



L'enseignement en Guyane et les langues régionales

Sophie Alby, Isabelle Léglise

► To cite this version:

Sophie Alby, Isabelle Léglise. L'enseignement en Guyane et les langues régionales : Réflexions soci-olinguistiques et didactiques. Marges Linguistiques, 2006, 10, pp.245-261. halshs-00291686

HAL Id: halshs-00291686

<https://shs.hal.science/halshs-00291686>

Submitted on 28 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.



L'enseignement en Guyane et les langues régionales, réflexions sociolinguistiques et didactiques

Par Sophie Alby
IUFM de la Guyane (Cayenne)
& Isabelle Légise
CNRS (Paris), UMR 8133

Centre d'Etudes des Langues Indigènes d'Amérique (France)

Novembre 2005

Le Département français d'Outre-mer de la Guyane semble imposer au chercheur, comme aux différents acteurs engagés sur le terrain, une approche au mieux anthropologique, au pire ethnocentriste, des relations sociales. Le discours commun guyanais découpe en effet la population présente sur le département en différents groupes aux définitions et frontières éminemment complexes, mais qui s'imposent à tous comme une évidence. Amérindiens, Créoles, Métropolitains, Businenge, Haïtiens, Brésiliens, Antillais, Chinois etc. constituent dans l'imaginaire collectif autant de « communautés » distinctes ou de « groupes ethniques », dont certains sont ressentis comme « guyanais » et d'autres comme « étrangers ». Si la répartition entre ces deux pôles semble ne poser aucun problème pour certains des groupes – par exemple les Créoles clairement identifiés comme « guyanais », pour d'autres groupes les choses sont plus floues, ainsi des Businenge ou Noirs Marrons, descendants d'esclaves ayant fui les plantations du Surinam voisin au XVIII^e siècle, perçus tantôt comme l'une des communautés traditionnelles de Guyane, tantôt comme « étrangers ». Ces catégories sont particulièrement fécondes pour appréhender la société guyanaise, y compris dans les travaux en sciences humaines et sociales, comme l'atteste cette citation de l'historien S. Mam Lam Fouck (2002, p. 159) :

Aux revendications culturelles, créoles et amérindiennes, s'ajoutent celles des Businenge qui, eux aussi, entendent faire reconnaître leur culture. Les autres communautés, notamment celles qui regroupent des immigrés de nationalité étrangère, n'ont pas de revendications politiques. Mais elles tiennent à marquer l'espace culturel de leur empreinte en jouant soit de leur poids économique (Chinois, Hmong), soit de leur poids démographique (Haïtiens, Brésiliens, Surinamais). La communauté métropolitaine, longtemps marginale dans le paysage culturel a un rôle de plus en plus décisif dans le jeu social guyanais.

L'institution scolaire et ses acteurs ajoutent à ces catégorisations ethniques ou communautaires leurs propres découpages en répartissant ces groupes humains en communautés traditionnellement « francophones » ou « non francophones ». Les enfants en âge d'être scolarisés sont, de ce fait, catégorisés comme « francophones » ou « non francophones » parce qu'on juge qu'ils appartiennent à telle ou telle communauté. De par son appartenance à une communauté (créole par exemple), un enfant sera considéré comme « francophone », alors que tel autre (d'origine haïtienne par exemple), sera considéré comme « non francophone », indépendamment de son histoire personnelle et familiale. Lorsqu'il s'agit d'expliquer l'échec scolaire si important en Guyane (INSEE, 2003), acteurs sociaux ou élus pointent le plus souvent du doigt des difficultés voire des handicaps liés à des questions linguistiques, en particulier de la part d'enfants « non francophones », locuteurs de « langues orales ». L'élève alloglotte est avant tout un élève « en difficulté » qui n'a longtemps pas justifié d'adaptation de la part de l'Éducation nationale en Guyane. Divers dispositifs ont cependant été mis en place, en particulier pour des langues considérées comme régionales.

Depuis une trentaine d'années en effet, les chercheurs, anthropologues ou linguistes, confrontés au terrain guyanais, insistent sur l'inadéquation de l'école française aux réalités guyanaises. Engagés depuis une dizaine d'années dans la description et la promotion des différentes langues parlées en Guyane, des linguistes ont insisté sur « la grande diversité linguistique d'un département pouvant s'enorgueillir de posséder » autant de langues typologiquement variées : langues amérindiennes de la famille caribé, arawak ou tupi-guarani, langues créoles à base lexicale française (créole guyanais, créole haïtien, créole martiniquais) ou anglaise (créoles noirs marron ou nenguee), langues asiatiques (hmong), langues romanes etc.

Les caractéristiques de citoyenneté et de territorialité étant remplies pour nombre d'entre elles, elles ont pu être présentées comme langues « dites régionales » lors du rapport Cerquiglini (1999) ¹.

L'habitude a alors été prise dans les présentations de la diversité linguistique en Guyane (Launey, 1999, 2000 ; Goury, Launey, Queixalòs & Renault-Lescure, 2000 ; Amérindia, 2002 ; Collectif, 2003 ; Goury & al., 2005) d'ajouter à la catégorisation par famille linguistique une catégorisation par statut : d'un côté sont présentées les « langues régionales de Guyane » ou « dites régionales » de l'autre, d'autres langues parlées également sur le territoire, mais présentées comme ne pouvant pas candidater à ce statut. Cette distinction, entre des langues de populations « locales » et celles des populations issues de l'immigration, n'a pas été sans effets sur l'approche des questions scolaires par ces chercheurs ni sur la place accordée par l'institution scolaire aux langues premières de certains des élèves. La reconnaissance de caractéristiques régionales à certaines des langues en présence a constitué un argument de poids pour obtenir leur prise en compte par l'école, au détriment toutefois d'autres langues.

Le présent article s'interroge sur la prise en compte des langues et des cultures par l'école en Guyane – en particulier en ce qui concerne les langues « dites régionales » – à travers une analyse des discours de différents acteurs de l'Éducation nationale et des actions mises en place par celle-ci. Chemin faisant, il propose des éléments de réflexion sociolinguistique sur la diversité linguistique guyanaise et la promotion de certaines de ses langues, au vu des découpages opérés par le discours commun guyanais et par les linguistes impliqués sur ce terrain. Au final, alors que la politique linguistique éducative actuelle va dans le sens d'une prise en compte de la diversité linguistique et culturelle guyanaise, ce dont nous ne pouvons que nous réjouir, nous discuterons toutefois certains de ses choix.

1. Des langues de Guyane vs. des langues parlées en Guyane

« L'histoire du peuplement éloigne la Guyane de la relative homogénéité ethnique des autres DOM. » (Mam Lam Fouck, 2002, p. 159). La composition de la population guyanaise, d'environ 200 000 personnes², est loin de ressembler à celle antérieure à la colonisation ou à la départementalisation (en 1946) : « avec un solde naturel quasi-nul, la Guyane a vécu pendant trois siècles en quelque sorte sous perfusion : elle n'a évité l'extinction de sa population que par le jeu pourtant bien limité de l'immigration. » (*ibid.*, p. 69). La présence coloniale, l'importation d'esclaves, le marronnage de certains, la présence des bagnes et l'installation durable de certains libérés, puis des mouvements migratoires plus récents ont apporté tout à la fois des métissages et la constitution (réelle ou fantasmée) de « communautés ethniques » distinctes. Aux communautés amérindiennes présentes sur le territoire et dont il reste actuellement six groupes, on ajoute généralement une communauté créole guyanaise autrefois largement majoritaire numériquement, une communauté française métropolitaine, estimée à 10 % de la population, qui se renouvelle très fréquemment, une communauté antillaise (5 %) dont une partie est installée durablement, quatre communautés businenge (estimées à 40 000 personnes (Price, 2002), soit environ 20 % de la population), une petite communauté hmong et des groupes importants de nationalité haïtienne, brésilienne et surinamaïse, représentant chacun entre 10 et 25 % de la population guyanaise.

Il faut toutefois bien se garder d'en inférer que chacun de ces groupes est monolingue et qu'à chaque communauté correspond une langue. Les recensements français de la population se basant sur des déclarations de nationalité (et de lieu de naissance) et non sur des déclarations ethniques ou linguistiques comme c'est le cas d'autres pays, il est très difficile d'estimer la répartition linguistique et ethnique de la population guyanaise. Le manque cruel d'enquêtes de nature sociolinguistique en Guyane a souvent été rappelé (Launey, 1999), rendant toutes les estimations en terme de nombre de locuteurs et de véhicularité fort hasardeuses. Ce manque d'information est toutefois en train d'être comblé grâce à la réalisation de recherches dans différentes villes (Alby, 2001 ; Alby & Légli, 2003 ; Leconte & Caïtucoli, 2003 ; Légli &

¹ Ce rapport, accessible par Internet (http://www.culture.gouv.fr/culture/dglf/langreg/rapport_cerquiglini/langues-france.html), est issu d'une mission confiée par le Ministère de la culture et de la communication, visant à l'établissement d'une liste des langues de France au sens de la Charte européenne des langues régionales et minoritaires afin de déterminer quelles langues étaient susceptibles d'être bénéficiaires de la Charte (Article II concernant les langues régionales) ; voir également Cerquiglini (2003).

² 160000 selon le dernier recensement (Insee, 1999), entre 200 et 250000 selon différentes sources.

Migge, 2005) et d'une enquête sociolinguistique menée en différents points du territoire ces cinq dernières années (Léglise, 2004, 2005, à paraître)¹. La pratique des langues à l'école, au travail ou dans la famille, le rôle et la fonction des langues pour les locuteurs, tant aux niveaux macro- que microsociolinguistique, sont actuellement mieux connus même si la recherche nécessitera quelques années encore pour mieux appréhender la réalité linguistique guyanaise, dans sa complexité et dans sa dynamique. Sur la trentaine de langues qui sont en contact en Guyane, on peut estimer qu'une vingtaine sont parlées par des groupes de locuteurs représentant plus de 1 % de la population (Léglise, à paraître). Pour donner au lecteur une idée des équilibres macrosociolinguistiques entre les langues en présence en Guyane, le tableau suivant associe le type de langue parlée, certaines caractéristiques sociodémographiques (statut, véhicularité, présence dans le rapport Cerquiglini) et propose, à chaque fois que cela est possible, une estimation de la proportion de la population locutrice, reprenant ainsi les différents chiffres disponibles (Queixalôs, 2000 ; Collectif, 2003 ; Léglise, à paraître).

Type de langues	Nom de la (variété de) langue	Caractéristiques
Langues amérindiennes	arawak ou lokono	Langues autochtones appartenant à trois familles linguistiques (caribe, tupi-guarani et arawak). Listées dans le rapport Cerquiglini, elles sont parlées par environ 5 % de la population ² . Les deux premières, en raison de leur faible nombre de locuteurs ou de rupture de transmission vers les jeunes générations, peuvent être considérées comme « en danger » ³ .
	émérillon ou teko	
	kali'na	
	palikur	
	wayana	
	wayampi	
Langues créoles à base lexicale française	créole guyanais	Résultant de l'esclavage et de la colonisation française en Guyane. Mentionnée dans le rapport Cerquiglini, langue maternelle d'environ un tiers de la population, elle est véhiculaire dans certaines régions.
	créole haïtien	Parlée par une population d'origine haïtienne représentant, selon les sources, entre 10 et 20 % de la population guyanaise.
	créole martiniquais, créole guadeloupéen	Langues parlées par des Français venant des Antilles, estimés à 5 % de la population guyanaise.
	créole de Ste Lucie	Langue issue de l'immigration en provenance de Ste Lucie aux siècles derniers, parlée actuellement par moins de 1 % de la population.

¹ La plupart de ces travaux ont été réalisés dans le cadre des programmes de recherche de l'UMR 8133 CELIA et ont été soutenus par la DGLFLF (Alby, Léglise & Migge, 2004).

² Si on rapporte les diverses estimations concernant les groupes humains concernés aux statistiques globales de la population (Insee, 1999).

³ Une position extrême consiste à considérer toutes les langues de Guyane, à l'exception du créole guyanais, comme « en danger » (Launey, 2000), en retenant comme critère les faibles chiffres de population dans le département : quelques centaines ou quelques milliers de locuteurs selon les cas. En ce qui concerne les langues amérindiennes, notons que le lokono – qui est menacé car il n'est plus parlé par les jeunes générations en Guyane – est encore parlé par de nombreux locuteurs au Guyana, tandis que le teko – dont la transmission familiale est encore assurée – n'est parlé qu'en Guyane.

Langues créoles à base lexicale anglaise	aluku	Variétés de langues ¹ (Easter Maroon Creoles) parlées par des Noirs-Marrons ayant fui les plantations surinamiennes au 18 ^e siècle, mentionnées dans le rapport Cerquiglini. Langues premières de Marrons faisant historiquement partie de la Guyane ou de migrants récemment arrivés du Surinam, elles sont parlées par plus d'un tiers de la population guyanaise. Elles jouent également un rôle véhiculaire dans l'Ouest.
	ndyuka	
	pamaka	
	sranan tongo	
Langue créole à base anglaise (partiellement relexifiée en portugais)	saamaka	Parlée par des Noirs-Marrons originaires du Surinam mais installés en Guyane depuis plus ou moins longtemps, mentionnée dans le rapport Cerquiglini.
Variétés de langues Européennes	français	Langue officielle, langue de l'école, langue maternelle des 10 % de la population venant de métropole et partiellement véhiculaire en Guyane.
	portugais du Brésil	Langue parlée par une immigration brésilienne estimée entre 5 et 10 % de la population guyanaise, jouant un rôle véhiculaire dans l'Est.
	anglais du Guyana	Variété parlée par une immigration venant du Guyana voisin, estimée à 2 % de la population.
	néerlandais	Langue parlée par une partie de l'immigration surinamienne ayant été préalablement scolarisée dans cette langue.
	espagnol	Langue parlée par une infime partie de la population originaire de St Domingue et de pays d'Amérique Latine (Colombie, Pérou, notamment).
Langues asiatiques	hmong	Langue parlée par une population originaire du Laos, arrivée en Guyane dans les années 70, représentant 1 % de la population, regroupée essentiellement dans deux villages, mentionnée dans le rapport Cerquiglini.
	chinois (hakka, cantonais)	Variétés de langue parlées par une immigration d'origine chinoise datant du début du siècle.

Tableau 1 : Principales langues parlées en Guyane

On peut ajouter également d'autres langues traditionnellement mentionnées lors des recensements, telles que le javanais et le hindi, le lao, le vietnamien ou encore le libanais, mais dont nos enquêtes n'ont pas montré de présence significative dans les répertoires de la population, en particulier chez les jeunes générations.

¹ L'aluku, le ndyuka et le pamaka sont considérées comme des variétés dialectales d'une même langue, le *nenge* (en aluku et pamaka) ou *nengee* (en ndyuka), cf. Goury & Migge (2003).

Le rapport Cerquiglini (1999, 2003) présente, pour sa part, dix langues parlées en Guyane et susceptibles d'accéder au statut de langues régionales de France, dans la mesure où elles répondent aux critères établis par la Charte des langues régionales et minoritaires :

- Les six langues amérindiennes (le kali'na, le wayana, l'arawak, l'émérillon, le wayampi et le palikur) ;
- Le créole guyanais ;
- Les « langues parlées par les Marrons » comptabilisées comme deux langues créoles : l'une « à base lexicale anglaise » (aluku, ndyuka et paramaka apparaissant comme variantes), l'autre, le saramaka, catégorisée comme « créole à base lexicale anglo-portugaise » ;
- Le hmong, présenté comme un « cas limite » (Launey, 1999).

Par « langues régionales ou minoritaires », la charte entend :

les langues : i. pratiquées traditionnellement¹ sur un territoire² d'un État par les ressortissants³ de cet État qui constituent un groupe numériquement inférieur au reste de la population de l'État ; et ii. différentes de la (les) langue(s) officielles de cet État. (Charte des langues régionales et minoritaires, Art.1, alinéa a).

Les termes soulignés par l'auteur constituent – avec quelques nuances – les critères permettant d'inclure les langues dans la liste des langues régionales de France. Le terme *ressortissant*, faisant référence à un critère de citoyenneté française, exclut les langues de l'immigration⁴. Le terme *territoire* permet pour sa part de faire une distinction entre les langues régionales et les langues minoritaires ; il fait référence à l'aire géographique dans laquelle une langue est le mode d'expression d'un certain nombre de personnes (Charte, Art.1, alinéa b). Par opposition, les langues minoritaires sont des langues

dépourvues de territoire, [...] pratiquées par des ressortissants de l'État qui sont différentes de la (les) langue(s) pratiquée(s) par le reste de la population de l'État mais qui, bien que traditionnellement pratiquées sur le territoire de l'État ne peuvent être rattachées à une aire géographique particulière de celui-ci. (Charte, Art.1, alinéa c)

Or, en France, cette notion s'oppose, comme l'observe Cerquiglini (1999), au principe de la République qui veut que la langue appartienne au territoire national (et non à un territoire régional), ainsi qu'à la réalité sociolinguistique découlant de la mobilité géographique : des langues régionales sont pratiquées un peu partout sur le territoire national. Le fait d'être pratiquée *traditionnellement* ou *historiquement* sur un territoire s'avère donc un critère important pour qu'une langue prétende à une inclusion dans la liste des langues régionales de France. Toutefois la période historique à laquelle s'applique l'adverbe *traditionnellement* n'est pas définie. Or ceci pose des problèmes particuliers pour les langues parlées dans les DOM-TOM.

La liste des langues susceptibles d'être reconnues comme régionales en Guyane, établie par le rapport Cerquiglini, ne mentionne que 10 items sur la vingtaine de langues que nous avons mentionnées plus haut. Et l'absence dans la liste de certaines de ces dernières pourrait être discutée. En particulier pour le créole haïtien ou le portugais du Brésil, parlés par environ un quart de la population vivant en Guyane, dont une part non négligeable des enfants a la nationalité française⁵ et qui habitent dans certaines localités « territorialisables ». De même, pour ce qui concerne le sranan tongo, dont des enquêtes sociolinguistiques montrent la présence en tant que langue maternelle dans des communautés amérindiennes territorialisées, en particulier chez les Arawaks de l'Ouest guyanais (Léglise & Migge, 2005). Dans ces trois cas (créole haïtien, portugais du Brésil, sranan tongo), les critères de territorialité et de citoyenneté – en tout cas pour les deuxièmes ou troisièmes générations – s'appliquent.

¹ Souligné par l'auteur.

² *Ibid.*

³ *Ibid.*

⁴ Cerquiglini (1999) précise néanmoins que ce critère pose problème en France où l'on reconnaît le droit du sol et où dès la seconde génération les enfants nés de l'immigration sont citoyens français et conservent généralement la pratique linguistique de leur famille.

⁵ C'est le cas en particulier des enfants nés de couples mixtes franco-brésiliens : étant donné que 2/3 des enfants nés en Guyane d'une mère brésilienne ont un père de nationalité française (Charrier, 2002), ils apparaissent lors du recensement INSEE 1999 sous cette dernière nationalité (Léglise, 2004).

Le critère de pratique historique sur le territoire, quant à lui, est discutable sur une échelle de plusieurs siècles mais la présence durable de ces langues, depuis près d'une cinquantaine d'années, est attestée.

Il ne s'agit pas de discuter ici point par point la liste des langues proposées par le rapport Cerquiglini mais de pointer les implications de la présence ou non de certaines langues dans cette liste pour la prise en compte effective et future des langues dans le système scolaire guyanais. Toute présentation linguistique d'un pays ou d'une région oriente, de fait, la perception de la situation réelle pour les lecteurs – voire les éventuels décideurs – et peut donc avoir des implications sociales. Il existe néanmoins un écart entre une présentation linguistique ayant comme objectif politique d'établir la liste des langues de France afin de leur accorder un statut en tant que langue régionale et minoritaire (comme le rapport Cerquiglini) et une présentation sociolinguistique (comme l'aperçu donné ici), s'appuyant sur des enquêtes concernant les pratiques réelles des locuteurs. Il est un fait que les recherches sociolinguistiques en Guyane sont récentes et que l'établissement de la liste (Cerquiglini, 1999, 2003) a préexisté aux résultats de ces travaux. Il ne faudrait pas toutefois que, par un effet de figement lié à l'écrit, d'autres langues non mentionnées actuellement ne puissent être considérées ultérieurement comme « langues de France » et conquérir ainsi leur droit d'entrée à l'école en Guyane.

2. La prise en compte des langues régionales par l'école en Guyane en quelques dates

Depuis plus de 30 ans, les chercheurs, anthropologues ou linguistes (entre autres, Hurault, 1972 ; Grenand, 1982 ; Grenand & Lescure, 1990 ; Launey, 1999 ; Goury & al., 2000), insistent sur l'inadaptation de l'école et de ses acteurs aux réalités guyanaises en général et aux réalités linguistiques de la population à scolariser en particulier. Or la prise en compte des langues et cultures maternelles des élèves guyanais n'a été que récente, trouvant ses fondements dans la « question amérindienne » d'un côté, dans les revendications face au créole de l'autre et dans leur positionnement en tant que langues régionales enfin, dans les cadres prévus par les différentes lois et circulaires nationales.

La question de la prise en compte des langues des communautés amérindiennes à l'école s'est posée de manière particulièrement cruciale tout d'abord du fait de la confrontation des instituteurs en poste dans les premières écoles amérindiennes avec l'allophonie des élèves dès les années 70, puis par l'émergence de la revendication identitaire amérindienne et enfin grâce aux efforts de linguistes qui avaient par ailleurs travaillé sur des projets d'éducation bilingue dans d'autres pays d'Amérique du Sud. Les premières expériences d'enseignement sont en effet le fait d'initiatives ponctuelles et individuelles des premiers instituteurs en poste dans les écoles amérindiennes (Lescure, 2005 ; Puren, 2005a). Dans les années 80, le mouvement guyanais de revendication amérindienne, s'intéressant en particulier aux questions éducatives, a dénoncé l'inadaptation de l'enseignement en milieu amérindien et critiqué un système niant l'enseignement traditionnel, leurs langues et leurs cultures et ayant pour conséquence de « des-insérer » et de « des-intégrer [les] jeunes¹ ». Sollicités pour les aider à faire entendre leurs revendications, des linguistes ont alors mis en place, avec l'appui de l'inspecteur de l'académie de Guyane de l'époque, M. Farraudière, un projet éducatif s'appuyant sur ces revendications dont l'objectif était un enseignement bilingue et biculturel² (Grenand & al., 1990). Or l'Éducation nationale imposait en Guyane des cadres qui ne permettaient pas les expériences d'éducation réalisées dans les pays voisins (Renault-Lescure, 2000).

Un programme « Médiateurs Culturels et Bilingues » en Guyane, dont l'idée était de former des locuteurs natifs pouvant assurer quelques heures par semaine l'accueil des enfants lors de leurs premiers contacts avec l'école, puis de développer chez ces derniers des capacités métalinguistiques dans leur langue comme dans celle de l'école, fut alors proposé par des linguistes du CELIA à la fin des années 90 pour des langues dites régionales : les langues amérindiennes, les langues businenge et le hmong (Goury & al., 2000 ; Lescure, 2005). S'appuyant sur le fait que « pour bénéficier du droit d'entrée dans l'enseignement, une langue doit, théoriquement, avoir le statut de langue régionale et pouvoir être étudiée dans une

¹ Charles (J.-A.) 1997. « Propositions pour un enseignement adapté ». in : *Etats Généraux de la Guyane*.

² Ce projet s'inscrivait dans le cadre du Programme Cordet : « Application des connaissances linguistiques à la scolarisation des populations sylvicoles de Guyane ».

université » (Goury, Launey, Lescure & Puren, 2005, p. 58), les initiateurs du projet ont insisté sur la reconnaissance de ces langues et participé notamment à leur recension, pour le rapport Cerquiglini, en tant que langues susceptibles d'être reconnues comme régionales.

En parallèle, sur le littoral, une autre langue régionale, le créole guyanais, a été concernée par la réflexion sur sa place dans l'enseignement en Guyane, dans un contexte voyant la réunion de différents facteurs : la montée de la revendication identitaire créole, l'édition de la circulaire Savary, en 1982, qui pose les fondements de la reconnaissance des langues et cultures régionales par l'Éducation nationale et enfin, la volonté d'un recteur, Bertène Juminer, qui insista pour que le créole soit enseigné de la maternelle jusqu'au lycée. Après avoir été considérés comme des locuteurs monolingues en français, les élèves locuteurs du créole guyanais ont fait l'objet d'une réflexion¹ similaire à celle observée pour les langues amérindiennes. Bénéficiant par ailleurs d'un accueil particulièrement favorable au rectorat ces dernières années (Académie de la Guyane, 1997), l'enseignement de 3 heures hebdomadaires « *du créole et de la culture créole* » dans le cadre de l'enseignement des langues et cultures régionales (LCR) est passé de 10 classes concernées par ce dispositif en 1986 à plus de 300 aujourd'hui (Goury & al., 2005).

Dans les deux cas, c'est en insistant sur les caractéristiques de citoyenneté et de territorialité des différentes langues « dites régionales » que ces dernières ont obtenu droit de cité à l'école. Or, cet argument n'est pas forcément celui que différents acteurs concernés – locuteurs, parents d'élèves, didacticiens, associations locales... – pourraient utiliser. Pour ce qui est des langues amérindiennes par exemple, l'enjeu de leur reconnaissance en tant que « langues autochtones » renvoie à des droits linguistiques – définis dans le droit international (Tiouka, 2005) – que semble exclure un positionnement en tant que « langues régionales » ou « langues de France ». On touche là à de difficiles questions juridiques que cet article ne saurait discuter. Mais on voit en tout cas l'enjeu, en terme de droit linguistique comme en terme d'éducation, porté par des dénominations et des reconnaissances.

Sur la vingtaine de langues parlées comme langues premières par plus de 1 % de la population vivant en Guyane, les différents dispositifs mis en place ces dernières années dans l'Éducation nationale concernent 7 ou 8 d'entre elles, qui représentent, toutes langues confondues, environ la moitié de la population guyanaise mais ne touchent pas l'ensemble des locuteurs de ces langues et encore moins toutes les écoles... L'heure, en tout cas, est à la prise en compte de ces langues, même si, à l'image des politiques linguistiques de l'État, l'histoire de la prise en compte des langues et des cultures des enfants par l'Éducation nationale en Guyane n'a pas été sans accrocs. D'un traitement monolingue (le « tout français ») à un traitement bilingue de la question, des premières expériences individuelles d'enseignement bilingue (Puren, 2005a) à la naissance du projet de médiateurs bilingues (Goury et al., 2000), à un début de traitement plurilingue avec l'introduction de méthodes d'éveil aux langues et au langage (Candelier, Launey & Tupin, 2004), la politique linguistique éducative guyanaise constitue une longue suite de rebondissements. Nous allons à présent nous intéresser à ses derniers développements au travers d'une étude des discours et des pratiques : discours officiels tenus par l'institution scolaire face à la prise en compte des langues et des cultures maternelles, rappel des actions engagées par l'institution et discours et pratiques pédagogiques ordinaires du corps enseignant.

3. Les discours officiels de l'institution scolaire face à la prise en compte des langues et cultures maternelles

Dans les discours officiels de l'institution scolaire sur la question de la langue maternelle des élèves, on peut actuellement dégager quatre thèses principales qui débouchent sur de nouvelles propositions d'adaptation de l'enseignement à la situation guyanaise participant à la mise en place d'un « pôle d'innovation exceptionnel » pour reprendre les termes de

¹ Suite notamment aux propositions d'Arsène Bouyer d'Angoma, un instituteur qui avait au préalable travaillé en Afrique : « On continue [...] à enseigner massivement le français comme s'il était d'évidence la langue maternelle des Guyanais. Il serait plus juste de dire que le français est à la fois une langue qu'on enseigne (langue seconde par rapport au créole, langue première) et la langue dans laquelle on enseigne les autres matières. Par conséquent, nous croyons qu'il est nécessaire pour l'avenir de la formation des jeunes guyanais de soumettre à une révision fondamentale l'enseignement donné dans les établissements scolaires et notamment dans ceux du premier degré. » (14 juin 1979, cité par Puren, 2005b).

l'inspecteur général Hébrard¹. Ces discours officiels ont longtemps été considérés comme déplacés par les enseignants sur le terrain (Puren, 2005b, et notre point 5). Discours ordinaires et discours officiels se rejoignent toutefois sur les dénominations attachées aux catégories d'élèves et de publics et partagent, de fait, un certain nombre de présupposés communs.

« Il y a les rares élèves francophones et il y a les autres »

Une attention aux catégorisations à l'œuvre dans les discours des acteurs de l'Éducation nationale en Guyane montre rapidement que le public en âge d'être scolarisé, majoritairement alloglotte, est immédiatement catégorisé non seulement en fonction de sa communauté d'appartenance, mais également en fonction de sa « francophonie » supposée ou réelle. Les acteurs de l'Éducation nationale en Guyane – des enseignants aux inspecteurs en passant par les formateurs de l'IUFM – répartissent les élèves en « scolarisés » (pour ceux qui sont entrés à l'école dès la maternelle), « Non Scolarisés Antérieurement » ou « primo arrivants » (pour les nouvellement entrés dans le système scolaire) ou en « néo-arrivants » ou « en accueil linguistique » (pour ceux déjà alphabétisés dans une langue autre que le français). La catégorisation opère en fonction de l'expérience scolaire d'une part et de l'expérience du français, de l'autre. Tout enfant est catégorisé, de même que sa classe ou l'école qu'il fréquente. Les termes (adjectifs ou compléments du nom) attachés à « élèves », « école » ou « public » trahissent en effet les catégorisations opérées : il y a en Guyane les écoles prisées « du littoral » (qui sont perçues comme « francophones ») et celles – distantes et difficiles – « du fleuve », celles de « l'île de Cayenne » et celles plus lointaines des « communes », celles, enfin, des « sites isolés ». Les vœux d'affectation après le concours de l'IUFM ou de mutation après la première année d'enseignement² indiquent la hiérarchie entre ces différents sites. Il y a aussi les écoles aux publics « silencieux » ou « trop calmes », celles des publics « hyperactifs », avec des classes « homogènes » ou « hétérogènes », et des classes dites « faciles » ou « difficiles » avec un public « à potentiel » ou un public « limité ». Les termes employés renseignent sur les catégories émiqes permettant aux acteurs sur le terrain de penser la réalité guyanaise. Ces catégories ne sont pas figées, elles s'inscrivent dans une histoire, celle de la prise en compte progressive de la spécificité du public scolaire guyanais.

« Le plurilinguisme des élèves est un problème pour l'école »

L'une des affirmations les plus fréquentes concerne le fait que, en Guyane, la situation de plurilinguisme pose problème à l'école dans la mesure où la langue de l'école n'est pas « la langue des élèves » qui, de ce fait, auraient « non seulement des problèmes de maîtrise du langage, mais [...aussi] des problèmes dans tous les apprentissages » (*op. cit.*). Les élèves sont majoritairement vus comme « non francophones » et cette définition en négatif montre bien que l'enfant, plurilingue ou plurilingue en devenir, n'est pas perçu « de manière positive comme [un] individu possédant une autre langue » (Bouziri, 2002, p. 110). Le plurilinguisme qui caractérise cet élève est ainsi loin d'être considéré comme un atout (Gajo & Mondada, 2000). Le fait d'avoir parlé en premier une langue à tradition orale risquerait ainsi de « bloquer une entrée dans l'écrit » ou de la complexifier. Le fait d'être confronté à plusieurs langues avant l'école serait a priori une difficulté pour l'individu comme pour l'institution scolaire. Le discours éducatif officiel sonne comme un écho à ce pan de la recherche sur l'acquisition qui « a trop souvent considéré la première langue de manière unilatérale – quand elle ne l'a pas tout simplement ignorée » (Py, 1992, p. 15), l'envisageant avant tout comme un obstacle pour l'acquisition.

« Les échanges hors de l'école ne suffisent pas à structurer les enfants dans leur langue maternelle »

Une autre thèse récurrente – qui découle de la deuxième – porte sur la maîtrise de la langue maternelle elle-même, jugée comme incomplète en milieu familial.

¹ Inspecteur général de l'Éducation nationale, intervention à l'IUFM de Cayenne, septembre 2001, transcrit in Ezelin C. (2001).

² Entre le tiers et la moitié des professeurs des écoles stagiaires (PE2) sont nommés sur le fleuve Maroni à la sortie de l'IUFM. En raison de nombreuses difficultés (isolement des sites à plusieurs heures de pirogue des villes, problèmes sanitaires, conditions d'enseignement éprouvantes), la durée des séjours n'excède pas 1 à 2 années. Plus de 80% des enseignants obtiendraient leur mutation au bout d'une seule année (Léglise & Puren, 2005, pp. 79-80).

En effet, « la vie de tous les jours » ne suffisant pas à :

donner une langue maternelle efficace pour penser, pour construire des connaissances [...] c'est pour cela que l'école existe depuis déjà quelques millénaires [...] il est bien clair que conceptualiser un certain nombre de choses dans sa langue maternelle quelle qu'elle soit [...] suppose effectivement un travail sur la langue qui ne se fait pas dans la vie de tous les jours. (Hébrard, *op. cit.*)

Ainsi, afin de faciliter l'accès aux connaissances scolaires, l'école guyanaise, grâce à des médiateurs bilingues issus des différentes communautés, doit jouer un rôle dans la « construction du langage en langue maternelle ». Si on ne peut que se féliciter de la prise en compte officielle – enfin – des langues des élèves à l'école, on remarquera toutefois que l'argumentation sous-entend que le milieu familial n'est pas suffisant pour assurer la « structuration » en langue maternelle. Or, les communautés concernées ont tout de même construit des connaissances et des concepts et ce, durant quelques millénaires, sans l'aide de l'école française... On peut remarquer que la visée civilisatrice des populations vivant en Guyane, par et vers le français, ne semble pas absente des discours d'un certain nombre d'acteurs de l'Éducation nationale en Guyane.

« Il faut séparer les langues - français à l'école, langues maternelles dans la famille - pour éviter de saboter la bilinguisation »

Enfin, la dernière thèse, présente dans les discours officiels, consiste à considérer la valorisation à l'école de la langue maternelle des élèves comme nécessaire afin d'aboutir à un prétendu « bilinguisme équilibré ». Il conviendrait d'installer « non pas une situation de diglossie détestable, mais un véritable bilinguisme » (Hébrard, *op. cit.*) basé sur une séparation nette des langues et des rôles – les langues maternelles dans les familles, le français à l'école, sans mélanges¹ – et ce, pour éviter le risque de « saboter la bilinguisation ». Les catégories employées dans ces discours interrogent. Qu'est ce qu'un « véritable bilinguisme » ou une « bilinguisation sabotée » à l'heure où les notions de « bilingue idéal »² et de « semilingue »³ ont été largement débattues et décriées dans la littérature (entre autres, Lüdi & Py, 1986 ; Grosjean, 1984) et où il est clairement établi que la capacité à mélanger et à alterner les langues en fonction des contextes et des interlocuteurs caractérise justement le bi ou plurilinguisme ?

4. Les actions de l'institution scolaire en terme de politiques de formation dans les langues en présence

La question de l'introduction réelle des langues maternelles à l'école peut être envisagée de deux points de vue, au travers des actions visant directement les élèves et au travers des actions de formation des professeurs des écoles (P.E.) ou futurs P.E. Dans les deux cas, il s'agit de la présence d'une formation en langues et cultures des élèves dans les curriculums. D'une manière générale, dans ces actions comme dans les discours officiels précédemment analysés, la question de la prise en compte de la L1 dans l'enseignement aux élèves alloglottes est essentiellement traitée pour ce qui concerne les langues dites régionales mais beaucoup plus rarement pour les élèves « issus de l'immigration ». Dans ce dernier cas, l'institution s'interroge essentiellement sur la meilleure manière de leur enseigner le français. Il y a donc une séparation nette de ces deux publics : d'un côté les « locaux », de l'autre les « migrants » avec pour les uns une nécessaire valorisation des langues premières (parce qu'elles sont langues régionales et donc qu'on peut les prendre en compte institutionnellement dans le cadre éducatif) et pour les autres une visée avant tout intégrative, avec la nécessité rappelée d'une valorisation afin que les élèves se sentent acceptés dans le système scolaire. Or, du point de vue des pratiques linguistiques – et en particulier de leur non pratique du français avant d'arriver à l'école – les publics de migrants ou de non-migrants se ressemblent terriblement en Guyane, la majeure partie des enfants en âge d'être scolarisée étant alloglotte, en particulier dans certaines zones géographiques (Léglise, 2004 ; Léglise & Puren, 2005).

¹ « disons bien aux parents qu'ils s'en occupent [de la langue maternelle], qu'ils n'essaient pas de tout mélanger, il est très important pour leurs enfants qu'ils parlent bien la langue familiale... ça aussi c'est un point sur lequel il faut qu'on se bagarre ... Très souvent les parents croyant bien faire sabotent la bilinguisation » (Hébrard, *op. cit.*).

² qui serait aussi compétent qu'un natif dans les deux langues.

³ qui ne parlerait « bien » ni une langue ni l'autre.

4.1. Des actions à destination des élèves

Certaines actions en milieu scolaire démontrent un souci réel d'introduire les langues premières des élèves à l'école, notamment depuis la mise en place effective du dispositif des « Médiateurs Culturels et Bilingues » et de sa relative pérennisation ou depuis le développement d'un enseignement en « Langue et Culture Régionale », réservé actuellement au créole guyanais. Si l'enseignement du créole est susceptible de toucher n'importe quelle école du département du moment que le P.E. est habilité à le faire – et 300 classes en profitent à ce jour, le dispositif « Médiateurs Culturels et Bilingues » ne touche quant à lui que certaines écoles – 22 % des écoles¹ du département – dont le choix dépend en grande partie d'un critère dit de « monolinguisme ». Notre propos n'est pas de revenir sur ces dispositifs, déjà amplement décrits (Goury & al. 2000, 2005 ; Lescure, 2005), mais de questionner le fait que ces programmes visent actuellement des publics dits « autochtones » et qu'ils ne prennent en compte que les langues présentées comme « régionales » dans le rapport Cerquiglioni, à l'exclusion notamment des langues de l'immigration très présentes pourtant dans la population scolarisée dans le département.

Il semblerait que l'on suive ainsi les préconisations de Cuq (1991, p. 140) selon qui « on a esquissé l'évolution linguistique des populations migrantes et posé qu'à moyen terme et en général la fin prévisible du processus est l'assimilation et le monolinguisme en français ». Ainsi, pour certains groupes « la fin prévisible du processus d'acquisition est le bi- ou le plurilinguisme » (*ibid.*) et pour d'autres, des enfants de migrants, on devrait viser le « monolinguisme » et l'« assimilation ». En poursuivant cette logique, comment devrait-on traiter le cas d'élèves amérindiens dont certains sont Français et d'autres, enfants de migrants ? Doit-on et peut-on viser des objectifs différents ? Si on ne sépare pas de fait les enfants amérindiens selon leur nationalité², alors pourquoi le faire pour les autres communautés ? Nous n'avons malheureusement pas de réponse simple à proposer. Toutefois, il serait important que l'institution se penche sur ce type d'interrogations lors de la mise en place de sa politique éducative...

4.2. Des actions à destination des enseignants et futurs enseignants

Passée la mode du FLE, l'Éducation nationale en Guyane est entrée ces dernières années dans celle du FLS, d'abord « français langue seconde » puis « français langue de scolarisation ». Ainsi, stages et séminaires se succèdent sur ce thème depuis 2000 et « l'enseignement du FLS » a été introduit dans les cours dispensés à l'IUFM de Cayenne. On observe par ailleurs la multiplication d'actions de formation avec des stages pour accompagner le dispositif « Médiateurs Culturels et Bilingues », des stages d'éveil aux langues (Candelier & al., 2004), le développement de cours à l'IUFM sur « l'enseignement en milieu plurilingue et pluriculturel », mais également la timide apparition de cours en langues régionales³ à destination des futurs P.E., ainsi que de formations « FLS » dont la composante « langues et cultures des populations scolarisées » est encore faiblement exploitée, faute de connaissances sur ces domaines et de mise en place d'une pédagogie du FLS qui s'appuierait réellement sur les langues maternelles des élèves.

Pour répondre aux difficultés rencontrées par les professeurs des écoles pour enseigner le français aux élèves alloglottes, une approche didactique spécifique basée sur l'enseignement de l'oral a été proposée, afin de travailler une compétence de communication (Casnav, 2002), et dont le but est la maîtrise de la langue française. Toutefois, la place accordée aux langues maternelles dans ce cadre n'est pas clairement identifiée (Alby & Launey, à paraître). Car l'observation seule de l'existence de langues autres que le français dans les classes n'entraîne pas obligatoirement la mise en place d'une pédagogie s'appuyant sur les différentes langues. Si certains discours officiels évoquent cette nécessité⁴, les moyens à mettre en œuvre n'ont

¹ En l'absence de chiffres officiels, il est difficile d'établir avec certitude le nombre de classes concernées compte tenu de la diversité des modes d'intervention des médiateurs dans les écoles (certains interviennent uniquement dans une ou deux classes, d'autres uniquement au cycle 2, d'autres encore aux cycles 1 et 2, etc.).

² Selon qu'ils soient Français ou Surinamiens. Actuellement, ils sont catégorisés comme appartenant à la communauté kali'na ou arawak, indépendamment de leur nationalité.

³ Il s'agit actuellement de modules d'une quinzaine d'heures, qui sont réalisés uniquement en aluku et créole guyanais. Il est par ailleurs envisagé de proposer l'enseignement d'une langue amérindienne.

⁴ On doit s'appuyer « sur le portugais pour les enfants lusophones, sur le créole sur les enfants créolophones, sur les langues amérindiennes et langues bushi-nengue, c'est l'esprit même de notre opération médiateur bilingue » (Hébrard, *op. cit.*).

guère été définis. Et s'il est souvent remarqué que « la langue maternelle des élèves ne fonctionne pas de la même manière que le français », des solutions d'exploitation des langues parlées par les enfants pour l'acquisition de telle ou telle notion abstraite ne sont que rarement proposées.

Ces différents changements dans la politique linguistique éducative mise en place en Guyane sont liés à l'action conjointe de différents facteurs nationaux et locaux. Localement, on doit citer les efforts de linguistes et d'ethnologues confrontés depuis longtemps au terrain guyanais, mais aussi la prise de conscience récente, tout aussi étonnant que cela puisse paraître, par l'institution scolaire, des spécificités sociolinguistiques locales, avec le français, comme langue de scolarisation pour un public alloglotte.

Cette mode du FLS que nous avons cherché à mettre en évidence au travers des discours officiels et des actions de l'institution mérite toutefois d'être questionnée tant du point de vue de la place réelle accordée à la langue maternelle que du point de vue de la réalité du terrain et de la difficulté à cerner la « situation guyanaise » du fait de sa complexité. C'est ce que nous nous proposons de faire dans les sections suivantes, en analysant d'abord les pratiques et attitudes des enseignants face aux langues et cultures maternelles, puis en rappelant la diversité des contextes éducatifs guyanais.

5. Pratiques et attitudes des enseignants sur le terrain face aux langues et cultures maternelles

Malgré les changements dans la politique linguistique éducative mise en place ces dernières années en Guyane – tant au niveau des discours institutionnels qu'en ce qui concerne les différentes actions de formation – les acteurs sur le terrain continuent à se dire démunis face à un enseignement dans des conditions auxquelles ils n'étaient préparés ni psychologiquement ni pédagogiquement. Il faut rappeler que les enseignants qui interviennent en Guyane, et plus particulièrement ceux nommés le long des fleuves et dans des sites isolés, se caractérisent « tant par leur extranéité¹ au milieu d'exercice que par leur inexpérience² et leur instabilité³ géographique » (Léglise & Puren, 2005, p. 80) rendant toute formation provisoire. Pour ces enseignants passagers souvent isolés géographiquement, il en résulte une méconnaissance durable de la situation scolaire du département – globale comme locale – de ses populations, de leurs langues et de leurs cultures.

Une enquête menée par L. Puren en 2002 le long du fleuve Maroni montre bien que l'attitude des enseignants face à la prise en compte des langues maternelles des élèves ne peut pas trop contrevenir à celle affichée par l'institution. Les enseignants se disent donc plutôt favorables à la prise en compte des langues des enfants, ne serait-ce qu'avec une fonction « disciplinaire » ou comme une « béquille pour aller au français ». En revanche, peu se déclarent favorables à l'introduction des différentes langues à l'école comme objet d'enseignement (Léglise & Puren, *ibid.*).

Il en va différemment de la prise en compte des cultures des élèves pour lesquelles aucun discours officiel de l'institution ne va à l'encontre des discours ordinaires. Interrogés dans le cadre d'une enquête en milieu scolaire (Léglise, 2000-2005), la majorité des enseignants disent se sentir investis d'une « mission d'éducation » des populations, en étant souvent, sur place, les seuls représentants « de la société occidentale », « d'un système de valeurs à leur inculquer », les « seuls repères de l'État ». Certains se comparent aux instituteurs des campagnes, lors de la Troisième République. L'école « amène la démocratie », « construit l'intelligence des enfants », « éduque à la place des parents qui ne jouent pas leur rôle ». L'école se substituant ainsi à tout éducateur, familial ou communautaire.

Ce rôle de l'école paraît renforcé aux yeux des enseignants à un moment où il leur semble que les cultures d'origine de leurs élèves sont en perte de vitesse : qui parlant « d'acculturation », qui de « déculturation » pour évoquer la relation distante de populations à

¹ Parmi les professeurs des écoles stagiaires quittant l'IUFM de Cayenne, en moyenne, sur les cinq dernières années, « seulement 22% [...] peuvent être considérés comme Guyanais ou fixés en Guyane, contre 62% d'origine métropolitaine et 16% d'origine antillaise. » MEN-IUFM de la Guyane, 2003 : *Contrat quadriennal de développement de l'IUFM de la Guyane 2002-2005*.

² En 2003-2004, la moitié des enseignants nommés le long du fleuve Maroni (110 sur 225) sont contractuels ou non titulaires (c'est-à-dire pour la plupart dans leur première année d'exercice).

³ Parmi les professeurs des écoles stagiaires formés à l'IUFM, « très peu se fixeront en Guyane [et] la majorité aura quitté le département au bout de trois à cinq ans » (MEN-IUFM, 2003).

des activités traditionnelles comme la pêche, la chasse ou la confection du couac, perçues comme symboles de leur « indianité » : « c'est plus des indiens, le couac, ils l'achètent au Surinam » déclare cet enseignant, dont le discours est proche de propos relatés par la socio-anthropologue M.-J. Jolivet (1990). Ainsi, toujours selon les discours tenus, parmi les membres mêmes des communautés, en particulier les jeunes adolescents, « les traditions ne représentent plus rien, alors pourquoi ce serait l'école qui s'y intéresserait ? ». Si le thème de l'acculturation est particulièrement présent dans les discours ordinaires des enseignants, le caractère « régional » des langues et cultures en présence n'apparaît pas. Ces dernières ne sont pas particulièrement rejetées comme « non guyanaises » mais ne sont pas particulièrement identifiées non plus comme parties prenantes d'un patrimoine linguistique et culturel guyanais. Pour un certain nombre d'enseignants, la question ne se pose pas, dans ce qu'ils identifient comme un vide culturel, « la culture à enseigner, c'est celle de la France ».

À n'en pas douter, un travail sur les attitudes des enseignants, de déconstruction des discours et des stéréotypes serait grandement nécessaire dans leur processus de formation – en tout cas pour ceux qui bénéficient d'une formation¹ avant d'être « lâchés » sur le terrain.

6. Des difficultés à trouver des solutions « adaptées » aux différents contextes guyanais : réflexions sociolinguistiques et propositions didactiques

Dans les travaux sur les pratiques coloniales vis-à-vis des langues (Spencer, 1971 ; Calvet, 1974 ; Ngũgĩ wa Thiong'o, 1986 ; Phillipson 1992 ; Pennycook, 1998, 2002 ; Migge & Léglise, à paraître), l'imposition du français comme langue civilisatrice est bien décrite – « les dialectes africains ne sont pas des langues de civilisation » rappelait Davesne en 1933 –, et la scolarisation des colonisés fut conçue comme moyen de faire aboutir la colonisation. Les travaux sur la politique linguistique française face aux langues régionales (notamment Puren, 2004) montrent également le poids de la loi sur l'école qui stipulait dès le XIXe siècle que la seule langue acceptable à l'école était le français :

'le français sera seul en usage dans l'école' stipulait l'arrêté ministériel du 7 juin 1880 fixant le règlement-modèle des écoles primaires. 'La langue de la République est le français', renchérit depuis peu l'article 2 de la Constitution (1992). (Héran, Filhon & Deprez, 2002, p. 1).

Après la départementalisation, de nombreux débats et prises de position ont eu lieu dans les Antilles² concernant le français ou le créole comme langue d'enseignement (Fanon, 1952 ; Bebel-Gisler, 1976 ; Prudent, 1980 etc.). Depuis la circulaire Savary de 1982, l'enseignement de langues et cultures régionales – c'est-à-dire dans ces zones, du créole – a pu être proposé à hauteur de 3 heures par semaine mais le cadre de la loi ne permet ni alphabétisation en L1, ni l'utilisation de la L1 comme médium d'enseignement. Les débats sont parfois vifs et n'épargnent ni les politiques, ni les parents d'élèves, ni les enseignants, ni les même les chercheurs (cf. les polémiques aux Antilles suite à la déclaration de Lafayette ou l'épisode des « Humanités créoles » ces dernières années). C'est que cette question, comme le remarque Prudent (2005, p. 36) s'inscrit pleinement dans celle de la citoyenneté et de l'égalité : pourquoi enseigner différemment dans les DOM alors « que les Domiens sont des Français appelés à partager un sort national » ? Si on part du principe d'une différence culturelle et identitaire, il conviendrait alors « de leur enseigner cette différence mais en prenant le risque de franchir le pas de la Loi commune » et de leur interdire « de ce fait de concourir aux mêmes postes que tous les autres Français ».

Au-delà même de ces considérations, la Guyane présente, de par sa situation sociolinguistique, des aspects qui nous semblent impliquer une approche didactique spécifique. Le débat doit, selon nous, être élargi et ne pas impliquer seulement des langues « régionales » mais toutes les langues premières des élèves, et aussi – et peut-être surtout – le plurilinguisme inhérent aux situations scolaires et aux répertoires verbaux plurilingues des individus scolarisés. L'approche éducative « bilingue » mise en place en Guyane ces dernières années avec le dispositif « Médiateurs Culturels et Bilingues » est sans doute, dans certains contextes spécifiques, une approche pertinente. Elle s'appuie cependant sur une vision « monolingue » de la question au sens où elle envisage les pratiques linguistiques des élèves en séparant/opposant

¹ De nombreux contractuels – parfois uniquement munis du baccalauréat – sont recrutés chaque année, pour faire face au manque d'enseignants. Ils représentent entre 10 et 20% du nombre total d'enseignants intervenant en primaire.

² La Guyane faisait partie de la même académie que les Antilles jusqu'à la fin des années 90.

l'une et l'autre langue (la L1 et la langue de scolarisation). Or, un certain nombre de recherches sur le bilinguisme, en particulier les travaux suisses (Gajo et Mondada, 2000 ; Py, 1991 ; 1992 ; Grosjean, 1984 ; Lüdi, 1991), montrent que dans de telles situations il n'y a pas « étanchéité » des langues. Il nous semble ainsi que l'angle plurilingue est le plus à même de répondre aux questions sur la place des langues des élèves à l'école au sens de penser une « école du plurilinguisme » (Migge & Léglise, à paraître ; Alby & Launey, à paraître), valorisant celui-ci, s'appuyant dessus et visant, au final, une compétence plurilingue.

La prise en compte des langues-cultures premières des élèves se heurte en effet en Guyane à l'hétérogénéité des situations et des publics scolaires. Cette hétérogénéité n'a guère été envisagée par les acteurs de l'Éducation nationale jusqu'à présent. Elle est actuellement en partie prise en compte par l'opposition faite entre des écoles dites « monolingues » et des écoles dites « plurilingues » ou « hétérogènes » auxquelles des traitements différenciés sont appliqués : le dispositif « Médiateurs Culturels et Bilingues » étant réservé aux écoles dites « monolingues » et les approches d'éveil aux langues et au langage sont envisagées dans les écoles plurilingues. Il nous semble que cette catégorisation ne rend compte que de manière superficielle de l'hétérogénéité réelle des répertoires verbaux du public scolarisé. Ces classements trouvent leur source dans le manque, souvent rappelé, d'informations fiables sur les élèves et leurs pratiques linguistiques. Or, grâce aux travaux sociolinguistiques en cours, il devient possible d'avoir une image plus juste des pratiques du public scolarisé et de discuter des différentes particularités géographiques.

En fait, l'homogénéité ou l'hétérogénéité des écoles peuvent être interprétées selon les cas comme une homogénéité-hétérogénéité *ethnique* ou *linguistique*. Nous l'avons mentionné plus haut, les découpages opérés dans le public scolaire sont basés, entre autres, sur une catégorisation ethnique très prégnante dans le discours commun guyanais. Or, la prégnance de l'ethnique sur le linguistique a pour conséquence – à tous les niveaux de l'éducation – la confusion entre « classes ethniquement homogènes » et « classes linguistiquement homogènes ». On glisse ainsi de l'approximatif découpage ethnique vers l'estimation probable de pratiques linguistiques, et les classes ethniquement homogènes deviennent rapidement des « classes monolingues ».

Ainsi, la commune d'Awala-Yalimapo, située dans l'estuaire du Maroni à l'Ouest de la Guyane, est considérée comme une commune quasi-monoethnique kali'na, son école étant de ce fait considérée comme une école monoethnique et monolingue. À ce titre, elle bénéficie du dispositif « Médiateurs Culturels et Bilingues », avec l'intervention d'un médiateur en kali'na. Or, des enquêtes menées en milieu scolaire ont montré que loin d'être monolingues, les enfants qui y sont scolarisés déclarent pratiquer, outre le kali'na et le français, le portugais, le sranan tongo, le créole guyanais, le néerlandais et l'anglais en fonction de leurs diverses histoires personnelles et familiales (Alby, 2001 ; Alby & Léglise, 2003 ; Léglise & Puren, 2005). Il s'agit donc là d'une école constituée d'un public plurilingue malgré son monoethnisme, dont certains enfants ont été confrontés au français et à d'autres langues avant la scolarisation alors que d'autres ont été précédemment scolarisés dans un pays voisin. Considérer l'entrée à l'école comme « *le choc de deux monolinguisms* » (celui des enseignants et celui des enfants) est, même dans le cas d'une école située sur une commune monoethnique, exagéré. Il en va de même pour d'autres écoles dites « homogènes » qui se caractérisent pourtant autant par un public plurilingue que par une diversité d'origines « ethniques » : celles d'Apatou dont le public est identifié comme Aluku alors qu'y sont aussi scolarisés des enfants parlant ndyuka et saamaka ; celle d'Antekume Pata dont le public est identifié comme Wayana alors qu'elle est aussi fréquentée par des élèves parlant apalai ; ou encore celle de Javouhey, identifiée comme une école hmong alors qu'on y remarque une présence de plus en plus importante d'élèves de langue première ndyuka.

La pluralité des contextes scolaires en Guyane nécessite donc une approche fine pour toute tentative de catégorisation du public. En témoignent ces différentes situations :

- Des écoles en milieu urbain, dans des villages, dans des bourgs ou sur des « sites isolés » ;
- Des classes qui varient très fortement du point de vue des compétences des élèves en communication orale ou écrite ;
- Des élèves qui ont une habitude de l'écrit (familiale, sociale, environnementale) et d'autres qui vivent dans des univers où les écrits sont quasi inexistant¹ ;

¹ Ce qui ne signifie pas que l'écrit n'y ait pas de rôle et ne soit pas investi d'un fort poids symbolique.

- Des élèves qui vivent dans des situations où le français est omniprésent et d'autres où le français est quasi inexistant ;
- Des élèves scolarisés dans d'autres pays, des élèves jamais scolarisés, des élèves qui ont précédemment suivi une scolarité en Guyane ;
- etc.

Ainsi, s'arrêter à une classification binaire des classes ou des écoles « écoles homogènes vs. écoles hétérogènes », comme cela est actuellement le cas en Guyane, peut avoir pour conséquence la mise en place d'approches didactiques simplifiées, voire simplistes.

7. Quelques questions en conclusion

En France métropolitaine, l'introduction à l'école des langues régionales est considérée comme pouvant venir en appui d'une transmission familiale généralement présentée comme en régression¹ (Héran & al. 2002). En Guyane, où les langues des élèves sont encore transmises dans le cadre familial, la question se pose de manière différente puisque cette introduction a été destinée originellement à des élèves alloglottes devant aller vers le français, langue de scolarisation. Hormis deux langues amérindiennes « en danger », les langues susceptibles d'être considérées comme régionales – ainsi que quelques autres – sont transmises dans le cadre familial et/ou amical et assument un rôle au moins vernaculaire et parfois véhiculaire (Léglise, 2004).

Les propositions de prise en compte des langues maternelles à l'école, qui ont vu le jour en Guyane ces vingt dernières années, tendent à se focaliser sur les langues dites régionales laissant de côté bon nombre d'autres langues parlées dans le département, ce qu'on peut regretter. Par ailleurs, ces propositions s'inscrivent essentiellement dans l'optique d'un enseignement « dyadique d'un bilinguisme strict » (Coste, 1991, p. 176) où le bilingue apparaît comme la « somme de deux monolingues » et où l'on vise des compétences dans les deux langues (la L1 et la L2 séparément) et non pas une compétence véritablement plurilingue. Pour cette raison, deux points nous semblent particulièrement discutables dans la politique linguistique éducative actuellement mise en œuvre en Guyane : l'introduction unique dans les curriculums des langues « dites régionales » au détriment des autres et l'introduction de ces dernières uniquement dans des classes dites « homogènes ».

À l'image de l'histoire de l'école, on entrevoit en Guyane ce fossé qui existe si souvent entre recherches en sciences humaines et sociales, recherches en didactique et pratiques pédagogiques. Avant d'arriver à une proposition d'adaptation de l'enseignement aux multiples réalités guyanaises, il faudra encore attendre une large diffusion des recherches de ces différentes disciplines et la mise en relation de ces travaux avec les avancées les plus récentes de la recherche en didactique.

Par ailleurs, il est dès aujourd'hui essentiel de mener une réflexion de fond sur les compétences que l'on doit viser chez les enseignants ou futurs enseignants pour les préparer au terrain guyanais, qu'ils soient métropolitains, comme c'est majoritairement le cas actuellement, ou issus des différentes communautés guyanaises, ce qu'on ne peut qu'espérer. Il n'est aucunement question ici de vouloir faire de ces enseignants des ethnologues ou des linguistes. Il serait en effet totalement utopique d'espérer qu'ils puissent avoir une connaissance suffisante de toutes les langues et pratiques culturelles en présence dans le département. Nous pouvons en revanche envisager de les former à des compétences minimales en linguistique, sociolinguistique et anthropologie. Ainsi, par exemple, nous semble-t-il important qu'ils acquièrent des savoirs dans les domaines du fonctionnement des langues et du langage en général afin de pouvoir identifier plus aisément les difficultés rencontrées par les élèves, pour proposer des remédiations adaptées ou encore réagir de manière efficace aux informations que les élèves sont susceptibles de leur fournir sur leurs propres langues. Il nous paraît de même essentiel qu'ils acquièrent des savoir-être interculturels tels qu'une capacité à prendre du recul par rapport à sa propre langue/culture et à ne pas considérer ses propres références comme universelles. Un appareil critique serait par ailleurs souhaitable dans le bagage du futur enseignant en Guyane : une formation critique sur la politique linguistique éducative de la France et une analyse des discours, anciens et actuels en la matière, concernant notamment les catégorisations et les stéréotypes liés aux langues et cultures locales, déjà présents dans le discours colonial (Calvet, 1974 ; Pennycook, 1998, 2002) et dont les discours ordinaires des enseignants ne sont pas exempts.

¹ Montrée en particulier par les enquêtes Insee/Ined.

Références bibliographiques

- Académie de la Guyane. 1997. *Mieux connaître la Guyane*. Kourou : Ibis rouge Éditions.
- Alby (S.). 2001. *Contacts de langues en Guyane française : une description du parler bilingue kali'na-français*. [Thèse de doctorat de l'Université de Lyon II].
- Alby (S.) & Léglise (I.). 2003. « Contacts kali'na-français-créole : minoration et processus de minorisation / déminorisation ». Communication au colloque *Contacts de langues et processus de minorisation*. Neuchâtel.
- Alby (S.), Léglise (I.) & Migge (B.). 2004. « Un diagnostic sociolinguistique dans l'Ouest guyanais ». in : *Langues et Cités*, 5, pp. 6-8.
- Alby (S.) & Launey (M.). à paraître. « Former les enseignants dans un contexte plurilingue et pluriculturel : élaboration d'un référentiel de compétences ». in : Léglise (I.) & Migge (B.), (coord.). *Pratiques et attitudes linguistiques en Guyane*. Paris : PUF.
- Amérindia, 2002. « Langues de Guyane ». 26-27. Paris : AEA.
- Bebel-Gisler (D.). 1976. *La langue créole force jugulée: étude socio-linguistique des rapports de force entre le créole et le français aux Antilles*. Paris : L'Harmattan.
- Bouziri (N.). 2002. « Les deux langues maternelles des jeunes français d'origine maghrébine ». in : *Ville École Intégration Enjeux*, 130, sept. 2002, pp. 104-116.
- Calvet (L.-J.). 1974. *Linguistique et colonialisme*. Paris : Payot.
- Candelier (M.), Launey (M.) & Tupin (F.). 2004. « L'éveil aux langues, une proposition originale pour la gestion du plurilinguisme en milieu scolaire ». Contribution au Rapport mondial de l'UNESCO. *Construire des Sociétés du Savoir*.
- Casnav. 2002. *Actes du séminaire Français langue de scolarisation*. 11 au 15 mars, IUFM Cayenne.
- Cerquiglini (B.), (dir.). 2003. *Les langues de France*. Paris : PUF.
- Charrier (R.). 2002. « Guyane, des peuples et des histoires ». in : *Antiane*, 54, pp. 14-17.
- Collectif. 2003. « Les langues de Guyane ». in : Cerquiglini (B.), (dir.). *Les langues de France*. Paris : PUF, pp. 269-303.
- Coste (D.). 1991. « Diversifier, certes ! ». in : Coste (D.) & Hébrard (J.), (coord.). *Vers le plurilinguisme ? Le français dans le Monde*, février 1991, pp. 170-176.
- Cuq (J.-P.). 1991. *Le français langue seconde. Origines d'une notion et implications didactiques*. Paris : Hachette.
- Davesne (A.). 1933. *La langue française, langue de civilisation en AOF*. Saint-Louis.
- Ezelin (C.). 2001. *Éléments de réflexion pour l'entrée du Français Langue Seconde, Langue de Scolarisation dans l'Académie de Guyane. Extraits de l'intervention orale de Monsieur Jean Hébrard, Inspecteur de l'Éducation nationale*. 19 septembre 2001 à l'IUFM de Cayenne. Guyane : CEFISEM. Janvier 2002.
- Fanon (F.). 1952. *Peau noire masques blancs*. Paris : Le Seuil.
- Gajo (L.) & Mondada (L.). 2000. *Interactions et acquisitions en contextes. Modes d'appropriation de compétences discursives plurilingues par de jeunes immigrés*. Fribourg : Éditions Universitaires de Fribourg.
- Goury (L.), Launey (M.), Queixalos (F.) & Renault-Lescure (O.). 2000. « Des médiateurs bilingues en Guyane Française ». in : *Revue Française de Linguistique Appliquée*, V-1. Amsterdam : De Verelt, pp. 43-60.
- Goury (L.), Launey (M.), Lescure (O.) & Puren (L.). 2005. « Les langues à la conquête de l'école en Guyane ». in : *Univers créoles*, 5, pp. 47-65.
- Goury (L.) & Migge (B.). 2003. *Grammaire du nengee : Introduction aux langues aluku, ndyuka et pamaka*. Paris : Éditions IRD.
- Grenand (F.). 1982. « Le problème de l'enseignement du français en milieu tribal en Guyane ». in : *Bulletin d'information du CENADDOM*, 66, pp. 19-26.
- Grenand (F.) & Renault-Lescure (O.). 1990. *Pour un nouvel enseignement en pays amérindien : approche culturelle et linguistique*. Cayenne : ORSTOM.
- Grosjean (F.). 1984. « Communication exolingue et communication bilingue ». in : Py (B.), (ed.). *Acquisition d'une langue étrangère III*. Paris : Presses Universitaires de Vincennes et Neuchâtel, Centre de Linguistique Appliquée, pp. 49-61.
- Héran (F.), Filhon (A.) & Deprez (C.). 2002. « La dynamique des langues en France au fil du XXème siècle ». in : *Population et Sociétés*, 376, février 2002, pp. 1-4.
- Hurault (J.-M.). 1972. *Français et Indiens en Guyane*. Paris : Seuil, Coll. « 10-18 ».

- Jolivet (M.-J.). 1990. « Entre autochtone et immigrants : diversité et logique des positions créoles guyanaises ». in : *Études Créoles*, 13 (2), pp. 11-32.
- Launey (M.). 1999. « Les langues de Guyane : des langues régionales pas comme les autres ? ». in : Clairis (C.), Costauvec (D.) & Coyos (J.-B.), (coord.). *Langues et cultures régionales de France*. Paris : L'Harmattan, pp. 141-159.
- Launey (M.). 2000. « Le chercheur et le citoyen face aux langues en danger ». *Mémoires de la Société de Linguistique de Paris*, VIII. Peeters, pp. 19-31.
- Leconte (F.) & Caitucoli (C.). 2003. « Contacts de langues en Guyane : une enquête à St Georges de l'Oyapock ». in Billiez (J.), (dir.). *Contacts de langues : Modèles, typologies, interventions*. Paris : L'Harmattan, pp. 37-59.
- Léglise (I.). 2004. « Langues frontalières et langues d'immigration en Guyane Française ». in : *Glottopol*, 4, *Langues de frontières, frontières de langues*, Moreau (M.-L.), (coord). Université de Rouen, pp. 108-124.
- Léglise (I.). 2005. « Contacts de créoles à Mana (Guyane française) : répertoires, pratiques, attitudes et gestion du plurilinguisme ». in : *Études Créoles*, 27 (2).
- Léglise (I.). à paraître. « Un diagnostic sociolinguistique en Guyane ». in : Léglise (I.) & Migge (B.), (coord.). *Pratiques et attitudes linguistiques en Guyane*. Paris : PUF.
- Léglise (I.) & Migge (B.). 2005. « Contacts de langues issus de mobilités dans un espace pluri-lingue : approches croisées à Saint-Laurent du Maroni ». in : Van den Avenne (C.), (coord). *Pratiques et représentations des contacts de langues dans des contextes de mobilité*. Paris : L'Harmattan.
- Léglise (I.) & Puren (L.). 2005. « Usages et représentations linguistiques en milieu scolaire guyanais ». in : *Univers créoles*, 5, pp. 67-90.
- Lescure (O.). 2005. « Bilan d'une expérience éducative ». in : *Ethnies*, 31-32. Paris : Survival International (France), pp. 102-112.
- Lüdi (G.). 1991. « Les apprenants d'une L2 code-switchent-ils et, si oui, comment ? ». in : *ESF Network on Code-Switching and Language contact, Papers for the Symposium on code-switching in bilingual studies : theory, significance and perspectives*, Barcelone, ESF Scientific Networks.
- Lüdi (G.) & Py (B.). 1986. *Être bilingue*. Bern : Peter Lang.
- Mam Lam Fouck (S.). 2002. *Histoire générale de la Guyane française*. Ibis Rouge Éditions.
- MEN-IUFM de la Guyane. 2003. *Contrat quadriennal de développement de l'IUFM de la Guyane 2002-2005*.
- Migge (B.) & Léglise (I.). à paraître. « Language and colonialism : Education in the context of creole communities ». in : Hellinger (M.) & Pauwels (A.), (eds.). *Handbook of Applied Linguistics vol 9. Language and Communication : Diversity and Change*. Mouton de Gruyter.
- Ngũgĩ (W.-T.). 1986. *Decolonizing the mind : The politics of language in African literature*. London : James Curry.
- Pennycook (A.). 2002. « Mother tongues, governmentality, and protectionism ». in : *Journal of the Sociology of Language*, 154, pp. 11-28.
- Pennycook (A.). 1998. *English and the discourses of colonialism : The politics of Language*. London : Routledge.
- Phillipson (R.). 1992. *Linguistic Imperialism*. Oxford : Oxford University Press.
- Price (R.). 2002. « Maroons in Suriname and Guyane : How Many and Where ». in : *New West Indian Guide*, 76, pp. 81-88.
- 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 ». in : *Ethnies*, 31-32. Paris : Survival International (France), pp. 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 ». in : *Le français dans le Monde, Recherches et applications*, janvier, pp. 142-151.
- Prudent (L.-F.). 1980. *Des baragouins à la langue antillaise : analyse historique et sociolinguistique du discours sur le créole*. Paris : Ed. Caribéennes.
- Prudent (L.-F.). 2005. « L'école martiniquaise à la recherche de sa cohérence ». in : *Univers Créole*, 5, pp. 23-46.

- Py (B.). 1991. « Bilinguisme, exolinguisme et acquisition : rôle de la L1 dans l'acquisition d'une L2 ». in : *TRANEL*, 17, pp. 147-161.
- Py (B.). 1992. « Regards croisés sur les discours du bilingue et de l'apprenant ou retour sur le rôle de la langue maternelle dans l'acquisition d'une langue seconde ». in : Dabène (L.) & Billiez (J.), (coord.). *Autour du multilinguisme, Lidil*, 6, juin 1992, pp. 9-25.
- Queixalós (F.). 2000. « Les langues de Guyane Française ». in : Queixalós (F.) & Renault-Lescure (O.), (eds.). *As línguas amazônicas hoje*. São Paulo : IRD, pp. 299-306.
- Renault-Lescure (O.). 2000. « L'enseignement bilingue en Guyane Française : une situation particulière en Amérique du Sud ». in : Blanquer (J.-M.) & Tringade (H.), (dir.). *Les défis de l'éducation en Amérique Latine*. Paris : IHEAL, pp. 231-246.
- Spencer (J.). 1971. « Colonial language policies and their legacies ». in : Seboek (T.), (ed.). *Current Trends in Linguistics 7 : Linguistics in Sub-Saharan Africa*. The Hague : Mouton, pp. 537-547.
- Tiouka (A.). 2005. « La question des droits autochtones sera-t-elle résolue en France ? ». in : *Ethnies*, 31-32. Paris : Survival International (France), pp. 10-15.