Manuscrit auteur, publié dans "Comprendre la Guyane d'aujourd'hui, S. Mam Lam Fouck (Ed.) (2007) 439-452"

Alby & Léglise, 2007, « La place des langues des élèves à l'école en contexte guyanais. Quatre décennies de discours scientifiques » in Mam-Lam-Fouck S., Comprendre la Guyane aujourd'hui. Cayenne : Ibis Rouge Editions.

La place des langues des élèves à l'école en contexte guyanais. Quatre décennies de discours scientifiques.

Sophie Alby – Maître de Conférence à l'IUFM de la Guyane – ERTé n°32 de l'IUFM de la Guyane – UMR CELIA
Isabelle Léglise – Chargée de recherches au CNRS, CELIA UMR 8133 – ERTé n°32 de l'IUFM de la Guyane

Il y a vingt-cinq ans, F. Grenand (1982 : 25) observait que la mise en place en Guyane d'un « enseignement adapté » permettrait de combler un retard d'une dizaine d'années et s'inquiétait du fait que ce retard pourrait prendre plus d'ampleur si rien n'était fait : « Que l'on réussisse à sensibiliser les responsables de l'Education nationale à ce problème, que l'on parvienne à mettre sur pied une politique d'éducation réellement adaptée […], et l'on aura simplement perdu une dizaine d'années ». Qu'en est-il aujourd'hui de ce « retard » ? La sensibilisation engagée par des acteurs sociaux et des chercheurs depuis plus de trente ans a-t-elle porté ses fruits ? Comment la notion même « d'enseignement adapté » a-t-elle évolué dans les discours scientifiques ? Au travers d'une analyse de quatre décennies de discours portant sur l'enseignement en contexte guyanais, ce texte tente de répondre à ces quelques questions et revient plus spécifiquement sur la place souhaitée – en fonction des époques – pour les langues premières des élèves à l'école.

Paradoxalement, si le regard de l'institution scolaire – et en premier lieu de l'Education Nationale – sur la nécessité d'un « enseignement adapté » et sur la place des langues des élèves a évolué, on ne peut en dire autant du discours scientifique qui reste quant à lui sensiblement le même depuis près de trente ans. Confrontés au terrain guyanais, les chercheurs, anthropologues ou linguistes, insistent sur l'inadéquation de l'école française aux réalités guyanaises : de Grenand & Grenand (1979 : 376) qui constatent « que non seulement l'éducation adaptée n'existe pas en Guyane, mais encore que sa possibilité d'existence reste très faible » à Toulemonde-Niaussat (1993) qui déplore le fait que le système scolaire coupe « les enfants de leur milieu sans pour autant leur procurer l'assise nécessaire à la maîtrise d'un autre milieu », nombreux sont en effet les travaux (Hurault, 1972 ; Grenand, 1982 ; Renault-Lescure & Grenand, 1985 ; Launey, 1999 ; Goury, Launey, Lescure & Queixalos, 2000) qui ont dénoncé l'inadaptation de l'enseignement et ont regretté l'absence d'intérêt que l'institution scolaire portait à cette question. Par ailleurs, quelle que soit la spécialité des chercheurs en sciences humaines et sociales qui ont pris position dans ce débat, ils ont lié l'inadaptation de l'école à la « situation linguistique du département » qui restait peu décrite et peu connue jusqu'aux années 2000. Avec le développement des travaux dans ce domaine (cf. notamment Leconte & Caitucoli 2003; Léglise 2004; Léglise, Migge & Alby 2004; Alby & Léglise 2005; Léglise 2005; Léglise 2007) on peut se demander si leurs résultats induisent – dans les travaux scientifiques – une modification des représentations de la « situation linguistique du département » et, partant, une modification des préconisations en matière de politique linguistique éducative.

En liant l'évolution des discours scientifiques tenus en Guyane à l'histoire des idées, nous essaierons de donner du sens aux modifications et aux stabilités observées dans ces discours. Dans un premier temps, nous verrons comment l'émergence d'un regard critique sur l'école peut être relié à la naissance de la linguistique appliquée ainsi qu'aux questionnements des linguistes spécialisés dans la description des langues amérindiennes d'Amazonie. Puis, nous

hal-00243071, version 1 - 6 Feb 2008

hal-00243071, version 1 - 6 Feb 2008

aborderons le centrage progressif des discours sur un argumentaire lié aux langues régionales. Nous montrerons enfin comment les travaux sociolinguistiques portant sur le plurilinguisme guyanais de ces dernières années ouvrent, à notre sens, une nouvelle voie dans la pensée didactique.

1. L'émergence d'un regard critique sur l'école « inadaptée »

Les premières réflexions sur l'école et la place que les langues et les cultures des élèves devraient y occuper s'inscrivent dans le cadre spécifique de la littérature anthropologique, au travers notamment des travaux de Hurault (1972), Grenand & Grenand (1979), Jolivet (1982), Navet (1984) qui les premiers « ont entamé à partir de 1960 un débat et des recherches sur l'intérêt et l'adaptation du système scolaire en milieu 'ethnique'. » (Toulemonde-Niaussat, 1993 : 112). Plus exactement, dans les années 70, c'est au travers de l'enseignement aux populations amérindiennes que se pose la question de l'adaptation de l'enseignement à la situation guyanaise (Grenand, 1982 : 20).

Il faut ici rappeler que la généralisation de la scolarisation, en Guyane, au moment de la départementalisation, est liée à une politique générale d'assimilation. Et, comme le rappelle (Renault-Lescure 2000), « Ce passage au statut de département d'outre-mer a eu des conséquences très importantes dans l'enseignement car il a radicalisé la domination culturelle exercée par la France sur les jeunes Guyanais ; l'école devait avant tout servir à leur apprendre à être Français et à intégrer l'idéologie du progrès […] ». Cette politique d'assimilation a d'abord concerné les populations du littoral, essentiellement Créoles, puis, avec la suppression du territoire de l'Inini en 1969, les populations amérindiennes et businenge.

Dès cette période s'engage donc un débat sur l'école adaptée qui doit, selon les termes de Hurault (1972 : 163) « se fixer pour but non pas de faire passer des diplômes, mais d'introduire de nouvelles connaissances dans le milieu tribal sans en briser les structures. ». Le point commun dans les propos recueillis est un constat d'inadaptation du système mais sans jamais que soit remise en cause la nécessité de la scolarisation dont Navet (1984 : 17) écrit qu'elle se justifie « aujourd'hui » chez les Amérindiens. Cependant, il convient selon les différents auteurs de procurer aux élèves les moyens d'accéder à la réussite scolaire en palliant « la coupure d'avec le milieu naturel. » (Toulemonde-Niaussat, 1993 : 112).
Une des références en matière d'école adaptée est selon Bois (1967 : 173) celle de Camopi[1] qui présente les caractéristiques suivantes : « les enfants sont invités à conserver leur costume et leurs parures habituels. Ils travaillent la moitié de la journée, le reste du temps étant consacré à la pêche, la chasse et l'agriculture. Ils n'ont pas été extraits de leur milieu coutumier et n'ont rien perdu de leurs techniques et de leur adaptation au pays. » Cette liste constitue en substance une synthèse des propositions qui ressortent des textes rédigés durant ces deux décennies, à savoir l'idée d'une école qui permettrait aux élèves de conserver leurs spécificités linguistiques et culturelles tout en ayant la possibilité d'acquérir les mêmes compétences que n'importe quel élève français. A l'opposé de la politique d'assimilation, leurs propositions s'inscrivent dans la lignée d'une « politique d'association » telle qu'elle avait pu être formulée au 19e siècle par Paul Bert[2] (1833-1886), qui « prétend préserver et utiliser plus ou moins la structure sociale » existante ce qui se traduit, en contexte éducatif, par un appui sur la langue et la culture des élèves (Nishiyama, 2004 : 1). Dans le même temps, se profile l'idée selon laquelle les enfants scolarisés ne doivent pas, lorsqu'ils intègrent le

[1] Ecole ouverte dans les années 60 par Carlo Paul.
[2] Gouverneur général de l'Annam et du Tonkin.

hal-00243071, version 1 - 6 Feb 2008

milieu scolaire, être coupés de leur milieu ; qu'ils doivent conserver les moyens de pouvoir le (ré)intégrer.

Toutes ces propositions partent d'un même constat, « celui d'un contact difficile entre leur civilisation [celle des Amérindiens] et la nôtre. C'est à partir de cette idée maîtresse, et uniquement à partir d'elle, que l'on doit envisager le programme d'un enseignement tourné vers la résolution des problèmes de contact. » (Navet, 1984 : 17). Ainsi, du constat de l'école dite « inadaptée », les chercheurs de cette période aboutissent-ils à une définition d'une école « adaptée » qui « doit se fixer pour but non pas de faire passer des diplômes, mais d'introduire de nouvelles connaissances dans le milieu tribal sans en briser les structures » (Hurault, 1972).

1.1. Les critiques de la situation scolaire

Dès cette époque, les chercheurs s'insurgent contre deux points essentiels : l'inadaptation des contenus d'enseignement et des conditions matérielles dans lesquelles il a lieu, ainsi que l'inadaptation des enseignants au terrain sur lequel ils doivent professer.

Il est reproché aux contenus des cours d'être trop proches des programmes métropolitains et de véhiculer un modèle culturel et socio-économique qui a pu « s'épanouir dans les pays tempérés » mais qui n'a « en milieu équatorial aucune possibilité de réalisation. » (Hurault, 1972 : 162). D'une manière plus globale, M.J. Jolivet (1982) considère que « l'ethnocentrisme de l'enseignement dispensé dans les écoles primaires est le principal moteur de l'inégalité des chances scolaires des Guyanais : il amplifie jusqu'à la caricature le rôle joué à cet égard par les différences d'appartenance socio-culturelle ».
A cela s'ajoute le fait que ces contenus n'ont souvent aucun sens pour les élèves concernés : Navet (1984 : 19) remarque que « beaucoup d'enfants connaissent par cœur 'la Marseillaise' et le 'Notre Père', sans en saisir le sens […] » ; tandis que Hurault (1972 : 162) évoque « l'absurdité de leçons sur la neige, les sports d'hiver, etc. » ou encore le danger de leçons « qui nous paraissent anodines comme la division des métiers [mais] qui sont dangereuses ici parce que […] elles n'ont aucune possibilité de réalisation, et que l'élève ne s'en rend pas compte. » Enfin, l'inadaptation des textes proposés pour la lecture et l'écriture se retrouve chez tous les auteurs.

Du point de vue matériel, divers constats ressortent assez nettement des écrits, dont certains peuvent paraître anecdotiques – comme la question des vêtements que doivent porter les élèves ou de l'habitat scolaire, mais qui sont au centre des propositions d'actions des auteurs. Hurault (1972 : 164), par exemple, propose que l'école soit « construite en matériaux du pays » et que « les enfants [soient] expressément invités à être légèrement vêtus, comme il convient sous ce climat », tandis que Navet (1984 : 19) évoque des « écoles de construction légère en matériaux du pays » et la « tolérance du port des vêtement traditionnels. ».

Enfin, un constat récurrent porte sur l'inadaptation des enseignants eux-mêmes qu'ils soient originaires ou non de Guyane. Hurault (1972 : 161) évoque les « instituteurs de la métropole appartenant aux cadres de l'Education nationale. […] fanatiques du système dans lequel ils ont été formés et ne mesur[ant] le succès ou l'échec de leur entreprise que d'après le taux de scolarisation et le pourcentage des reçus au certificat d'études. » Tandis que Navet écrit d'eux qu'ils « ne sont ni motivés ni préparés à ce qui les attend : des cultures, un milieu qui leur sont étrangers et qu'ils refusent souvent d'emblée […]. » Il critique également les instituteurs sortant de l'Ecole normale de Cayenne, « ce sont les moins bien notés qui échouent dans les

hal-00243071, version 1 - 6 Feb 2008

écoles indigènes. Résultat : des instituteurs, souvent créoles, imbus des préjugés dont ils sont eux-mêmes victimes, ne se sentant aucune vocation, et reproduisant un enseignement 'au rabais' totalement déstructurant et sans apport positif. »
Ces commentaires se fondent en général sur des anecdotes vécues par les chercheurs qui se positionnent en « citoyens » (Launey 2000) dénonçant telle ou telle « aberration », tentant d'y remédier, intervenant alors sur le social (Léglise 2000). Ces critiques à l'encontre des enseignants constituent l'un des éléments structurants des discours scientifiques sur le système éducatif guyanais de ces trente dernières années. Elles sont aujourd'hui encore d'actualité, mais étayées par des analyses menées sur ce public : entretiens auprès d'un nombre significatif d'enseignants (Léglise & Puren 2005; Puren 2005), données statistiques sur les profils d'enseignants (Alby, 2007), analyse de pratiques de classe (Léglise et Puren, 2005).

1.2. Les « dangers de l'école inadaptée »

C'est ainsi que Hurault (1972) titre l'une des parties de son ouvrage afin de mettre en évidence les effets « néfastes » de l'enseignement tel qu'il est pratiqué à cette époque. L'une des conséquences principales de la scolarisation est la rupture d'avec le milieu familial qui produit un « traumatisme culturel profond » (Hurault, 1972) à laquelle s'associe un dénigrement de la communauté d'origine dû au modèle de réussite renvoyé aux enfants. L'école apparaît alors comme un lieu « déstructurant » - pour reprendre les termes de Navet (1984 : 19) – qui amène les élèves « à dénigrer leur propre culture ayant appris à considérer la société française comme le modèle idéal et leur culture comme une sous-culture. » (Grenand, Grenand & Navet, 1971).
En effet, les anthropologues constatent que le modèle culturel renvoyé par l'enseignant devient un modèle de réussite pour l'enfant alors qu'il est à l'opposé du modèle renvoyé de l'adulte tel qu'il est pensé dans la communauté : il « travaille assis, n'exerce aucun travail pénible et pourtant vit dans l'aisance » (Hurault, 1972 : 162). L'incapacité d'atteindre ce modèle de réussite sociale produit une véritable frustration à laquelle s'ajoute un rejet des principes valorisés dans la communauté. Ainsi, Grenand, Grenand & Navet (1971) évoquent-ils ces « jeunes scolarisés à Saint-Georges [qui] en sont revenus les cheveux coupés, riches d'un savoir sans racine, honteux et complexés face à leur propre société. »
Au refus des jeunes sortis du système scolaire de suivre le mode de vie traditionnel, s'ajoute leur incapacité à le faire car le rythme scolaire leur interdit d'acquérir les « techniques tribales » à l'âge où ils doivent normalement le faire (entre huit et quinze ans d'après Hurault, 1972).

1.3. Les propositions pour une adaptation de l'enseignement en milieu amérindien

Avant de rappeler les différentes propositions liées directement aux constats et aux dangers de l'école dite inadaptée, il convient d'essayer d'identifier les objectifs, selon les auteurs, que doit se fixer l'école dans un tel contexte et le rôle qu'elle doit jouer dans l'avenir des jeunes scolarisés. Tous s'accordent sur la nécessité d'une école qui permette d'éviter une trop grande rupture d'avec le milieu d'origine des élèves et de conserver les savoirs sur les modes de vie traditionnels, ainsi que sur le fait qu' « une scolarisation généralisée conçue selon les programmes français, ne peut manquer d'avoir des résultats catastrophiques » (Hurault, 1972 : 161). Le rôle de l'école, qui n'est pas remis en question, reste cependant rarement défini clairement : Hurault (1972) écrit qu'il ne s'agit pas de se focaliser sur l'obtention de diplômes mais plutôt de se focaliser sur des connaissances qui seront utiles dans le milieu dit « traditionnel » ; Navet (1984 : 34) rejette l'idée d'une école qui consisterait « à prolétariser

hal-00243071, version 1 - 6 Feb 2008

les populations tribales dans les faubourgs » et propose avec Grenand & Grenand (1971) que l'enseignement adapté ait pour objectif l'autonomie des Amérindiens : « Si l'on juge les Indiens apte à gérer leurs propres affaires, si on les considère comme des citoyens adultes, il faut envisager, dès maintenant, de leur confier les postes de responsabilité dans leur commune […]. Ceci implique au préalable, un grand travail de formation. » On retrouve chez Hurault (1972 : 165) une idée similaire lorsqu'il écrit que « l'enseignement technique devrait se spécialiser dans des techniques (menuiserie, petite mécanique, etc.) susceptibles d'être exercées en milieu rural, *par des artisans qui demeureront maîtres de leur destin et continueront à produire leur nourriture*.[3] »

Par ailleurs, les propositions concrètes qui sont élaborées vont souvent dans le même sens. On peut ainsi dégager trois grands domaines : a) le personnel chargé d'enseignement ; b) les contenus ; et c) des questions plus matérielles sur lesquelles nous ne nous attarderons pas ici[4]. Notons néanmoins les propositions suivantes : l'adaptation des périodes scolaires en fonction du mode de vie traditionnel, l'implantation des écoles dans les villages afin de ne pas éloigner les enfants de leur famille ou de leur communauté d'origine (Grenand, Grenand & Navet, 1971 ; Hurault, 1972 ; Grenand & Grenand, 1979 : 376 ; Navet, 1984).

La question du personnel chargé de l'enseignement apparaît comme centrale dans les différentes propositions. Elle est réglée sous la forme de deux types de propositions. La première concerne la formation des enseignants extérieurs à la communauté (Grenand, 1982 : 22, 24) voire les critères conduisant à leur embauche. Voici par exemple, selon Hurault (1972) les attributs requis chez les enseignants : « acceptant une vie matérielle simple, s'intéressant personnellement aux populations, doués d'un solide sens pratique et ayant de réelles connaissances en mécanique (emploi et réparation de moteurs hors bord) […] même si leur enseignement n'est pas d'un niveau élevé et peut avoir quelques aspects fantaisistes. » (Hurault, 1972 : 164). Pour ce qui est de la formation des enseignants ou des « jeunes normaliens », Grenand (1982 : 24) propose ainsi un programme de formation à contenu « socio-psychologique » (meilleure connaissance des communautés, ouverture à la spécificité du département) et linguistique (connaissance minimale des langues premières des élèves et techniques d'enseignement du français comme langue étrangère).
La seconde proposition majeure concerne l'embauche d'« éducateurs » (généralement qualifiés de « moniteurs ») issus des communautés concernées (Grenand, Grenand & Navet, 1971 ; Hurault, 1972 ; Grenand & Grenand, 1979 : 376 ; Grenand, 1982 : 24 ; Navet, 1984) qui sera réalisée, quelques années plus tard sous la forme d' « éducateurs culturels bilingues » (cf. notamment (Goury, Launey, Queixalós & Renault-Lescure 2000) et ci-après).

Enfin, la réflexion sur les contenus intègre la nécessité d'un enseignement dans la langue première : apprentissage de la lecture et de l'écriture dans la langue première (Grenand & Grenand, 1979 : 376), avec en parallèle la nécessité de création d'une orthographe pour ces langues (Grenand, Grenand & Navet, 1971 ; Grenand, 1982 : 20 ; Navet, 1984). Rares sont les mentions d'une adaptation de l'enseignement du français, mais on en trouve toutefois quelques traces dans les écrits : « apprentissage du français comme langue seconde » (Grenand & Grenand, 1979 : 376), « adaptation au milieu des textes utilisés pour l'enseignement du français » (Grenand, Grenand & Navet, 1971 ; Grenand, 1982 : 20 ; Navet, 1984). D'autres aspects, liés aux programmes d'enseignement sont aussi évoqués, telle la nécessité de proposer des enseignements techniques (mécanique, etc.). Hurault (1972) précise

[3] C'est nous qui soulignons.
[4] Voir la partie sur les « dangers de l'école inadaptée ».

aussi que selon lui les « techniques traditionnelles » n'ont pas leur place à l'école dans la mesure où elles sont acquises dans la communauté, mais aussi où leur introduction dans le système scolaire peut avoir pour effet une forme d'exploitation des élèves[5].

Il y a donc dans les écrits sur l'éducation de cette époque – qu'il s'agisse d'écrits scientifiques, de rapports ou de projets soumis aux autorités éducatives[6] - une focalisation avant tout sur la question amérindienne et l'idée forte selon laquelle l'école doit être pensée autrement afin de « préserver » les modes de vie traditionnels.
Cette pensée s'inscrit en plein dans un contexte politique international qui commence alors à prendre conscience de la nécessité de la protection des minorités. Ainsi, Hurault (1972 : 164) rappelle que « les textes des Nations Unies sur la protection des minorités insistent fortement sur la nécessité de scolariser les populations tribales par l'intermédiaire de moniteurs appartenant à la même ethnie et parlant la même langue. »[7]

2. La « question linguistique »

Le fait que dans certaines zones géographiques les élèves arrivent à l'école sans parler la langue dans laquelle la classe sera donnée – ou à l'inverse, que l'enseignant ne connaisse souvent pas un seul mot dans la langue des élèves – n'apparaît pas, dans les textes de la décennie 70, comme un problème essentiel. Par la suite, cette question deviendra progressivement centrale et le fait que « le premier contact d'un peuple avec l'école doit se faire dans sa langue maternelle » sera considéré comme « une revendication minimale » (Grenand, 1982 : 24).
La question linguistique est d'autant plus présente dans les écrits des chercheurs des années 1980-2000 que cette période correspond à une présence plus importante des linguistes sur le terrain guyanais, avec notamment le développement de programmes de recherche autour de la description des langues indigènes. « Dès 1991, des linguistes signalent l'importance de prendre en compte la diversité linguistique en Guyane » (Goury, Launey, Queixalos & Renault-Lescure, 2000) Désormais, la quasi-totalité des écrits présentent une partie sur la diversité linguistique et culturelle guyanaise - se résumant souvent à la présentation d'un « contexte linguistique » (Renault-Lescure 2000), ou à un « état des lieux des langues » parlées en Guyane (Launey 1999; Goury, Launey, Lescure & Puren 2005).

L'intérêt des linguistes sur des questions éducatives s'explique par la position assez communément adoptée, en « linguistique de terrain », d'engagement envers les communautés ethnolinguistiques auprès desquelles les linguistes travaillent. En effet, une dimension essentielle, pour les linguistes de terrain s'attachant à la description de langues est de partager la vie de leurs informateurs et leurs (pré)occupations afin d'avoir accès aux catégories de langue et aux catégories de pensée pertinentes dans la communauté (Auroux 1998). Cette présence sur le terrain se double généralement d'un engagement auprès des communautés que certains ont théorisé, en réaction à une linguistique appliquée trop abstraite, sous la forme de la pratique d'une « linguistique impliquée », à commencer par l'implication du chercheur sur son terrain (cf. Léglise, Canut, Desmet & Garric 2006) : engagement pour la préservation des

[5] Il fait ainsi référence à un instituteur du Surinam qui exploitait les élèves en leur faisant capturer des oiseaux pour ensuite les revendre à Paramaribo.
[6] Citons notamment, au début des années 1980, le projet « Education adaptée aux populations sylvicoles de Guyane », soutenu un temps par le ministère des DOM-TOM mais qui n'a pas eu de suite (Renault-Lescure, Odile and Grenand, Françoise (1985). Le problème scolaire, la question amérindienne en Guyane. *Ethnies* 1, 36-38.)
[7] Voir aussi le « Proyecto Principal de Educacion en America Latina y Caribe » de l'UNESCO en 1981.

hal-00243071, version 1 - 6 Feb 2008

hal-00243071, version 1 - 6 Feb 2008

langues indigènes, engagement en faveur d'une éducation bilingue etc. Ceci est vrai en particulier chez les chercheurs décrivant les langues et des sociétés amérindiennes[8]. Ainsi, Queixalos (1984 : 109) rappelle-t-il l'importance « d'impulser une prise de conscience sur la nécessité et l'urgence de l'éducation pour les indigènes des Amériques. »
Les linguistes de terrain ont de ce fait envisagé deux types d'intervention et de recherches impliquées : « D'un côté, la disparité des situations, jointe au rythme accéléré des changements historiques, exige un diagnostic précis de l'usage de la langue (dans la société, et dans l'école si elle existe). D'un autre côté, l'étude sérieuse des systèmes linguistiques constitue une condition minimale à toute tentative d'introduction d'une langue vernaculaire à l'école, parce qu'elle nous met au contact de la structure formelle des énoncés proférés ainsi que d'un ensemble important de modèles cognitifs de saisie de l'expérience. Quiconque, s'est, dans un contexte comparable, un tant soit peu impliqué dans l'enseignement bilingue, a conscience de la nécessité d'une « bonne vieille description » des langues en présence – à savoir, au minimum, l'explicitation des structures phonologique et morphosyntaxique soustendant la production des énoncés -, le malheur étant que dans beaucoup de cas concrets, l'on n'a même pas accès à ce niveau de connaissance. » (Renault-Lescure & Queixalós 1993)

L'idée qui sous-tend ces propositions est qu'une bonne description permet, par la suite, de former des enseignants qui pourront enseigner la langue, au travers d'exercices réfléchis autour de la langue. Cette conception des rapports entre description linguistique et enseignement de la langue est à rapprocher du développement de la Linguistique appliquée. Elle a permis, entre autres, la production d'outils à l'intention des enseignants qui avaient pour but de montrer les particularités linguistiques des langues amérindiennes dont les auteurs considéraient qu'il fallait avoir une connaissance minimale (Grenand & Lescure, 1990). Les linguistes du CELIA (IRD et CNRS), forts de leur expérience dans d'autres pays d'Amérique du Sud, se sont engagés en Guyane dans cette direction depuis 1997. Ils ont ainsi mis en place, dans le cadre de la formation des maîtres à l'IUFM de la Guyane, des modules de linguistique « visant au développement de la connaissance des milieux d'exercice des futurs enseignants. » (Goury, Launey, Lescure & Puren, 2005).
Enfin, plus récemment, la réflexion sur la *question linguistique* de l'enseignement en Guyane a intégré l'argument de l'écart typologique « maximal » existant entre langues des élèves et langue nationale : « l'apprentissage du français langue seconde par un enfant locuteur de kali'na, qui présente avec le français une distance maximale, ne nécessitera pas les mêmes stratégies d'adaptation que pour un enfant locuteur de créole haïtien, qui partage avec le français un stock lexical considérable, mais des structures syntaxiques relativement différentes. » (Goury, Launey, Lescure & Puren, 2005). La « dimension typologique des langues en présence » fait ainsi l'objet d'un axe de recherches de l'Equipe de Recherche en Technologie de l'Education de l'IUFM de la Guyane (2002-2006). Cet axe, dirigé par M. Launey, se fonde sur « l'hypothèse que [la] dimension proprement linguistique est une variable importante qui doit être prise en compte dans une pédagogie du FLS. »

3. L'argument des « langues régionales »

Dans les années 90, les discours scientifiques ont été sensiblement les mêmes que ceux des deux décennies précédentes, tant en ce qui concerne les constats d'inadaptation qu'en ce qui concerne les propositions émises par les chercheurs, concernant en particulier la promotion d'un type d'enseignement partiellement « bilingue ».

[8] En ce qui concerne la linguistique amérindianiste en France, voir Swiggers (1984).

hal-00243071, version 1 - 6 Feb 2008

Les constats réalisés pour les populations amérindiennes sont toutefois progressivement généralisés à un public plus large (Businenge et Hmong, notamment).

Le cadre de la loi sur l'introduction des langues régionales à l'école a changé à plusieurs reprises, de la Loi Deixonne (11 janvier 1951) aux lois Savary (27 janvier 1984) à la toute dernière Charte européenne des langues régionales et minoritaires que la France a eu tant de mal à ratifier en 1999[9]. Du point de vue législatif, une ouverture était donc possible pour faire entrer certaines langues parlées en Guyane à l'école. Dans la pratique, seul le créole guyanais avait pu bénéficier des différentes lois – à raison de 3 heures hebdomadaires en « Langues et Cultures créoles ». Seule langue a être recensée comme langue régionale jusqu'en 1998, le créole guyanais a bénéficié des courants de pensée antillais pour voir sa présence à l'école dès 1986 (Azéma & Rattier 1994), sous l'impulsion d'une inspectrice de l'Education Nationale, Sonia Francius. Le travail de promotion des LCR a ainsi permis de passer « de dix [classes impliquées dans l'enseignement du créole] en 1986 à plus de trois cents aujourd'hui. » De plus, « en 2002, cinq des sept circonscriptions que compte la Guyane disposaient d'un conseiller pédagogique en LCR. » (Goury, Launey, Lescure & Puren, 2005).

La possibilité de reconnaître d'autres langues de Guyane (11 au total) comme « régionales » au sens de la charte a alors été mise en avant comme argument par les linguistes pour leur permettre de mettre enfin en place un projet d'éducateurs bilingues et culturels, issus des communautés. M. Launey titre ainsi un article de 1999 « les langues de Guyane : des langues régionales comme les autres ? ». Le projet « médiateurs bilingues » se met peu à peu en place avec pour objectif de recruter des jeunes locuteurs des langues régionales afin qu'ils accueillent « les enfants à l'école primaire dans leur langue maternelle et [participent] à des expériences pédagogiques utilisant cette langue pour faciliter l'apprentissage du français. » (Goury, Launey, Queixalos & Renault-Lescure, 2000).

4. Vers le plurilinguisme ?

Vers la fin des années 90, les chercheurs de l'équipe du CELIA (programmme « Langues de Guyane : recherche, éducation et formation ») engagés dans des actions en milieu scolaire (comme le programme « Médiateurs culturels et bilingues ») ont pris conscience de la nécessité d'un regard sociolinguistique sur la situation guyanaise. Il s'agissait, comme le souligne Launey (1999) de fournir des données sur les pratiques linguistiques dans le département et des estimations du nombre de locuteurs par langue. Il y avait en effet dans ce domaine un déficit cruel d'enquêtes de terrain, pourtant nécessaires pour toute proposition en matière de politique linguistique éducative.
Depuis, divers travaux ont été menés qui ont permis de documenter l'extrême diversité des situations (géographiques, scolaires)[10]. Ils ont permis de mettre en évidence le plurilinguisme qui caractérise la population guyanaise à différents niveaux : chez les individus, dans les villes et villages du département, dans les écoles. Ils concluent à la nécessité de ne plus considérer la situation guyanaise comme « une somme de plusieurs monolinguismes » ni de la regarder « par le biais de représentations aréales et fondées sur les communautés ethniques. » (Léglise, 2007).

Les propositions en matière d'éducation dont nous avons fait état jusqu'ici se focalisent essentiellement sur les langues dites régionales, point de vue qui, selon nous, présente trois

[9] Le Conseil constitutionnel avait en effet estimé dans sa décision du 16 juin 1999 que la Charte européenne des langues régionales ou minoritaires comportait des clauses contraires à la Constitution.
[10] Cf. Alby & Léglise, ce volume.

hal-00243071, version 1 - 6 Feb 2008

écueils : a) il laisse de côté de nombreuses langues parlées dans le département, b) il s'inscrit dans un enseignement « dyadique d'un bilinguisme strict » (Coste, 1991 : 176) qui a pour objectif la mise en place de compétences en L1 et en L2 séparément au lieu de viser une réelle compétence plurilingue (Alby & Léglise, 2005) et enfin, c) il se focalise sur des situations scolaires considérées comme monolingues, alors qu'elles sont, au plus « monoethniques » mais toujours plurilingues.
Les travaux sociolinguistiques réalisés ces dernières années permettent donc de discuter les politiques linguistiques éducatives qui n'ont jusqu'alors pas suffisamment pris en compte l'extrême diversité des pratiques linguistiques et l'hétérogénéité des situations scolaires (Alby & Léglise, 2005 ; Léglise, 2007). Les travaux menés montrent notamment que si la prise en compte des langues des élèves à l'école est une nécessité, celle-ci doit passer par une analyse fine des caractéristiques du public scolaire. Les enquêtes « engagent [en effet] à la plus grande prudence en terme de généralisations et plaident pour le développement de la recherche tant sur le plan sociolinguistique que strictement didactique, préalables indispensables à la mise en place de politiques linguistiques scolaires pertinentes. » (Léglise & Puren, 2005).

Informée par ces travaux, la réflexion didactique et sociolinguistique récente sur les politiques linguistiques éducatives en Guyane porte sur la mise en place d'une *didactique du plurilinguisme* ou encore sur l'introduction d'un enseignement en langues étrangères tenant compte des particularités de la région du plateau des Guyanes. Ainsi, Migge & Léglise, 2007 insistent-elles sur l'importance d'une connaissance de la fonction véhiculaire des langues dans les pays avoisinants : « les langues qui sont massivement utilisées comme langues véhiculaires dans la région, par exemple le sranan tongo, ou la langue officielle des pays frontaliers comme le néerlandais, le portugais du Brésil, pourraient être enseignés à côté des langues habituelles comme l'anglais[11]. » Les auteurs argumentent qu'une telle approche permettrait la valorisation de toutes les langues de la région, l'amélioration de la coopération inter-régionale, transfrontalière, mais constituerait également un atout pour l'avenir professionnel des élèves.

La question de la didactique du plurilinguisme, quant à elle, s'appuie sur le constat selon lequel la situation scolaire guyanaise s'inscrit dans une complexité générée par le contact des langues et des cultures et que l'école doit par conséquence être pensée avant tout comme un espace plurilingue. Les enseignants, de leur côté, doivent être préparés à gérer toutes les langues de la classe. C'est pourquoi Alby & Launey (2007) proposent, d'une part, que la formation des enseignants se construise sur la notion même de plurilinguisme et que, d'autre part, l'école elle-même, « reconnaisse la pluralité des langues, des pratiques, des compétences et des vécus langagiers [de ses] acteurs. » (Mondada, 2002 : 215). Ces propositions s'inspirent de la réflexion menée sur les pratiques de classe en situation plurilingue (Moore, 1996 ; Gajo & Mondada, 2000). Elles n'excluent aucune langue, que ce soient les langues dites premières des élèves (qu'il y en ait une ou plusieurs) ou leurs langues secondes, dont le français. Elles visent à proposer un modèle didactique pluriel qui propose des pistes pour faire du plurilinguisme un atout dans la classe : soit dans le cadre de pratiques formelles (comme par exemple l'éveil aux langues et au langage ou encore « Comparons nos langues »), soit dans le cadre de pratiques informelles (pratiques pédagogiques des enseignants lorsqu'ils ont recours aux langues des élèves ou lorsque les élèves eux-mêmes ont recours à leurs propres langues). Il s'agit ainsi de proposer des réponses concrètes à des questions fondamentales pour les différents acteurs de l'éducation : comment l'enseignant doit-il et peut-il gérer l'apparition

[11] Notre traduction.

des L1/L2 de ses élèves afin d'optimiser (a) son enseignement et (b) l'apprentissage des élèves ?
Des questions qui en appellent d'autres : comment l'apprenant procède-t-il pour introduire sa/ses L1/L2/L3 dans les énoncés en français ? Comment l'enseignant réagit-il [doit-il] réagir aux demandes d'ouverture d'espaces plurilingues initiés par les apprenants ? Quels modes de gestion l'enseignant adopte-t-il pour ramener l'apprenant dans un progrès (potentiel) d'acquisition ? (Moore, 1996 : 97).

Il s'agit donc, à notre avis, à la fois d'envisager l'école guyanaise comme un espace plurilingue, mais aussi de considérer celui-ci comme un atout, en considérant ce plurilinguisme comme un donné – dans une certaine mesure – mais surtout comme un objectif.

Bibliographie

Alby, S. 2007. Place du français à l'école : le français face aux autres langues de l'école. In I. Léglise et B. Migge (Eds.), *Pratiques et attitudes linguistiques en Guyane : regards croisés*. Paris : IRD Editions.
Alby, S. et Launey, M. 2007. Former des enseignants dans un contexte plurilingue et pluriculturel. In I. Léglise et B. Migge (Eds.), *Pratiques et attitudes linguistiques en Guyane : regards croisés*. Paris : IRD Editions.
Alby, S. et Léglise, I. 2005. L'enseignement en Guyane et les langues régionales, réflexions sociolinguistiques et didactiques. *Marges Linguistiques*, 10 : 245-261.
Auroux, S. 1998. Les enjeux de la linguistique de terrain. *Langages*, 129 : 89-96.
Goury, L., Launey, M., Lescure, O. et Puren, L. 2005. Les langues à la conquête de l'école en Guyane. In F. Tupin (Ed.), *Ecoles ultramarines, Univers Créoles 6* (pp47-65). Paris : Anthropos.
Goury, L., Launey, M., Queixalos, F. et Renault-Lescure, O. 2000. Des médiateurs bilingues en Guyane française. *Revue française de linguistique appliquée*, V(1) : 43-60.
Jolivet, M-J. 1982. *La question créole. Essai de sociologie sur la Guyane française*. Paris : ORSTOM.
Gajo, L. et Mondada, L. 2000. *Interactions et acquisitions en contexte. Modes d'appropriation de compétences discursives plurilingues par de jeunes immigrés*, Fribourg (Suisse): Editions Universitaires Fribourg Suisse.
Grenand, F. 1982. Le problème de l'enseignement du français en milieu tribal en Guyane. *Lenaddom*, 66 : 19-26.
Grenand, P. et Grenand, F. 1979. Les Amérindiens de Guyane aujourd'hui. Eléments de compréhension. *Journal de la Société des Américanistes*, T.LXVI : 361-382.
Grenand, F. et Renault-Lescure, O. 1990. *Pour un nouvel enseignement en pays amérindien : approche culturelle et linguistique*. Cayenne : ORSTOM.
Hurault, J-F. 1972. *Français et Indiens en Guyane*. Paris : 10/18.
Launey, M. 1999. Les langues de Guyane : des langues régionales pas comme les autres ? In C. Clairis, D. Costaouec et J-B. Coyos (Eds.), *Langues et cultures régionales de France. Etat des lieux, enseignement, politiques* (pp.141-159). Paris : L'Harmattan.
Launey, M. 2000. Le chercheur et le citoyen face aux langues en danger. *Mémoires de la société de linguistique de Paris*, T.3 : 20-31.
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.

hal-00243071, version 1 - 6 Feb 2008

Léglise, I. 2000. Quand les linguistes interviennent : écueils et enjeux. *Revue Française de Linguistique Appliquée*, 2000-IV : 5-13.
Léglise, I. 2004. Langues frontalières et langues d'immigration en Guyane française. *Glottopol*, 4 : 108-124.
Léglise, I. 2005. Contacts de créoles à Mana (Guyane française) : répertoires, pratiques, attitudes et gestion du plurilinguisme. *Etudes Créoles*, XXVIII : 23-57.
Léglise, I. 2007. Des langues, des domaines, des régions. Pratiques, variations, attitudes linguistiques en Guyane. In I. Léglise et B. Migge (Eds.), *Pratiques et attitudes linguistiques en Guyane : regards croisés* (pp.13-30). Paris : IRD Editions.
Léglise, I., Alby, S. et Migge, B. 2004. Un diagnostic sociolinguistique dans l'Ouest guyanais. *Langues et Cités*, 5 : 5-6.
Léglise, I., Canut, E., Desmet, I et Garric, N. (Eds.). 2006. *Applications et implications en sciences du langage*. Paris : L'Harmattan.
Léglise, I. et Migge, B. 2007. Le « taki-taki », une langue parlée en Guyane ? Fantasmes et réalités (socio)linguistiques. In I. Léglise et B. Migge (Eds.), *Pratiques et attitudes linguistiques en Guyane : regards croisés*. Paris : IRD Editions.
Léglise, I. et Puren, L. 2005. Usages et représentations linguistiques en milieu scolaire guyanais. In F. Tupin (Ed.), *Ecole et éducation, Univers Créoles 5* (pp.67-90). Paris : Anthropos.
Mondada, L. 2002. Pour une approche interactionnelle de la catégorisation des ressources linguistiques par les locuteurs. In V. Castellotti et D. de Robillard D. (Eds.), *France, pays de contacts de langues* (pp.23-35). Louvain-la-neuve: Cahiers de l'institut de linguistique de Louvain.
Moore, D. 1996. Bouées transcodiques en situation immersive ou comment interagir avec deux langues quand on apprend une langue étrangère à l'école. *AILE*, 7 : 95-121.
Navet, E. 1984 : Réflexions sur un projet d'enseignement adapté aux populations tribales de la Guyane française : l'exemple de Camopi. *Chantiers Amerindia* (supl.2, 9).
Nishiyama, N. 2004. L'enseignement du français aux indigènes à la croisée de cultures politiques sous la 3e République : comment la mutation de la politique coloniale s'est articulée avec la politique linguistique ? *Marges linguistiques*, juillet 2004.
Puren, L. 2005. « 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* : 142-151.
Renault-Lescure, O. 2000. L'enseignement bilingue en Guyane française : une situation particulière en Amérique du Sud. In J-M. Blanquer et H. Tringade (Eds.), *Les défis de l'éducation en Amérique latine* (pp.231-256). Paris : IHEAL.
Renault-Lescure, O. et Grenand, F. 1985. Le problème scolaire, la question amérindienne en Guyane. *Ethnies*, 1 : 36-38.
Renault-Lescure, O. et Queixalos, F. 1993. Rôle des langues dans les systèmes éducatifs et la construction de l'identité : l'Amazonie indigène. *Chroniques du Sud,* 9 : 54-60.
Toulemonde-Niaussat, M. 1993. Anthropologie des dynamiques interculturelles de développement de la région frontalière du Bas-Maroni (Guyane française). Tours : Université François Rabelais.

hal-00243071, version 1 - 6 Feb 2008