation en Guyane.

1. Un constat préliminaire : la diversité des situations scolaires

Des situations hétérogènes

L'une des premières caractéristiques de la situation scolaire guyanaise est qu'elle ne peut être abordée comme un tout. Les situations scolaires varient en effet en fonction de nombreuses variables telles que, par exemple, la localisation géographique des écoles, l'environnement linguistique des enfants ou encore la diversité du profil des classes (Alby & Léglise, 2006).

Ainsi, selon la localisation des écoles, on observe des situations très différentes en terme de présence de l'écrit ou de présence du français dans l'environnement des enfants. Une enquête menée en Guyane depuis 2000 dans le cadre d'un diagnostic sociolinguistique (Léglise & Puren, 2005 ; Léglise, ce volume) met en évidence cette disparité de la présence du français dans l'environnement des élèves au travers notamment des réponses à la question : « Quelle(s) langue(s) est-ce que tu parlais avant d'aller à l'école ? ». Si dans certaines zones, dans l'Ouest notamment, la présence du français n'est que très peu attestée dans les réponses des enfants puisque seuls « 12,5% des enfants interrogés de Saint-Laurent du Maroni et 10% des enfants d'Awala-Yalimapo citent le français » ; dans d'autres, comme « à Cayenne, [...], ce chiffre est bien supérieur (60%) » (Léglise & Puren, 2005 : 69). Les auteurs en concluent que les enfants de l'Ouest guyanais « se présentent donc comme alloglottes lors de leur scolarisation » (ibid). Et la tentation est en effet forte en Guyane de traiter séparément les situations scolaires de l'Ouest ou de l'Est guyanais de celles du littoral (Île de Cayenne, Kourou, etc.).

La présence du français dans l'environnement des enfants mérite toutefois elle aussi d'être nuancée dans certains cas. Il en va ainsi des élèves d'origine brésilienne vivant à Cayenne pour lesquels on suppose qu'ils sont plus confrontés au français que les élèves du fleuve. Certains d'entre eux évoluent en effet dans un environnement quasi-mono-communautaire où la majorité des échanges se font en portugais et où la télévision elle-même est dans cette langue. La question de l'allophonie des élèves n'est donc pas uniquement affaire de l'Ouest ou des fleuves, elle doit être traitée pour l'ensemble du territoire guyanais, même si elle se décline différemment selon les localisations.

Dans un tel contexte une description précise des pratiques et des attitudes linguistiques des élèves est indispensable, si l'on veut pouvoir identifier la part occupée par chaque langue dans celles-ci.

L'observation des pratiques des enfants d'une école de la commune d'Apatou sur le Maroni montre que ceux-ci dialoguent essentiellement en nenge dans les différentes situations scolaires¹. On pourrait en déduire que dans les cas où les élèves partagent une même langue première, ils ont tendance à l'utiliser le plus souvent entre eux. Pourtant, dans une autre école, celle de la commune d'Awala-Yalimapo, où presque tous les enfants ont pour langue première le kali'na, le français occupe une place non négligeable dans les échanges scolaires (Alby, 2001). Dans des situations où les élèves ont des langues différentes, le français est susceptible de jouer un rôle de langue véhiculaire mais pas plus – ou pas moins – que les autres langues véhiculaires de Guyane². A ceci s'ajoute le fait que ces situations évoluent continuellement du fait des mouvements migratoires le long des frontières brésilienne et surinamaïse. Léglise & Puren (2005 : 71) observent ainsi qu'à Saint-Laurent du Maroni les créoles à base lexicale anglaise peuvent « prétendre au titre de véhiculaire localement. Parmi celles-ci, les variantes de nenge (aluku, ndjuka, pamaka) représentent la moitié des troisièmes langues acquises par les enfants auprès de leurs copains majoritaires » (voir aussi Léglise, 2004).

Il est tout aussi essentiel, si l'on vise à mieux comprendre les choix des élèves quant à la (aux) langue(s) employées pour interagir en milieu scolaire, de déterminer au préalable le poids – statutaire, numérique, imaginaire – de celles-ci pour les locuteurs. En effet, comme le rappellent Matthey & De Pietro (1997 : 145), pour être à même de décrire une réalité linguistique en situation plurilingue, il convient d'observer le comportement verbal des locuteurs au même titre que leurs pratiques. On se doit donc d'accorder une place fondamentale à la dimension *émique*, à la façon dont les situations plurilingues « sont vécu[e]s dans les actes mêmes des personnes qui se trouvent impliquées » dans ces situations. Or, les catégorisations des écoles et des classes opérées par les acteurs de l'Éducation nationale mettent bien en évidence cette difficulté à « classer » cette diversité des situations scolaires (Alby & Léglise, 2006). Ceux-ci catégorisent l'école essentiellement en terme de *pluralité* au sens d'une présence de plusieurs éléments, « à la juxtaposition d'éléments disparates et isolés » sans réellement pouvoir appréhender « la complexité, l'enchevêtrement et l'opacité des objets » (Alaoui, 2005 : 179). Ainsi, par exemple, dans les présentations de la situation linguistique aux Professeurs des Ecoles 2^e année de l'IUFM de Guyane, par le Casnav ou par les inspecteurs de circonscription (fleuves), il est d'usage de distinguer entre classes « monolingues » et classes « plurilingues » au sens de « homogènes/hétérogènes » du point de vue des langues premières des élèves et souvent en lien avec un classement communautaire des locuteurs. Les écoles du fleuve seraient plutôt « monolingues », tandis que celles du littoral seraient plutôt « plurilingues ».

Ce constat n'a d'ailleurs rien de spécifique aux acteurs de l'éducation puisqu'on le retrouve dans la communauté scientifique qui propose dans sa réflexion pour une prise en compte de la « diversité des situations socio-linguistiques » (Goury, Launey, Lescure & Puren, 2005) d'opposer, d'une part, « les écoles dont les élèves représentent des **communautés linguistiques homogènes** » (idem : 58) et, d'autre part « les écoles qui s'inscrivent dans des situations scolaires **linguistiquement hétérogènes** » (idem : 61). De cette réflexion aboutissent des propositions éducatives concrètes et considérées comme adaptées à ces publics. Pour les *communautés linguistiques homogènes* est proposée la mise en place du programme « Médiateurs bilingues et culturels ». Ce projet (Goury, Launey, Queixalos & Renault-Lescure, 2000), s'appuyant sur les dispositions gouvernementales sur les emplois jeunes qui ont permis de recruter des aides éducateurs locuteurs de langues amérindiennes, businenge et hmong, a entre autres comme objectif de permettre « l'accueil du petit écolier dans sa langue au moment où démarre sa vie scolaire » (idem : 59). Tandis que pour les *situations scolaires linguistiquement hétérogènes* dont les auteurs spécifient qu'on les rencontre « plutôt sur le littoral, en particulier dans les sites urbains » (idem : 61), est proposée la mise en place de méthodes d'éveil aux langues et au langage (Goury, Launey, Lescure & Puren,

¹ Recherche en cours menée dans le cadre de l'ERTE de l'IUFM-Guyane.

² Sur les questions de véhicularité : Léglise, 2004 pour Saint-Laurent du Maroni ; Leconte & Caitucoli, 2003 pour Saint-Georges de l'Oyapock.

2005 ; Candelier, ce volume). De ce regard sur les répertoires verbaux des élèves qui s'appuie sur une représentation de type un élève-une langue ou une communauté-une langue découlent donc des propositions de modèles éducatifs supposés adaptés à toutes les situations scolaires guyanaises.

Pourtant, confrontés à la réalité, ces classement n'apparaissent pas toujours pertinents. A Apatou, commune traditionnellement identifiée comme businenge et plus spécifiquement aluku, on observe la présence dans les écoles de nombreux élèves ndjuka (notamment en ce qui concerne les élèves venant des Kampus) ainsi que d'élèves saamaka (notamment dans un village situé aux abords de la commune). Or, si d'un point de vue linguistique, on peut supposer que la présence d'un médiateur bilingue aluku ne pose pas de problème à un élève ndjuka (quoique d'un point de vue culturel et surtout communautaire cela ne soit pas si évident), il n'en va pas de même pour un élève saamaka pour qui le nenge serait éventuellement une langue seconde, parfois même une langue étrangère.

Quant aux modèles éducatifs qui découlent de ces catégorisations, ils posent des problèmes concrets dans leur application, comme en témoigne un récit d'expérience de la part d'une PE2 de l'IUFM Guyane, antérieurement contractuelle à Javouhey et ayant fait le stage lors duquel elle a expérimenté pour son mémoire³ dans la même école. Celle-ci s'est trouvée confrontée à une classe composée de 18 élèves, dont sept étaient hmong et onze businenge. Or, il n'y avait qu'une seule médiatrice bilingue, et celle-ci était hmong : « cette classe de CP-CE1 était en fait composée en majorité d'élèves businenge [...], et l'absence de référent de leur communauté s'est beaucoup fait ressentir. [...] Je me suis sentie à plusieurs reprises frustrée [...] ». Sans remettre en cause l'importance d'un médiateur bilingue, bien au contraire, celle-ci constate néanmoins qu'avec du recul elle aurait pu « mieux rentabiliser ces séances de langage en travaillant davantage en petits groupes mixtes pour favoriser l'émulation, les échanges culturels [...] ». »

A ces classements liés à la/aux langue(s) première(s) des élèves, s'ajoute celui du rapport au français et du rapport au savoir scolaire des élèves. Là encore, l'angle communautaire pose problème. Dans la classe observée à Apatou, où les élèves appartiennent à une même communauté, et qui est identifiée comme une classe de « primo-arrivants » (catégorie qui mélange souvent « nouvellement arrivé en Guyane » et « jamais scolarisé antérieurement », alors qu'il n'y a pas forcément corrélation entre les deux même si cela est parfois le cas) certains élèves sont effectivement scolarisés pour la première fois, d'autres ont été scolarisés au Surinam, d'autres enfin ont été scolarisés ailleurs sur le fleuve.

L'enseignant doit donc faire face autant à des questions de rapport au français qu'à des questions de rapport au savoir scolaire. Un élève qui n'a jamais été scolarisé doit apprendre à vivre à l'école, il doit en outre apprendre la langue des apprentissages scolaires et de surcroît entrer dans la lecture au travers de cette langue qu'il ne maîtrise pas. A côté de lui évoluent des élèves qui ont des profils bien différents et l'enseignant doit avoir les moyens de gérer cette diversité. A l'hétérogénéité linguistique, au plurilinguisme ambiant (qu'il se situe au niveau de l'école, de la classe ou même de l'individu) s'ajoute donc l'hétérogénéité des compétences scolaires et des compétences en français. Un modèle éducatif « adapté » ne saurait évacuer cette diversité et se doit au contraire de la prendre en compte non pas en tant que simple constat d'une « multiplicité numérique » mais bien comme « une réalité vivante et dynamique » (Alaoui, 2005 : 179).

Etat des connaissances actuelles et méthodologie

Les exemples ci-dessus ne constituent que quelques cas parmi bien d'autres et face à ces catégorisations, on peut se demander quelles peuvent être les réponses scientifiques adaptées. Nous posons ici que seule une attention portée aux différentes

³ Jocq, F., Speronel, S et Chakory, M. (2005). Mémoire de deuxième année d'IUFM (p.17).

situations locales mises en relation avec des données plus générales pourrait permettre de proposer, à terme, un modèle éducatif adapté.

La recherche sociolinguistique s'est développée ces dernières années en Guyane, même si l'on continue à déplorer un manque de connaissances dans ce domaine (Léglise & Puren, 2005). Certains des travaux concernent des enquêtes menées dans les écoles de certaines villes du département et visent à avoir un aperçu quantitatif de la population scolarisée en termes de langues parlées/déclarées (Léglise, 2004 ; Leconte & Caïtucoli, 2003). Plus rares sont les enquêtes visant à une meilleure connaissance des pratiques linguistiques à l'école, qu'elles concernent les élèves à Awala-Yalimapo (Alby, 2001), à Apatou (Alby 2003-2005) ou encore à Mana et Saint-Laurent (écoles primaires et collèges⁴), ou les enseignants (Puren, 2005a/b). Progressivement, ces données sont mises en relation les unes avec les autres afin de les faire dialoguer (Léglise & Migge, 2005 ; Léglise & Alby, à paraître).

Notre approche des pratiques linguistiques concerne, à la suite de Alaoui (2005 : 178), une entrée « par le bas, par le local » qui implique, d'une part, la prise en compte des discours des « savants de l'intérieur » (Boumard, 1989, cité par Alaoui, 2005 : 178) et, d'autre part, l'observation minutieuse du « comportement verbal des personnes impliquées, c'est-à-dire qu'il est nécessaire de repérer et d'inventorier les **méthodes** (au sens ethnométhologique du terme) utilisées par les interlocuteurs dans une interaction plurilingue » (Matthey & De Pietro, 1997 : 145). Il s'agit donc là d'un point de vue microsociolinguistique qui vise à analyser « les pratiques 'à la base', les enjeux circonscrits à telle ou telle pratique de communication, l'utilisation circonstanciée, par tel ou tel sujet, de son capital langagier » (Boyer, 1991 : 10). Ce point de vue a des implications méthodologiques au sens où il consiste, pour l'observation des pratiques, en des enregistrements audio/vidéo et à de l'observation d'interactions en milieu scolaire afin de mettre à jour les pratiques réelles des différents acteurs de l'éducation, d'identifier la place que les différentes langues occupent dans leur répertoire et le rôle qu'elles jouent au sein de l'école. Quant à l'analyse des attitudes vis-à-vis des langues, elle constitue un niveau d'analyse qui « fait intégralement partie de la réflexion sociolinguistique depuis que les travaux de Labov (1976) ont attiré l'attention des linguistiques sur le fait que les représentations de la langue n'étaient pas un simple reflet des pratiques linguistiques réelles » (Matthey & de Pietro, 1997 : 1966). Les données présentées ci-dessous sont recueillies par le biais d'un questionnaire. Le questionnaire ne constitue certes pas la seule manière d'aborder la question des attitudes (Maurer, 1999), mais facilite les enquêtes d'un échantillon assez large (ici 195 professeur des écoles en deuxième année à l'IUFM).

2. Le français face aux autres langues de l'école/les langues de l'école dans les discours des futurs enseignants

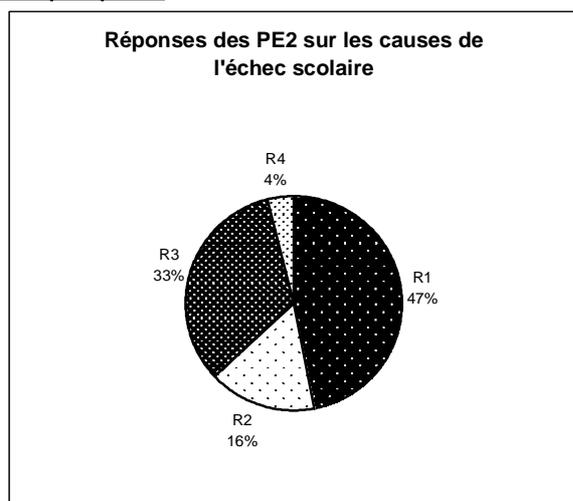
L'observation des attitudes des futurs enseignants (désormais PE2, Professeurs des Ecoles 2^{ème} année) vis-à-vis des langues en présence permet d'apporter des éléments de réponse aux diverses questions qui sont posées ici. Celles-ci sont analysées au travers de discours recueillis par le biais d'un questionnaire, administré en début d'année universitaire 2004-2005, à 192 PE2.

Ce questionnaire avait à l'origine une visée diagnostique : établir le profil des PE2, faire un état de leurs connaissances sur les langues de Guyane, en linguistique, sur l'enseignement des langues étrangères et secondes mais aussi identifier leurs stéréotypes sur la situation scolaire guyanaise et sur la place à attribuer aux différentes langues de l'école. Ce sont les réponses aux questions de cette dernière partie du questionnaire que nous allons traiter ici. Elles interrogent les PE2 sur les causes de l'échec scolaire dans le département guyanais, sur la place à attribuer aux langues premières des élèves à l'école et sur leur acception ou non de l'utilisation par les élèves de leur(s) langue(s) en classe et à l'école.

⁴ Observations de classes ou cour de récréation menée par Isabelle Léglise dans le cadre d'un projet DGLFLF.

Pour les PE2 de l'IUFM, l'une des causes principales de l'échec scolaire semble être le fait que les élèves en Guyane sont alloglottes, qu'ils n'ont pas pour langue première le français, à laquelle s'ajoute le fait que les élèves vivent dans une culture qui n'est pas la culture de l'école. C'est donc l'écart linguistique et culturel qui représente selon eux le facteur principal d'échec à l'école, dans l'acquisition de la langue de l'école. Cette idée se décline dans différents types de réponses et, notamment, le fait que le système scolaire (les enseignants, les programmes) méconnaît/ne prend pas en compte la langue et la culture des élèves ou, inversement, le fait que les élèves méconnaissent la langue et la culture de l'école. Cette dernière étant la cause la plus souvent avancée dans les réponses comme en témoigne le tableau suivant qui rend compte de manière statistique des réponses des PE2 :

Graphique 1



Légende

R1 : l'école française n'est pas « adaptée » aux élèves ; R2 : les élèves ne sont pas « adaptés » à l'école française ; R3 : autres causes (pas d'implication des parents dans le suivi des enfants, 9% ; raisons matérielles, 10% ; situation socioéconomique de la Guyane, 14%) ; R4 : pas de réponse ou réponse inadaptée à la question.

C'est donc bien la « non francophonie » des élèves (pour reprendre le terme le plus souvent employé dans les réponses) qui est à mettre en cause dans les résultats scolaires des élèves en Guyane et qui est à relier avec les difficultés que rencontrent l'école et les enseignants pour répondre à cette situation. : « la multiethnicité fait que beaucoup d'enfants ne parlant pas le français rencontrent un premier obstacle linguistique », « la plupart du public écolier en Guyane n'est pas francophone, ce qui crée un décalage dans les apprentissages ».

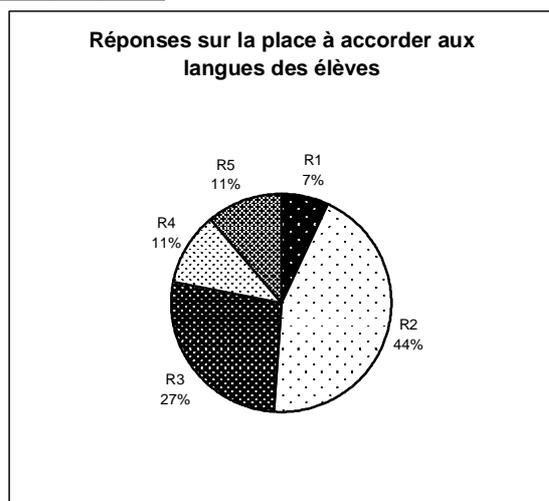
Dans ces réponses est souvent sous-jacente l'idée que les élèves n'ont pas suffisamment l'occasion de pratiquer le français, que ce soit dans l'école : « Il y a beaucoup d'élèves non francophones et les échanges en français que l'on peut avoir avec les élèves restent insuffisants en temps en petite section et plus », ou hors de l'école, ou les deux : « la langue est la principale cause [de l'échec scolaire] car les enfants apprennent le français à l'école, mais souvent ne le parlent pas à la maison. Le nombre d'heures consacrées au français est insuffisant pour la Guyane. Il faudrait adapter le programme officiel ».

Ces différentes thèses sur les causes de l'échec scolaire illustrées par les réponses des PE2 dans le cadre de ce questionnaire sont corroborées par les résultats d'enquêtes menées auprès des enseignants titulaires (Alby & Léglise, 2006). Cet aperçu des réponses au questionnaire met donc en évidence le fait que pour ces futurs PE (dont certains ont déjà enseigné en tant que contractuels) la place du français (au sens de son absence) dans le répertoire des élèves ainsi que sa place (au sens de son absence ou son insuffisance) dans les échanges scolaires et dans la vie quotidienne de l'enfant est la cause principale des difficultés rencontrées par les élèves à l'école en Guyane. Ce qui les

amène à avoir des discours sur la place que devrait réellement occuper le français à l'école par rapport aux langues des élèves. Voire même pour certains à questionner la place occupée par le français dans l'environnement hors scolaire des enfants, dans la famille : « c'est un problème de la langue parlée à la maison. L'implication des parents est faible pour parler en français ». Les enseignants ne sont pas ouvertement réticents à la présence de la langue des élèves à l'école, mais pour nombre d'entre eux, le français, en tant que langue de scolarisation, doit être l'objectif premier.

Analysant les attitudes des professeurs des écoles vis-à-vis de la prise en compte des langues maternelles à l'école, Puren (2005 : 80-88) dégage trois postures : la *réticence*, le *pragmatisme* et le *militantisme*. La première posture concerne « les enseignants peu réceptifs à l'ouverture de l'école sur les langues premières des élèves » (idem : 81), la seconde concerne ceux qui « affichent leur volonté de prendre en compte la langue première des élèves, tout au moins sous sa forme orale » (idem : 82), enfin la troisième concerne les enseignants pour qui la langue première ne doit pas se cantonner au rôle de « béquille » vers le français, mais doit au contraire devenir « un médium d'instruction à part entière, à l'oral comme à l'écrit, au même titre que le français » (idem : 83). C'est au travers de cette typologie que nous nous proposons d'observer les résultats du questionnaire rempli par les PE2 de l'IUFM Guyane. Les résultats du questionnaire vont en effet dans le sens de ce qu'a pu observer Puren (2005), à savoir que si l'on doit accorder une place aux langues de l'école, c'est essentiellement dans le but de réaffirmer celle du français, de faciliter son acquisition.

Graphique 2



Légende

R1 : les langues des élèves ne doivent pas être utilisées à l'école ; R2 : il faut accorder une place aux langues des élèves à l'école pour qu'ils puissent mieux apprendre le français (béquille) ; R3 : les langues des élèves devraient occuper la même place que le français ; R4 : les langues des élèves doivent être valorisées sous peine de créer de mettre les élèves en échec scolaire ; R5 : pas de réponse.

Les résultats obtenus confirment donc les observations de Léglise & Puren (2005 : 82) : pour la majorité des enquêtés, la prise en compte de la langue première des élèves n'est pas « une fin en soi mais [...] un moyen, un auxiliaire utilisé ponctuellement et provisoirement pour faciliter l'acquisition du français qui demeure pour ces enseignants le principal objectif de la scolarisation. » Ainsi, pour ces PE, on peut certes placer les langues des élèves au même niveau que le français pour un temps mais il faut « progressivement faire comprendre aux élèves que le français est très important car il représente la langue administrative ». La langue des élèves est donc utile à l'enseignant, à l'école, elle permet de « lui faire comprendre une notion difficile », elle sert « de passerelle vers le français ».

Si les discours des PE2 nous permettent d'appréhender le problème sous un certain angle, il nous semble que leur analyse n'a d'intérêt que si elle est confrontée à une réalité des pratiques qui passe par l'observation directe de celles-ci ainsi que par l'enregistrement d'interactions scolaires.

3. Place du français et des autres langues de l'école dans les pratiques scolaires

Les observations et les enregistrements en salle de classe menés tant à Awala-Yalimapo qu'à Apatou, mettent en évidence des comportements qui varient selon les situations. Si à Awala-Yalimapo les élèves exploitent les deux langues de leur répertoire verbal sous la forme d'un discours bilingue présentant de nombreuses marques transcodiques (Alby, 2001) ; à Apatou, à l'école Moutende⁵, c'est essentiellement le nenge qui est employé dans les interactions endolingues. Il conviendrait pour mieux comprendre cette différence d'avoir plus de données sociolinguistiques sur le poids des langues en présence à Apatou ainsi que sur le public scolaire de cette école. En l'état actuel des connaissances, nous ne pouvons que proposer quelques hypothèses. Les enfants kali'na observés appartiennent à une deuxième (et parfois troisième) génération de scolarisation à l'école française, leurs parents sont déjà bilingues, les politiques linguistiques familiales tendent à favoriser l'introduction de cette langue dans les pratiques familiales. A l'école Moutende, de nombreux enfants proviennent des *kampus* et leurs parents n'ont été que rarement scolarisés, le français n'occupe donc qu'une faible place dans les échanges familiaux. Par ailleurs, l'histoire du contact entre le kali'na et le français est déjà ancienne pour les Kali'na d'Awala-Yalimapo (Renault-Lescure, 1985) et on peut en déduire que le français a un poids important dans les hiérarchisations linguistiques élaborées par les locuteurs ; tandis que les familles des élèves de l'école sont pour la plupart présentes depuis peu sur le territoire français.

Place du français dans les échanges en salle de classe

L'enquête sociolinguistique, qu'elle soit macrosociolinguistique ou microsociolinguistique fait référence à des méthodes très variées comme le montre le relevé de Maurer (1999). Elle implique de se demander avant tout « comment décrire la langue parlée dans son contexte de façon à en faire voir ou découvrir au mieux la systématisation sociale ? » (Fishman, 1971 : 54). Si l'objet d'étude à Awala est plus précisément « l'étude des phénomènes linguistiques relevant de l'interaction verbale » (Maurer, 1999 : 180), à Apatou il recouvre aussi « l'étude du contexte sociolinguistique de la relation didactique » (idem : 179). Cette différence a donc eu des implications sur les techniques utilisées. Dans les deux cas, c'est l'enregistrement d'interactions entre bilingues qui est privilégié, suivant en cela Rodriguez-Yanez (1997) qui préconise l'utilisation de cette méthode pour l'étude des aspects microsociolinguistiques de situations de contact. Cependant, à Awala-Yalimapo ces interactions sont circonscrites à un contexte spécifique, celui d'un jeu proposé aux enfants dans deux situations, la salle de classe et la cour de récréation et uniquement dans le cadre d'interactions endolingues-bilingues⁶ au sens où les enfants ne conversent qu'entre eux. Le point de comparaison est donc avant tout le lieu où se déroulent les échanges. Tandis qu'à Apatou, les interactions sont toutes enregistrées dans la salle de classe et les échanges concernent tout autant des situations exolingues enseignant-enseigné/natif-non natif, ou exolingues-bilingues à compétence asymétrique ou encore endolingue-bilingue lorsque les élèves échangent entre eux. La variable prise en compte étant ici non plus le lieu,

⁵ Ce commentaire s'appuie sur des enregistrements effectués dans une classe, ainsi que sur des observations menées dans la cour de récréation de l'école et dans deux autres classes. Il est par ailleurs confirmé par des entretiens menés auprès du directeur de l'école et divers enseignants (d'après les enregistrements menés par Marie-Pascale Schoen, étudiante en Master 2 à l'Université du Maine).

⁶ Même si le fait d'enregistrer les élèves dans la salle de classe en leur précisant qu'il s'agit d'un exercice de français introduit de fait une dimension exolingue dans les échanges (Alby, 2001) ce qui a une incidence sur leurs comportements linguistiques.

mais la situation didactique et sans qu'il y ait d'intervention de la part de l'enquêteur sur celle-ci.

Ainsi, si dans les deux cas nous procédons à une observation des pratiques linguistiques, à l'école d'Awala le dispositif est un « dispositif expérimental » (Maurer, 1999 : 185) dont le but est de recueillir des données. L'interaction verbale est alors créée de toutes pièces (jeu du dessin caché), même si elle correspond à des activités qui sont sélectionnées afin qu'elles paraissent les plus naturelles possibles dans le contexte. La création d'un tel dispositif conduit néanmoins certains élèves à se questionner sur la langue à employer lors des enregistrements dans la cour de récréation. Certains élèves ont ainsi sollicité l'enquêteur sur ce point :

- (1) Question concernant la langue à employer dans la cour de récréation
- X « On doit parler dans quelle langue ? »
- Enq. « Vous parlez dans quelle langue d'habitude dans la cour de récréation ? »
- Tous « Le kali'na ! »
- Quelques-uns « Et un peu le français. »
- Enq. « Alors vous faites comme d'habitude. »

L'échange a lieu lors de la présentation du jeu par l'enquêteur. Par la suite, seule une élève demandera à nouveau des précisions à ce sujet :

- (2) Idem
- H « Je dois parler en kali'na ? »
- Enq. « Tu fais comme d'habitude dans la cour de récréation. Pourquoi tu me demandes ça ? »
- H « Je le parle mal. »
- D « Elle mélange. »

Mais au final, l'élève choisit de mener son échange essentiellement en kali'na.

Tableau 1 : comparaison des méthodes

Ecole d'Awala-Yalimapo – Classe de CM2 – Année 1998-1999	
Objectifs	Décrire les pratiques plurilingues endolingue-bilingue des enfants kali'na, identifier les langues constituant leur répertoire verbal, analyser les traces (marques transcodiques) du contact des langues dans les interactions.
Technique	Enregistrement audio. Dispositif « expérimental ».
Informations complémentaires	<u>Présentation du jeu.</u> Dans la salle de classe il est présenté comme un « exercice de français » (induit donc l'utilisation du français), dans la cour de récréation comme un jeu sans aucune consigne sur la langue (voir ci-dessous exemples (1) et (2)). Le jeu se joue en binôme, un des élèves a un dessin qui est caché à son partenaire, ce dernier doit reproduire le dessin sur une feuille blanche en suivant les indications du premier et en posant des questions. Les enregistrements CDR sont d'une durée de ¼ h x 7 binômes. Les enregistrements SDC sont d'une durée de 1/2h x 7 binômes.
Ecole Moutende (Apatou) – Classe de CP – Année 2004-2005	
Objectifs	Décrire la gestion des langues dans les pratiques de classe (par l'enseignant, par les élèves), décrire le rôle attribué aux différentes langues dans ces pratiques, identifier les ressources linguistiques des acteurs de la classe, analyser le rôle joué par les alternances codiques dans l'apprentissage (séquences potentiellement acquisitionnelles).
Technique	Enregistrement audio et vidéo. Observation participante.
Informations complémentaires	<u>Séances enregistrées.</u> <ul style="list-style-type: none"> - rituel d'accueil (x3) (7h30-8h) - maîtrise de la langue : une séance avec <i>Langage en fête</i> et une de graphisme. (8h-8h30) - musique (chant) - découverte du monde (recette de la mousse au chocolat). (9h50-10h20) - discrimination auditive (10h30-10h40) Les durées d'enregistrement varient en fonction du temps prévu par l'enseignante pour celles-ci. En général elles durent ½ heure <u>L'observation</u> a porté sur la quasi-totalité des séquences, toutes disciplines confondues, pendant deux semaines.

Les transcriptions présentées sont (a) pour Apatou des transcriptions issues d'enregistrements ou d'observation directe et (b) pour Awala uniquement des transcriptions d'enregistrement. Les noms des élèves sont volontairement modifiés. Notons enfin que les données recueillies à Awala ayant fait l'objet d'un travail de thèse achevé permettent d'avoir des informations quantitatives sur la place du français dans les échanges, tandis que celles recueillies à Apatou sont encore en cours d'analyse.

Pratiques linguistiques dans la salle de classe à Apatou

A Apatou, les observations des pratiques de classe montrent que le nenge tongo est la langue majoritairement employée par les élèves même si sur incitation de l'enseignante certains d'entre eux sont capables de reproduire un énoncé en français. L'enquêteur ne relève sur les deux semaines d'enregistrement et d'observation menés dans une même classe vers la fin du mois de novembre – donc trois mois après la rentrée scolaire – qu'un énoncé produit spontanément en français. Cet énoncé ne relève d'ailleurs pas d'une séance menée par l'enseignante mais plutôt d'une perturbation extérieure : un groupe d'élèves d'une autre classe attendait à l'extérieur de la classe et certains des élèves de cette classe narguaient ceux de la classe de CP observée en se moquant d'eux en nenge et en les observant au travers des claustrats, ce qui eut pour effet de faire réagir un des élèves qui répondit à ce qu'il vivait comme une agression extérieure par un « Dégage ! » retentissant. L'enseignante fut tellement surprise d'entendre prononcer cette phrase qu'elle ne la releva pas auprès de l'élève concerné. Dans le reste des interactions enregistrées, les énoncés en français sont essentiellement des répétitions sur incitation de l'enseignante. Ceci a des implications directes sur les pratiques des enseignants qui doivent faire un travail important d'écoute et de feed-back qui peut poser problème lorsque l'on doit par ailleurs se focaliser sur d'autres objectifs scolaires.

Les exemples qui suivent illustrent cette question de l'étayage au sens de « l'ensemble des interventions [du] partenaire compétent qui ont pour effet de permettre au partenaire moins compétent de réaliser une performance qu'il n'aurait pu réussir sans cette aide » (Py, 1993 : 55).

Ils concernent deux séances, l'une consacrée au développement du langage, l'autre à l'apprentissage de la lecture. La première séance concerne plus précisément une activité d'éveil à la conscience phonologique au travers de l'utilisation d'un outil intitulé « loto des sons » qui comporte deux supports : un support audio avec des sons de la vie quotidienne ou d'animaux et un support visuel qui permet de mettre en relation le son avec l'image correspondante. L'enseignante fait écouter les sons un à un en leur demandant de nommer le référent et de le désigner sur l'affiche. L'objectif est pour les élèves d'identifier le son entendu en désignant l'image correspondante et surtout de nommer le référent de ce son en français sous deux formes : un groupe nominal, du type « un chien » ou des phrases de type « C'est un chien », « Le bébé pleure ». Il y a donc, au-delà de l'éveil à la conscience phonologique, un travail sur le lexique en français, voire même un travail sur les sons uniquement prétexte à la production d'énoncés en français. La séance donne ainsi naissance à des échanges types dont un modèle est présenté avec l'exemple (3).

- | | |
|-------------------|--|
| (3) Loto des sons | |
| Quelques élèves | Dagu !
« Chien ! » |
| PE | Oui, mais comment on dit en français ? |
| Quelques élèves | Chien ! |
| PE | Oui ! C'est un chien. |
| Le groupe | C'est un chien. |

A l'écoute de l'aboiement enregistré, les élèves répondent spontanément en nenge mais sur incitation de l'enseignante utilisent le français, même si cela se fait uniquement sous la forme de « mots-phrases » et qu'il reste encore un travail à faire de la part de la

PE pour leur faire produire la structure attendue. On observera que l'enseignante ne refuse ni la forme en nenge ni la forme « simplifiée », elle renvoie un feed-back positif (« oui ») et leur demande – soit sous forme de question, soit en proposant la réponse – de développer/corriger leur production.

La séance de lecture porte plus spécifiquement sur un exercice de discrimination visuelle consistant pour les élèves à entourer les mots identiques à un modèle donné. Nous portons notre attention sur deux extraits, l'un se situant en début de travail (4) et l'autre lorsque le travail est achevé (5) et qui présentent tous deux, comme dans le cas de l'exemple (3), l'utilisation de la L1 des élèves ainsi qu'un feed-back de l'enseignante visant à leur faire produire un énoncé en français :

- (4) Exercice de discrimination visuelle 2
PE Qu'est-ce qu'il faut faire G. ?
G. **Mi no sabi.**
PE Non, dis-le en français : « Je ne sais pas. »
G. Je ne sais pas.

Cet exemple se situe au début de la séance, à un moment où l'enseignante circule dans les rangs pour vérifier individuellement avec les élèves la compréhension de la tâche. Elle observe que G. est en difficulté face à l'exercice proposée ce qui explique sa demande concernant la tâche à réaliser. G. lui indique son incompréhension en s'exprimant en nenge⁷, ce qui a pour conséquence une réaction immédiate de la PE qui lui indique comment doit être formulée cette incompréhension.

- (5) Exercice de discrimination visuelle 1
Ch. **A kaba !**
 « C'est fini ! »
PE Charles, on dit : « C'est fini. »
Ch. C'est fini.

Ch. ayant achevé la tâche qui lui était demandée interpelle l'enseignante pour le lui signaler. Il le fait spontanément en nenge et la PE intervient, avant d'observer son travail, pour lui demander de reformuler en français.

Dans ces deux exemples, contrairement au précédent, l'enseignante ne valide pas l'énoncé de l'élève. Allant même, dans l'exemple (4), jusqu'à renvoyer un feed-back négatif en débutant son énoncé par « non ». Dans l'exemple (5), la réaction est plus nuancée, « on dit ... » se comprenant comme « dans ce contexte on doit le dire en français ». De tels feed-back s'interprètent alors comme un refus de l'enseignante d'une utilisation par les élèves de leur langue première dans un tel contexte. On peut s'interroger sur les raisons de telles différences dans les réactions de l'enseignante. Une hypothèse pourrait être ici l'objectif identifié par l'enseignante pour la tâche en cours. Dans l'exemple (3), l'objectif est avant tout langagier, c'est un objectif d'apprentissage, l'enseignante choisit de mettre en place de telles séances car elle sait – du fait de sa connaissance du public – qu'ils ont besoin d'acquérir du lexique et des structures afin d'accéder à la maîtrise de la langue française. Dans les deux exemples qui suivent, la réaction ne porte pas directement sur la tâche, mais plutôt sur la vie de la classe, sur des objectifs langagiers qui sont transférables dans n'importe quelle discipline et qui sont essentiels au quotidien dans les échanges entre élèves et apprenants ce qui pourrait justifier le fait que dans un tel cas la réaction est beaucoup plus péremptoire⁸.

On observera pour finir que si l'enseignante a ici la capacité à renvoyer un feed-back dont l'objectif est de passer d'un énoncé en L1 à un énoncé en L2, c'est parce

⁷ Notons qu'il y a dans cette structure une influence du sranan tongo (langue véhiculaire du Surinam). La forme en nenge serait dans ce contexte « Mi a sabi ». Voir Légise & Migge (dans ce volume) sur la question du « taki taki ».

⁸ Cette hypothèse est corroborée par l'analyse que l'enseignante fait de ses interventions dans ces contextes (cf. retour sur les enregistrements en janvier 2006).

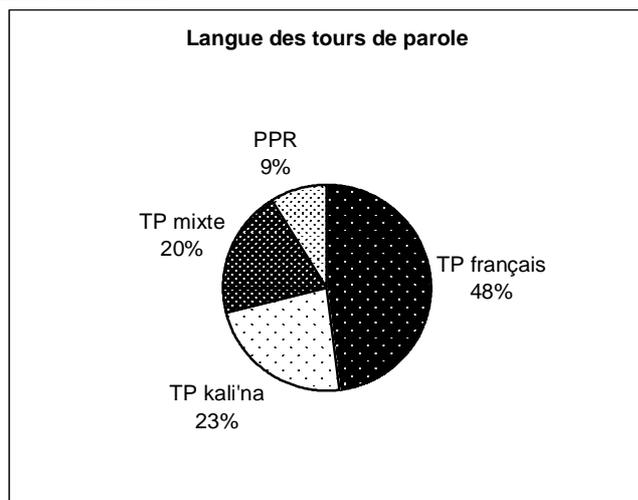
qu'elle a une connaissance minimale de cette langue qui lui permet de comprendre ce qui est dit par les élèves. Si la place fondamentale du français à l'école est ici incontestée pour l'enseignante (c'est un objectif d'apprentissage, cela doit être la langue des échanges scolaires), il n'en reste pas moins que les choix effectués laissent entrevoir une acceptation de la présence de la L1 dans la classe. Se profilent ici les rôles respectifs du maître et de l'élève qui sont constitutifs de toute interaction scolaire. En effet, « les acteurs – enseignants et élèves – s'orientent vers le contexte scolaire comme organisé par un contrat didactique qui comporte des droits et des obligations entre les deux parties, mais dont la forme et l'interprétation se définit dans les conduites particulières et incarnées des participants » (Gajo & Mondada, 2000 : 156). Le contrat didactique implique donc l'acceptation par les participants à l'interaction scolaire des rôles respectifs de l'enseignant et de l'apprenant. Or, on ne peut nier que dans les extraits 3, 4, et 5, les élèves jouent leur rôle d'apprenant en répondant à la tâche qui leur est demandée. En 3 ils identifient le son et nomment son référent, en 4 ils indiquent leur incompréhension face à la tâche demandée et, en 5, ils indiquent l'achèvement du travail. Or, le contrat didactique autorise l'élève à « exposer son incompetence, hésiter, poser des questions, etc. » (idem : 157). Cependant, s'ils jouent une partie de leur rôle d'apprenant, ils ne jouent pas – en utilisant leur L1 – le rôle d'un élève scolarisé dans une école où le français est la langue de scolarisation. Et c'est peut-être dans ces différences d'interprétation que se jouent les tenants et les aboutissants des choix linguistiques – pour les élèves et pour l'enseignant, et des choix pédagogiques – pour l'enseignant. Du côté de l'enseignant, l'acceptation du contrat didactique signifie « qu'il [peut] corriger son interlocuteur, évaluer son discours, lui fournir des données linguistiques » (ibid.). Comment expliquer alors les différences de réaction de l'enseignante ? L'explication se trouve peut-être dans le fait qu'elle distingue ici entre deux types de contrats, un *contrat didactique*, pour l'exemple (3) et un *contrat disciplinaire*, pour les exemples suivants (au sens de Colomb, 1993 ; cité par Gajo & Mondada, ibid.). Dans l'exemple (3), c'est le contrat didactique qui préside à l'interaction et qui définit « les responsabilités du maître et de l'élève, les compétences que l'on peut attendre de l'un et de l'autre » (Ibid.). L'enseignante accepte la production en L1 car cette séance a justement pour but de faire acquérir du lexique et des structures aux élèves, ce qui suppose que ces savoirs ne sont pas acquis ou sont en cours d'acquisition. Mais dans les exemples (4) et (5) le contrat « porte sur les comportements respectifs du maître et de l'élève, sur l'ordre de la classe » (ibid.), or si du point de vue de l'élève l'utilisation de la L1 n'est pas un facteur de « désordre », il semble l'être pour l'enseignante.

Ces quelques exemples d'interactions en salle de classe, montrent ainsi que si le français occupe une place essentielle pour l'enseignante (en tant qu'objectif, en tant que langue des échanges scolaires), il n'en va pas de même pour les élèves qui jouent leur rôle d'apprenant – selon la représentation qu'ils s'en font – mais ne jouent pas le jeu de l'utilisation du français.

Pratiques des élèves dans la classe à Awala-Yalimapo

Les données recueillies à l'école d'Awala-Yalimapo, concernent uniquement des interactions entre élèves. L'enseignant n'intervient pas dans les échanges, il s'agit donc ici d'une conversation de type endolingue-bilingue. Cependant, le fait que l'interaction ait lieu dans le cadre d'un exercice de français, présenté comme tel aux enfants, introduit dans les interactions une dimension exolingue indéniable (Alby, 2001). Par ailleurs, ces données mettent en évidence une utilisation du français par les élèves beaucoup plus importante que dans le cas d'Apatou. Nous choisissons ici de présenter ces enregistrements sous un angle plus quantitatif que qualitatif afin de mettre en avant cette forte présence du français. Dans cet échange endolingue-bilingue, si les élèves utilisent de manière privilégiée le français, cela n'exclut pas l'utilisation d'autres langues et plus particulièrement de leur L1, le kali'na. En témoigne le graphique suivant qui indique le nombre de tours de parole dans tel ou tel code :

Graphique 3

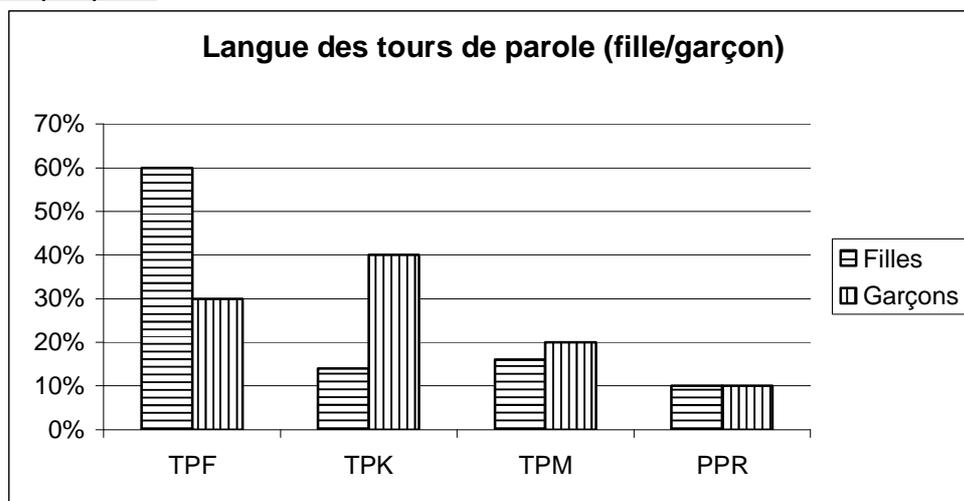


Légende : TP français « Tour de parole entièrement en français », TP kali'na « Tour de parole entièrement en kali'na », TP mixte « Tour de parole mélangeant le kali'na et le français (et parfois le créole guyanais) », PPR « Prise de parole résiduelle (la langue n'est pas identifiable) ».

Dans 48% des cas, les tours de parole sont entièrement en français. Il s'agit certes de la majorité des tours de parole, mais il n'en reste pas moins que 23% se font uniquement en kali'na, et 20% sur un mode mixte kali'na-français.

Ces résultats sont cependant à nuancer au regard d'une distinction entre les interactions entre filles et les interactions entre garçons, comme indiqué dans le graphique suivant :

Graphique 4



Légende : TPF « Tour de parole français », TPK « Tour de parole kali'na », TPM « Tour de parole mixte », PPR « Prise de parole résiduelle ».

Ainsi, si les filles utilisent majoritairement le français dans leurs échanges (60% des tours de parole sont entièrement en français), il n'en va pas de même pour les garçons puisque seuls 30% des tours de parole sont entièrement en français. La différence de place quantitative du français dans ces échanges peut s'expliquer (Alby, 2001) au travers de la notion de « profil d'apprenant » (Bouchard, 1992 ; Lambert, 1993). Pochard (1993 : 3) rappelle que cette notion « part du constat qu'il existe des stratégies préférentielles chez certains [apprenants] pour résoudre les problèmes liés à certaines tâches » Py (1993 : 9). propose quant à lui d'identifier ces profils d'apprenants au travers d'une approche plus linguistique qui montre que l'apprenant progresse dans son appropriation d'une langue seconde en se mobilisant autour de trois pôles : « la construction d'un **système** de connaissances linguistiques ; l'ajustement aux **normes** de

la langue cible et l'accomplissement de **tâches** spécifiques faisant appel à la langue cible. » Les profils d'apprenants sont ainsi identifiés selon qu'ils accordent la priorité a) au système (apprenant « curieux ou joyeux ») en manifestant « un comportement exploratoire et plutôt ludique face à la langue » (Pochard, 1993 : 6), b) à la norme (apprenant « docile ») en révélant « une certaine volonté d'assimilation sociale » (ibid.) ou c) à la tâche (apprenant « efficace »). Au vu de ces hypothèses on peut proposer d'explicitier les différences observées dans le graphique 2. Deux tendances se dégagent ainsi, d'une part un groupe d'apprenants qui s'est focalisé sur la norme en employant le français comme langue principale de l'interaction – et ce malgré les difficultés rencontrées par certains pour produire des énoncés en français-, et d'autre part un groupe qui s'est centré sur la tâche en refusant la contrainte qui était imposée concernant la langue à employer⁹. L'enquêteur a ainsi été amené, pour le groupe qui s'est focalisé sur la tâche à intervenir fréquemment pour leur rappeler que l'exercice devait se faire en français, mais toutes ses interventions se sont révélées vaines : les interventions sont en général suivies d'une « traduction » en français de ce qui vient d'être énoncé en kali'na (ou sous une forme mixte) mais elles mêmes sont tout de suite suivies d'un retour au kali'na ou au mode bilingue :

- (6) J. □ **ne pato** ?
 « Où ? »
- I. gauche **pato, popo** !
 « Vers la gauche, en bas ! »
- J. **t□wot□ka** ?
 « Couché ? »
- Enq. En français !
- J. Couché ? Couché ?
- I. **aha, nimuku ta.**
 « Oui, dans le hamac. »

Dans cet exemple, malgré l'intervention de l'enquêteur au tour de parole 4, qui rappelle la consigne concernant la langue à utiliser dans l'interaction et qui conduit J. à traduire en français son énoncé précédent, les deux élèves continuent après le dernier tour de parole indiqué dans l'extrait à échanger en kali'na¹⁰.

Ainsi, même si on observe dans la salle de classe à Awala-Yalimapo une utilisation plus importante et plus spontanée du français, celle-ci n'est le fait que d'un groupe d'élèves et doit donc être nuancée. Si l'utilisation du français pour un exercice de français semblait évidente à l'enquêteur, sa place dans les échanges – en tout cas endolingues-bilingues – est ici contestée par les élèves.

Les exemples de pratiques de classe à Apatou et à Awala-Yalimapo, nous amènent donc, d'une part, à remettre en question la place du français à l'école dans les pratiques, mais aussi, d'autre part, à nous interroger sur les variations observées en fonction des situations.

Conclusion : perspectives pour l'école ?

Cette réflexion sur la place du français à l'école, que ce soit dans les discours ou dans les pratiques, nous amène donc à considérer qu'il est nécessaire en Guyane de parler des langues de l'école. Il nous semble en effet peu pertinent au vu de ces résultats, corroborés nous semble-t-il par d'autres travaux (Léglise, 2004, ce volume ; Alby & Léglise, 2006) de continuer à parler dans ce département de la langue de l'école. Il apparaît ainsi que le questionnement sur la situation scolaire guyanaise s'inscrit avant tout dans une « complexité générée par le **contact des langues et des cultures** »

⁹ Le choix d'une stratégie principale n'exclut évidemment pas l'emploi d'autres stratégies en cours d'interaction.

¹⁰ Une autre hypothèse que celle des profils d'apprenants pourrait être envisagée ici, celle de la différence de sexe. Cependant, pour pouvoir la traiter, il conviendrait d'aborder ces données avec une approche plus anthropologique (Eckert & McConnel-Ginet, 1992).

(Tupin, 2005 : IX) et qu'en conséquence l'école guyanaise doit être pensée avant tout comme une école plurilingue (Alby & Léglise, 2006 ; Alby & Launey, ce volume). Cependant, seule une analyse fine d'une variété de pratiques de classe dans des écoles guyanaises devrait nous permettre de généraliser sur cette question de la place du français à l'école en Guyane.

D'une telle vision découle par ailleurs une réflexion nécessaire sur la formation des enseignants. Ceux-ci sont en effet amenés à évoluer dans des contextes scolaires où est sans cesse remise en question la place de la langue qu'ils doivent enseigner, dans laquelle ils doivent enseigner et avec laquelle ils vont échanger avec les enfants. Ils doivent donc être préparés à gérer la présence d'autres langues et à réfléchir aux modalités d'enseignement du français dans un tel contexte.

Bibliographie

- Alaoui, D. (2005). Le rapport des étudiants réunionnais à la diversité culturelle. *Univers Créoles*, « *Ecoles ultramarines* », 5, 177-202.
- Alby, S. (2001). *Contacts de langues en Guyane française : une description du parler bilingue kali'na-français*. Thèse de doctorat, Université Lyon II.
- Alby, S. et Léglise, I. (2006). L'enseignement en Guyane et les langues régionales, réflexions sociolinguistiques et didactiques. *Marges Linguistiques*, 10, novembre, 245-261, www.marges-linguistiques.com.
- Alby, S. et Léglise, I. (à paraître). Minorization and the process of (de)minorization : the case of Kali'na in French Guiana. *International Journal of the Sociology of Language*, single issues 2006.
- Bouchard, R. (1992). Erreurs pragmatiques, profils interactionnels et situations de production du discours. In R. Bouchard & al. (Eds.), *Acquisition et enseignement/apprentissage des langues, Actes du VIIIe colloque international « Acquisition d'une langue étrangère : perspectives et recherches », mai 1991*. Grenoble : LIDILEM, Université Stendhal Grenoble III.
- Boyer, H. (1991). *Éléments de sociolinguistique : langue, communication et société*. Paris : Dunod.
- Cerquiglini, B. (2003). *Les langues de France*. Paris : PUF.
- Cuq, J-P. (1991). *Le français langue seconde : origines d'une notion et implications didactiques*. Paris : Hachette.
- Eckert, P. et McConnel-Ginet, S. (1992). Think practically and look locally : language and gender as community-based practice. *Annual Review of Anthropology*, 21, 461-490.
- Fishman, J-A. (1971). *Sociolinguistique*. Paris : Nathan.
- Gajo, L. et Mondada, L. (2000). *Interactions et acquisitions en contexte. Mode d'appropriation de compétences discursives plurilingues par de jeunes immigrés*. Editions Universitaires de Fribourg Suisse.
- Goury, L., Launey, M., Queixalos, F. et Renault-Lescure, O. (2000). Des médiateurs bilingues en Guyane Française. *Revue Française de Linguistique Appliquée*, 5(1), 43-60.
- Goury, L., Launey, M., Lescure, O. et Puren, L. (2005). Les langues à la conquête de l'école en Guyane. *Univers créoles*, 5, 47-65.
- Grenand, F. (1982). Le problème de l'enseignement du français en milieu tribal en Guyane. *Bulletin d'information du CENADDOM*, 66, 19-26.
- Grenand, F. et Renault-Lescure, O. (1990). *Pour un nouvel enseignement en pays amérindien : approche culturelle et linguistique*. Cayenne : ORSTOM.
- Héran, F., Filhon, A. et Deprez, C. (2002). La dynamique des langues en France au fil du XXe siècle. *Population et Sociétés*, 375, 1-4.
- Labov, W. (1976). *Sociolinguistique*. Paris : Editions de Minuit.
- Lambert, M. (1993). Profils d'apprenants et variabilité individuelle. In M. Pujol & al. (Eds.), *Actes du colloque « L'enseignement des langues dans l'Europe communautaire », Amsterdam*.
- Launey, M. (1999). Les langues de Guyane : des langues régionales pas comme les autres ? In C. Clairis, D. Costaouec & J-B. Coyos (coord.), *Langues et cultures régionales de France* (pp.141-159). Paris : L'Harmattan.
- Leconte, F. et Caitucoli, C. (2003). Contacts de langues en Guyane : une enquête à Saint Georges de l'Oyapock. In J. Billiez (Ed.), *Contacts de langues : modèles, typologies, interventions* (pp.37-59). Paris : L'Harmattan.
- Léglise, I. (2004). Langues frontalières et langues d'immigration en Guyane française. *Glottopol*, 4, 108-124.
- Léglise, I. et Migge, B. (2005). Contacts de langues issus de mobilités dans un espace plurilingue : approches croisées à Saint-Laurent du Maroni (Guyane). In C. Van de Avenne (Ed.), *Pratiques et représentations des contacts de langues dans des contextes de mobilité*.

- Léglise, I. et Puren, L. (2005). Usages et représentations linguistiques en milieu scolaire guyanais. *Univers Créoles*, « *Ecoles ultramarines* », 5, 67-90.
- Lescure, O. (2005). Bilan d'une expérience éducative. *Ethnies*, 31-32, 102-112.
- Matthey, M. et De Pietro, J-F. (1997). Utopie souhaitable ou domination acceptée ? In H. Boyer (Ed.), *Plurilinguisme : 'contact' ou 'conflit' de langue* (pp.133-190). Paris : L'Harmattan.
- Maurer B. (1999). Quelles méthodes d'enquête sont effectivement employées aujourd'hui en sociolinguistique ? In L-J. Calvet & P. Dumont (Dr.), *L'enquête sociolinguistique* (pp.167-190). Paris : L'Harmattan.
- MEN. (2002). *Les nouveaux programmes de l'école*.
<http://www.education.gouv.fr/presse/2002/programme/ecoledp.htm>.
- Pochard, J-C. (1993). Profils d'apprenants. In R. Bouchard & al. (Eds.), *Acquisition et enseignement/apprentissage des langues, Actes du VIIIe colloque international « Acquisition d'une langue étrangère : perspectives et recherches », mai 1991*. Grenoble : LIDILEM, Université Stendhal Grenoble III.
- Puren, L. (2004). *L'école française face à l'enfant alloglotte. Contribution à une étude des politiques linguistiques éducatives mises en œuvre à l'égard des minorités linguistiques scolarisées dans le système éducatif français du XIXe siècle à nos jours*. Thèse de doctorat, Université Paris 3.
- Puren, L. (2005a). Enseignement et bilinguisme dans les écoles du Haut-Maroni : retour sur trente années d'expérimentation. *Ethnies*, 31-32, 88-100.
- Puren, L. (2005b). 'On est une machine à fabriquer de l'échec et de l'exclusion'. Le discours des professeurs des écoles du Maroni. *Le Français dans le Monde/Recherches et applications*, janvier, 142-151.
- Py, B. (1993). Activités métalangagières et apprentissage d'une langue étrangère. *AILE*, 2.
- Renault-Lescure, O. (1985). *Evolution lexicale du galibi, langue caribe de Guyane française*. Thèse de 3^e cycle, sous la direction de B. Pottier, Université Paris IV. Paris : Editions de l'ORSTOM.
- Rodriguez-Yanez, X-P. (1997). Aléas théoriques et méthodologiques dans l'étude du bilinguisme : le cas de la Galice. In H. Boyer (Ed.), *Plurilinguisme : 'contact' ou 'conflit' de langues* (pp.191-254). Paris : L'Harmattan.
- Tupin, F. (2005). Propos introductifs. *Univers Créoles*, « *Ecoles ultramarines* », 5, VIII-XII.