

Politiques linguistiques éducatives en Guyane. Quels droits linguistiques pour les élèves allophones ?

Sophie Alby, Isabelle Léglise

▶ **To cite this version:**

Sophie Alby, Isabelle Léglise. Politiques linguistiques éducatives en Guyane. Quels droits linguistiques pour les élèves allophones ?. NOCUS, I., VERNAUDON, J., PAIA, M. Apprendre plusieurs langues, plusieurs langues pour apprendre : l'école plurilingue en Outre-mer, Presses Universitaires de Rennes, pp.271-296, 2014. halshs-00990950

HAL Id: halshs-00990950
https://shs.hal.science/halshs-00990950

Submitted on 14 May 2014

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

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

Alby & Léglise 2014, in NOCUS, I., VERNAUDON, J., PAIA, M., (dir.), *Apprendre plusieurs langues, plusieurs langues pour apprendre : l'école plurilingue en Outre-mer*, Presses universitaires de Renne, 271-296s.

Politiques linguistiques éducatives en Guyane. Quels droits linguistiques pour les élèves allophones ?

Sophie Alby – IUFM Guyane – UMR SEDYL
Isabelle Léglise – CNRS – UMR SEDYL

L'objet de cet article est une réflexion sur les choix en matière de politiques éducatives dans un département d'outremer, la Guyane française. Cette réflexion s'appuie sur deux programmes de recherche : le premier, mené par Isabelle Léglise depuis 2000 dans le cadre d'un « diagnostic sociolinguistique », vise à définir en Guyane « qui parle quelle langue, à qui, où et pourquoi ? ». Il s'appuie premièrement sur les pratiques déclarées par la population scolarisée dans toutes les écoles de Guyane (PRATIK-D), deuxièmement sur l'analyse d'interactions spontanées, ou pratiques réelles, dans différentes situations de communication (famille, marché, hôpital, etc.) et troisièmement sur l'analyse de discours épilinguistiques. Le second programme développé par Sophie Alby dans le cadre de l'ANR ECOLPOM vise à répondre aux trois questions suivantes : les langues enseignées sont-elles les langues effectivement parlées par les élèves ? Comment s'opère la sélection des publics ? Quels choix ont été effectués en Guyane dans le domaine de la prise en compte du plurilinguisme scolaire ? Afin de répondre à ces trois questions, des enquêtes ont porté sur des discours d'hommes politiques, discours d'acteurs de l'éducation sur les pratiques linguistiques en Guyane, sur des discours officiels (textes règlementaires), et enfin sur les pratiques déclarées des élèves. Pour les élèves de cycle 3, la méthodologie proposée dans le cadre des enquêtes PRATIK-D qui s'appuie sur des entretiens individuels avec les élèves (Léglise, 2007a) a été adoptée lors des enquêtes ECOLPOM [1]. Pour les élèves de cycle 2, les informations nécessaires ont été recueillies directement auprès des enseignants[2]. Au total, les données recueillies permettent de caractériser les répertoires linguistiques de 1 315 élèves scolarisés dans des écoles accueillant des dispositifs bilingues en Guyane. 865 élèves interrogés n'avaient pas bénéficié d'un dispositif bilingue et 450 en bénéficiaient au moment des enquêtes. Nous pouvons par ailleurs comparer ces données avec celles obtenues dans le cadre du diagnostic sociolinguistique – PRATIK-D qui concernent à ce jour 2300 élèves.

Alors que nous ne disposions pas de données chiffrées sur les langues des élèves il y a dix ans, nos travaux nous permettent aujourd'hui de confronter les politiques linguistiques éducatives aux pratiques linguistiques des élèves et de mesurer l'écart qui peut exister entre les profils de ces derniers et les choix en matière de langues enseignées, et plus généralement de poser la question des droits linguistiques des élèves. En effet, comme le soulignent Anderson & al. (2010, p 7), « la philosophie sous-tendant les mesures visant à développer le plurilinguisme de tous les apprenants doit s'inspirer de débats plus larges sur la justice sociale dans l'éducation », et plus spécifiquement en ce qui concerne les langues dites de « la migration ».

[1] Recueil de données par Isabelle Léglise, Duna Troiani (CNRS SEDYL) et Laury Nelson (doctorante à l'université de Lyon 2).
[2] Recueil de données par Laury Nelson.

Regard sur le contexte sociolinguistique : les langues parlées en Guyane

La connaissance de la diversité linguistique guyanaise a fortement augmenté ces quarante dernières années grâce à des études menées dans différentes disciplines des sciences humaines et sociales telles que l'histoire, l'anthropologie, la sociologie ou encore la géographie. Ce n'est cependant que depuis la fin des années 1990 que la recherche sociolinguistique s'est réellement développée en s'intéressant à diverses situations en Guyane (Alby & Léglise, 2007a ; Léglise & Migge, 2007).

Accompagnant un militantisme pour la reconnaissance des « langues de Guyane » (Launey 1999 ; Goury 2002), la situation linguistique dans le département a été essentiellement présentée pendant une dizaine d'années sous l'angle de la possibilité de reconnaissance des langues par l'État – ce qui a introduit une focalisation sur dix langues en dehors du français (Alby & Léglise, 2005, 2007b) comme en témoigne la carte présentée en annexe 1. Nos travaux permettent à présent de donner à voir l'ensemble des langues parlées en Guyane, quel que soit leur statut. Par exemple, sur la quarantaine de langues recensées, Léglise (2007a) propose une liste de vingt langues parlées par plus de 1% de la population que ce soit comme langue de première socialisation ou comme langue apprise plus tard (annexe 2). Ces travaux ont permis de faire évoluer les cartes représentant la diversité linguistique du département (Léglise, 2013) ; ainsi, la carte de l'annexe 3 met en évidence, à la différence de la carte 1, des zones multilingues même dans des endroits et villages identifiés comme 'reculés' et 'mono-ethniques' et donc 'monolingues' jusqu'à une date récente. On sait maintenant que les pratiques plurilingues font partie du quotidien dans le département, que ce soit dans des situations familiales (Alby & Migge, 2007 ; Migge, 2007), scolaires (Alby, 2005) ou dans les interactions de travail (Léglise, 2005, 2007b ; Nelson, 2008). Dans la population scolarisée, le diagnostic sociolinguistique – PRATIK-D montre que 93% des élèves de cycle 3 déclarent parler au moins deux langues, 41% au moins trois langues, 11% au moins quatre langues. Les langues occupent par ailleurs des places et fonctions variées dans les répertoires comme en témoigne le tableau suivant (enquête dans les écoles d'Apatou) : on voit que le français n'est déclaré comme langue parlée avant la scolarisation que par 2% des enfants et que le sranan tongo par exemple, qui n'est pas déclaré comme langue de première socialisation apparaît plus tard dans les répertoires des enfants (en interaction avec leurs copains dans la rue, ou lors des voyages réguliers que les familles font au Surinam voisin).

Langue	Déclarée comme L1	Déclarée dans le répertoire
aluku[3]	10%	15%
français	2%	100%
ndyuka[4]	65%	75%
Pamaka	18%	17%
saamaka	4%	14%
sranan tongo	0%	16%
Wayana	1%	1%

[3] L'aluku, le ndyuka et le pamaka sont trois variétés d'une langue créole à base lexicale anglaise, le nengee (Goury et Migge, 2003). Nous utilisons dans cet article les noms des variétés lorsqu'elles sont explicitement nommées par les locuteurs. Par ailleurs, le nengee (ou nengee tongo) et le saamaka sont issues du marronnage (esclaves s'étant enfuis des plantations du Surinam au XVIIIe siècle).

[4] Il existe deux variantes de l'orthographe de ce mot : ndyuka ou ndjuka. Depuis 2003 (réforme orthographique) c'est le premier terme qui est recommandé. Les cas où la seconde orthographe est utilisée dans cet article correspondent à d'autres publications (par exemple le schéma ci-dessous).

Tableau 1 – langue déclarée comme L1 *vs.* langue dans le répertoire (Léglise, 2007a)

Enfin, ces ressources peuvent varier en fonction des situations et des interlocuteurs :

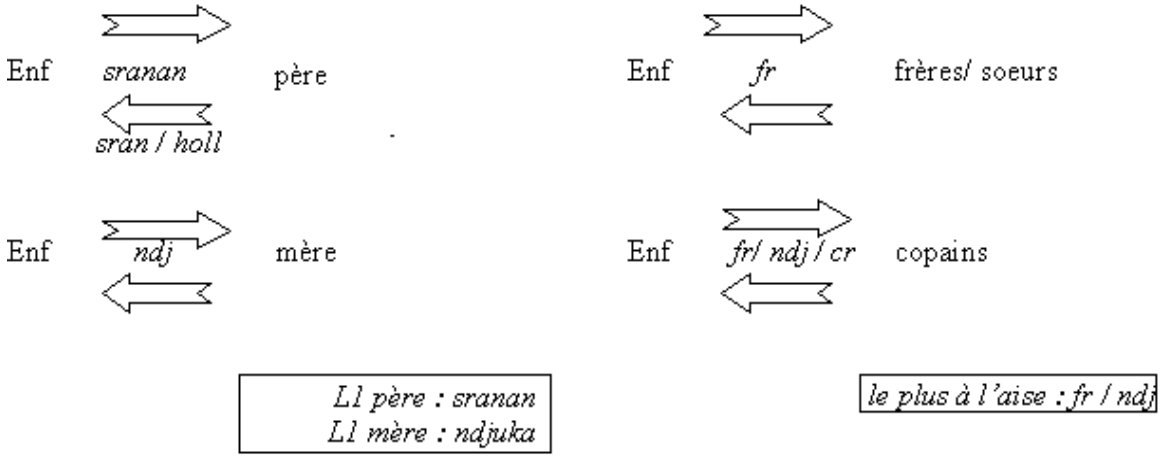


Schéma 1 – Gestion des langues en fonction des interlocuteurs (Léglise, 2007a)

On voit ici comment un enfant qui déclare parler cinq langues alterne entre elles en fonction des interlocuteurs. Alors qu'il échange essentiellement en ndyuka avec sa mère et en sranan avec son père, celui-ci lui transmet également un peu de hollandais lorsqu'il s'adresse à lui. En revanche, le français fait son entrée dans la famille par les interactions dans la fratrie, tout comme les échanges avec les copains portent la trace des langues véhiculaires jouant un rôle localement : français, ndyuka et créole guyanais.

Politiques linguistiques éducatives : des choix possibles aux choix effectifs

Nous nous intéressons à présent aux choix réalisés en matière de politiques linguistiques éducatives, c'est-à-dire aux choix de langues enseignées quelles qu'elles soient : langues premières, langues étrangères, langues vivantes régionales ou langues dites « d'origine ». Il faut d'abord noter le caractère nécessairement politique ou idéologique des choix effectués quant aux langues à enseigner et aux langues d'enseignement. D'où le terme de « politique linguistique éducative ». Ainsi que le note Candelier (2003, p. 19) :

> « Si l'enseignement des langues a toujours été relié, objectivement, à son contexte social, il n'a pas pour autant été considéré comme le moyen de politiques linguistiques explicitement élaborées, ni, *a fortiori*, comme c'est le cas aujourd'hui, comme une contribution possible à la réalisation de finalités politiques plus larges, touchant au fonctionnement général des sociétés. […]. Parmi ceux qui y ont contribué, il faut saluer ici les associations d'enseignants en langues. Beaucoup d'entre elles ont su, sans relâche, poser la question de la « diversification », c'est-à-dire de la diversité des langues dans les systèmes éducatifs. Certaines ont su aussi interroger les liens qu'entretient l'enseignement des langues avec l'égalité des chances à l'école. Globalement, elles ont aidé les enseignants en langues à prendre conscience de leur rôle « d'acteur politique » : enseigner une langue, c'est bien sûr renforcer la place de cette langue et c'est aussi octroyer du pouvoir – le pouvoir qu'offre cette langue – aux bénéficiaires de l'enseignement. Parallèlement, dans les deux ou trois dernières décennies du siècle dernier, les politiques linguistiques sont devenues un objet de recherche de plus en plus légitime et le lien s'est établi entre les chercheurs en didactique des

> langues et ceux, généralement socio-linguistes, pour qui les politiques linguistiques éducatives sont la préoccupation principale. »

En effet, plus fondamentalement, les langues constituent des enjeux de pouvoir ; une façon de l'exercer est d'utiliser – par exemple pour enseigner – une langue qui exclue l'autre (Klinkenberg, 2001, p. 29) : « l'essentiel est qu'elle soit intimidante ; qu'elle exclue l'autre, lui fasse peur, l'empêche de manifester sa volonté ou d'exercer son sens critique. En bref qu'elle le soumette et fasse de lui un 'patient' ». Aussi, y a-t-il un véritable enjeu démocratique à reconnaître les langues de tous et en enseigner le plus grand nombre pour distribuer le pouvoir des langues (Candelier, 2003, p. 24) :

> « Donner le pouvoir de la langue – des langues – au plus grand nombre, c'est lutter contre la marginalisaton, la fracture sociale, à la fois au niveau de la prise de parole, […], mais aussi à l'évidence au niveau de l'information, de la culture, ainsi qu'au niveau économique, par le biais de l'emploi. »

Dans les situations de multilinguisme sociétal, les États sont confrontés à des choix : reconnaissance ou négation de la diversité linguistique à l'intérieur de leurs frontières, attribution d'un statut officiel ou non aux langues minoritaires, politique éducative favorisant une seule langue nationale ou un bilinguisme voire un multilinguisme avec les autres langues parlées sur le territoire, etc. Par ailleurs, les choix peuvent s'appliquer aux langues enseignées et aux langues d'enseignement (cf. l'opposition langue-vecteur d'enseignement et langue-sujet d'enseignement pour les créoles par exemple, Migge & al., 2010).

Face à ces choix possibles, l'Europe établit des distinctions entre langues dites « de la migration » et langues dites « du pays » ou « locales ». En ce qui concerne les langues « de la migration », on distingue deux types de politiques linguistiques au sein des États européens (Réseau Eurydice, 2009, p. 21) :

> « Une première approche consiste à organiser l'offre de cours dans le cadre d'accords bilatéraux signés entre le pays d'accueil et les pays dont proviennent les communautés immigrantes les plus importantes qui sont présentes sur le territoire. […] [La] deuxième approche […] consiste à adopter une position de principe qui dit que chaque élève immigrant a droit à l'enseignement de sa langue maternelle, le plus souvent moyennant un seuil minimal du nombre d'élèves et la disponibilité des ressources nécessaires. Ces dernières sont alors mises à disposition par le système scolaire national. »

En France, c'est la première approche qui a été choisie, avec un nombre limité de pays pour les accords bilatéraux : Algérie, Croatie, Espagne, Italie, Maroc, Portugal, Serbie, Tunisie et Turquie[5]. En ce qui concerne les langues « du pays », l'État français propose une catégorie dite des « langues de France » qui recouvre les langues régionales et les langues minoritaires. Pour bénéficier de cette appellation, ces langues doivent, selon la Délégation Générale à la Langue Française et aux Langues de France (DGLFLF)[6], être « parlées traditionnellement par des citoyens français sur le territoire de la République », elles ne doivent être langue officielle d'aucun État. Ces critères positifs s'accompagnent pour d'autres langues de critères d'exclusion, comme pour le portugais ou le chinois (donnés à titre d'exemple par la DGLFLF) qui sont « pourtant parlés par de nombreux citoyens français : outre que ces langues ne sont pas menacées, elles sont régulièrement enseignées dans le système éducatif comme langues étrangères ». Quatre critères sont donc pris en compte pour que les langues puissent être qualifiées de langues de France : l'historicité, la citoyenneté, la territorialité et la non officialité ailleurs. Cependant, comme le signale Bernard Cerquiglini (op.cit.), ces critères de définition ont des limites comme celui de citoyenneté par exemple qui pose problème dès lors que l'on considère que la République française « reconnaît, légitimement, le droit du sol : dès la seconde génération, les enfants nés de l'immigration sont citoyens français » et peuvent

[5] Liste datant de 2007-2008 (source : Réseau Eurydice, 2009, p. 23).

[6] http://www.dglf.culture.gouv.fr/ (voir aussi le *Rapport Cerquiglini* pour les définitions : http://www.dglf.culture.gouv.fr/lang-reg/rapport_cerquiglini/langues-france.html).

continuer à parler la langue de leurs ascendants[7]. La difficulté principale à la lecture de ces textes reste la distinction au sein même du groupe des langues de France entre langues régionales et langues minoritaires de France. Ces deux types de langues ont certes des droits en commun (DGLFLF) :

> « Aide à l'édition sur et dans les langues de France ; soutien aux secteurs où la langue est un vecteur de la création, comme le spectacle vivant, la chanson ou l'audiovisuel ; ancrage des langues de France dans la modernité, à travers les nouvelles techniques de l'information ; d'une manière générale, mise en évidence de l'implication réciproque de la langue et de la culture dans une société en mouvement. »

Toutefois cela n'est pas le cas dans le domaine de l'éducation. En effet, sur les 75 langues de France, seules une quinzaine sont considérées comme langues régionales par les textes officiels de l'éducation nationale[8]. Ceci leur donne un certain nombre de droits comme celui d'être enseignées à l'école primaire, au collège, au lycée, d'être choisies en option au baccalauréat ou de bénéficier d'un CAPES. Pour le baccalauréat[9], 30 langues peuvent être choisies pour les épreuves obligatoires de langues vivantes (étrangères ou régionales). Parmi celles-ci, quatre sont communes à toutes les académies[10], les 26 suivantes se répartissant selon les académies ou collectivités. Ainsi, à titre d'exemple pour les langues vivantes étrangères, l'arabe littéral est proposé dans toutes la France, sauf la Corse, la Guadeloupe, la Guyane, la Martinique, la Nouvelle-Calédonie et la Polynésie française, tandis que le finnois n'est proposé qu'à Caen. Pour les langues régionales, la répartition n'est pas exclusivement territoriale puisque certaines de ces langues sont proposées dans diverses régions (annexe 4) : les académies de Créteil, Paris et Versailles proposent ainsi des options en corse, créole guadeloupéen, créole guyanais, créole martiniquais, créole Réunionnais, langue d'oc (auvergnat, gascon, languedocien, limousin, nissart, provençal, vivaro-alpin) alors que d'autres ne sont proposées que dans les régions où elles sont « traditionnellement » parlées : les langues mélanésiennes (ajië, drehu, nengone, paicî) et tahitien. Pour le Capes[11], de nouvelles distinctions sont établies : parmi les sections proposées, on trouve les langues vivantes étrangères, les langues régionales et des sections spécifiques pour le corse, le tahitien et la langue des signes française. On note ici l'absence des langues mélanésiennes proposées au baccalauréat, et le fait que le corse et le tahitien ne sont pas considérés comme des langues régionales ce qui peut être dû au statut de ces territoires. Par ailleurs, dans la section langues régionales, on observe que des regroupements sont effectués et que la liste est de ce fait moins longue comme par exemple pour les langues créoles à base lexicale française pour lesquelles seul un CAPES « créole » est proposé[12]. Les langues du CAPES sont aussi celles que l'on retrouve pour la création de classes bilingues français-langues régionales.

Les autres langues, dont on peut considérer qu'elles sont concernées par l'appellation « minoritaires » (quoiqu'aucune liste de ne soit disponible pour les « langues de France minoritaires »), ne bénéficient normalement pas de ces droits dans le domaine de l'éducation. Il existe donc en France une hiérarchisation des langues basée sur leur reconnaissance ou non

[7] La question étant résolue dans les textes de la DGLFLF par les critères de « langues non menacées » ou encore de langues enseignées comme langue vivante étrangère au sein du système éducatif.

[8] Les textes officiels mentionnés ci-dessous sont extraits de Eysseric (2005).

[9] Arrêté du 3-3-2011 – JO du 15-3-2011. MENE1106384A : « Liste des académies et des collectivités d'outre-mer dans lesquelles peuvent être subies les épreuves obligatoires de langues vivantes autres qu'allemand, anglais, espagnol et tahitien ».

[10] Allemand, anglais, espagnol et italien.

[11] http://www.guide-concours-enseignants-college-lycee.education.gouv.fr/cid51213/capes-externe-section-langues-regionales.html

[12] Voir Barreteau & Barreteau (2001) pour la polémique quant à la définition du « créole » vu soit comme une « langue unique présentant des variétés dialectales », soit des « pluralités de langues ». Par ailleurs, dans les textes de l'éducation nationale, on observe selon les années soit l'emploi de « créoles » au pluriel, soit l'emploi de « créole » au singulier, ce qui montre bien que cette question est problématique.

par l'État, cette reconnaissance confère des droits juridiques différenciés aux locuteurs selon les statuts de ces langues : langues de France (langues régionales *vs.* langues minoritaires) *vs.* langues de la « migration ». Cette dichotomie a des conséquences sur les droits des locuteurs, et *a fortiori* sur les droits des élèves, plus particulièrement les enfants de migrants ou issus de l'immigration dont le bilinguisme continue d'être ignoré à l'école (Hélot, 2003).

Cette hiérarchisation des langues est appliquée dans le contexte guyanais, mais avec quelques dispositions spécifiques à ce territoire. En ce qui concerne les langues dites « de la migration », il convient tout d'abord d'observer qu'il n'existe pas d'accords bilatéraux avec les pays dont sont originaires la plupart des migrants du département. Ils représentent pourtant 37% de la population (INSEE, 2008). Certaines des langues officielles des pays d'origines de ces migrants sont toutefois enseignées comme langues vivantes étrangères. Dans le secondaire, la carte[13] des langues enseignées (2010) indique cinq langues : allemand, anglais, espagnol, néerlandais, portugais. La plupart de ces langues sont des langues officielles de pays dont sont issus certains des plus grands groupes de migrants du département : Surinam (néerlandais), Brésil (portugais) et Guyana (anglais)[14].

Mais ces langues sont les langues officielles des pays, et pas forcément (ou pas uniquement) les langues parlées par leurs ressortissants. De plus, si l'anglais et l'espagnol sont proposés dans tous les collèges, le néerlandais n'est présent que dans un collège du bassin de l'Ouest, tandis que le portugais n'est proposé que dans trois collèges de ce même bassin contre tous les collèges pour le bassin de Kourou. Pourtant au baccalauréat, si l'on s'en tient aux informations fournies par le ministère, les élèves ont la possibilité de choisir plus de langues. L'allemand, l'anglais, l'espagnol et l'italien sont censés être proposés dans toutes les académies, auxquelles s'ajoutent pour la Guyane le chinois (qui n'est enseigné que dans des associations et des écoles privées), le japonais, le néerlandais (qui n'est pas enseigné partout), et le portugais[15]. Aucune information publique n'est disponible pour les langues vivantes étrangères enseignées dans le premier degré, cependant le portugais a intégré depuis quelques années le dispositif des Intervenants en Langues Maternelles qui n'est pourtant normalement ouvert qu'aux langues entrant dans la catégorie des langues de France. Il existe donc un grand nombre de disparités selon les zones géographiques, selon les niveaux scolaires, mais aussi dans le rapport entre offre de formation en langues et langues parlées par les élèves. L'absence de politique linguistique explicite dans ce domaine est peut-être liée à la représentation que l'on se fait de l'immigration et au modèle de l'intégration. Cela renvoie à des débats actuels (notamment ceux sur le français langue d'intégration, FLI), mais aussi plus généralement au rapport entre langue française et citoyenneté. Ainsi, le décret n°2011-1266 du 11 octobre 2011[16] précise que « les attestations délivrées par les organismes disposant [du label FLI] permettront de justifier du niveau de langue requis pour la délivrance de certains titres (cartes de résident) ou pour l'acquisition de la nationalité française ». Le référentiel qui accompagne l'arrêté qui a suivi ce décret (25 novembre 2011[17]) précise ainsi que « l'usage de la langue du pays d'accueil constitue le premier facteur de l'intégration car il permet une vie sociale normale ». Cette volonté politique n'est pas spécifique à l'hexagone, elle ressort aussi de certains discours politiques en Guyane : pour les populations migrantes il conviendrait

[13] webtice.ac-guyane.fr

[14] Parmi la centaine de nationalités présentes sur le sol guyanais, les personnes originaires du Suriname, Brésil et Haiti représentent 80% ; celles venant du Guyana 7%.

[15] Notons que le russe n'est pas proposé alors que l'installation de la base spatiale Soyouz dans le département pourrait nécessiter une pratique de cette langue.

[16] JORF n°02637 du 12 octobre 2011. Texte n°14 : décret n°2011-1266 du 11 octobre 2011 relatif à la création d'un label qualité intitulé « Français langue d'intégration ».

[17] Référentiel coordonné par Anne Vicher : *Référentiel FLI : français langue d'intégration*. http://www.interieur.gouv.fr

avant tout de viser l'intégration, de renforcer l'apprentissage du français en l'enseignant comme une langue vivante étrangère comme en témoigne cet extrait d'entretien avec un élu :

> E tout migrant qui vient sur le territoire euh: doit être en capacité de pouvoir **intégrer la langue de communication je dirais plus globale↗ je dirais qui est le français** avant toute chose […] ce serait trop demander↗ à dire à chaque population migrante je dois adapter mon système éducatif […] je dirais il faut effectivement **plutôt développer les modules de français langue étrangère** pour permettre aux migrants d'avoir une intégration parfaite à la Guyane
> (Cyrille, 2011)

En ce qui concerne les langues de France (10 ou 12 pour la Guyane selon que l'on compte l'aluku, le ndyuka et le pamaka comme trois langues ou comme trois variétés d'une seule langue, le nengee ou nengee tongo[18]), la distinction est elle aussi la même puisqu'une seule de ces langues est reconnue dans les textes officiels relatifs à l'éducation : le créole guyanais. Cette reconnaissance est ancienne puisque depuis 1983, les candidats aux concours de recrutement des instituteurs[19] peuvent passer une épreuve facultative leur permettant par la suite d'enseigner cette langue à l'école primaire[20]. Pour l'introduction de cette langue dans le secondaire, il a fallu attendre la possibilité de passer le CAPES créole en 2001[21] puis en 2004, la possibilité de choisir cette langue comme option au baccalauréat[22]. Ainsi, depuis 1986, le créole guyanais est enseigné dans le département comme langue vivante régionale (école primaire, collège et lycée) de manière facultative à raison de 1h à 3h par semaine. Cependant, comme le signalent Rattier et Robinson (2010), le nombre d'élèves bénéficiant de cet enseignement est très variable selon les années et selon les niveaux d'études. Ainsi, entre les années 2006-2007 et 2008-2009, à l'école primaire les effectifs ont diminué de 58% passant de 7 416 élèves (20% de la population scolaire) à 2 602 élèves[23]. Au collège, en 2008-2009, seul un des établissements de Guyane proposait cette option, et au lycée (en raison probablement de l'option au baccalauréat) quatre établissements publics et un établissement privé la proposent (149 élèves de l'académie ont pu bénéficier de cet enseignement de la seconde à la terminale, dont 78 ont pris l'option au bac). Enfin, en 2008, une nouvelle étape a été franchie avec la mise en place des classes bilingues français-créole sous la forme d'une expérimentation. En effet, dans les zones d'influence des langues régionales, un enseignement bilingue peut être mis en place par le recteur d'académie, soit pour la totalité des élèves des écoles, collèges et lycées « langues régionales », soit dans des sections « langues régionales » implantées dans d'autres écoles ou établissements[24]. Toutefois, dans un entretien (Alphonse, 2011), un inspecteur signale que si les classes bilingues sont prévues dans les textes pour les langues régionales, le créole ne fait normalement pas partie des langues pouvant en

[18] Le Rapport Cerquiglini les considère pour sa part comme trois langues de France différentes, même s'il précise qu'elles pourraient être considérées comme des variétés. Depuis, l'usage tend à les considérer comme trois variantes de la même langue (Goury et Migge, 2003, Migge et Léglise, 2013).

[19] Par la suite, ces modalités seront étendues aux professeurs des écoles dans l'arrêté du 18 octobre 1991fixant les modalités d'organisation du concours externe et du second concours interne de recrutement de professeurs des écoles. JO 20/10/1991, p.13770.

[20] Arrêté interministériel du 8 juin 1983relatif aux modalités d'organisation des concours spéciaux de recrutement d'instituteurs. JO 09/06/1983, p.5254.

[21] Arrêté du 9 février 2001 modifiant l'arrêté du 30 avril 1991 modifié fixant les sections et les modalités d'organisation des concours du CAPES. JO, 17/02/2001, p. 2662.

[22] Arrêté du 12 mars 2004 modifiant l'arrêté du 15 septembre 1993 modifié relatif aux épreuves du baccalauréat général à compter de la session de 1995. JO, 23/03/2004, p. 5558.

[23] Selon ces auteurs, la cause en serait d'une part la diminution du nombre de conseillers pédagogiques LCR, et d'autre part la disparition de la mention langues régionales dans l'intitulé des programmes concernant l'enseignement des langues vivantes : « Domaine langues vivantes étrangères ou régionales » vs. (2008) « domaine langues vivantes étrangères » qui a pu être interprété comme la disparition de cet enseignement.

[24] BO n°33 du 13 septembre 2001 (article 1).

bénéficier[25]. C'est pour cette raison que les responsables du dispositif se sont basés sur l'article 34 de la *Loi d'orientation et de programme pour l'avenir de l'école du 23 mars 2005* qui ouvre un droit à l'expérimentation. Par ailleurs, seules des écoles primaires ont été sélectionnées pour cette première phase de l'expérimentation.

Les autres langues de France du département qui n'apparaissent pas dans les textes de l'éducation nationale bénéficient d'un dispositif lui aussi expérimental, mais plus précaire dans la mesure où il ne peut exister que du fait de la volonté du Recteur de l'Académie. Le dispositif des Intervenants en Langues Maternelles (anciennement Médiateurs Culturels et Bilingues) [26] a débuté en 1998 sous l'impulsion de chercheurs du laboratoire des sciences sociales de l'IRD Guyane (CELIA) en collaboration avec le Rectorat de l'Académie de la Guyane. Un des arguments pour sa mise en œuvre était la législation sur les langues régionales et l'inscription dans la liste des langues de France de neuf langues de Guyane en plus du créole guyanais (Goury & al., 2005). Depuis sa création, il a connu de nombreuses périodes de flottement et a souvent dépendu de la volonté d'inspecteurs ou de recteurs (Thiebaut & Razon, 2005, entretien avec Odile Lescure). Dans les années 2000, il a été présenté comme l'une des solutions pour lutter contre l'échec scolaire (Hébrard, 2000), et plus récemment le ministre de l'éducation nationale (Luc Châtel) a insisté sur sa pérennisation en rappelant son rôle dans la lutte contre l'illettrisme.

On observe ainsi une hiérarchisation à deux niveaux en Guyane : d'un côté certaines langues sont considérées comme « langues de la migration », et de l'autre, on a des langues de France (ou de Guyane) d'une part ; puis au sein même des langues de France, nous avons d'un côté une « langue régionale » et de l'autres des « langues minoritaires » qui peuvent bénéficier de dispositifs particuliers.

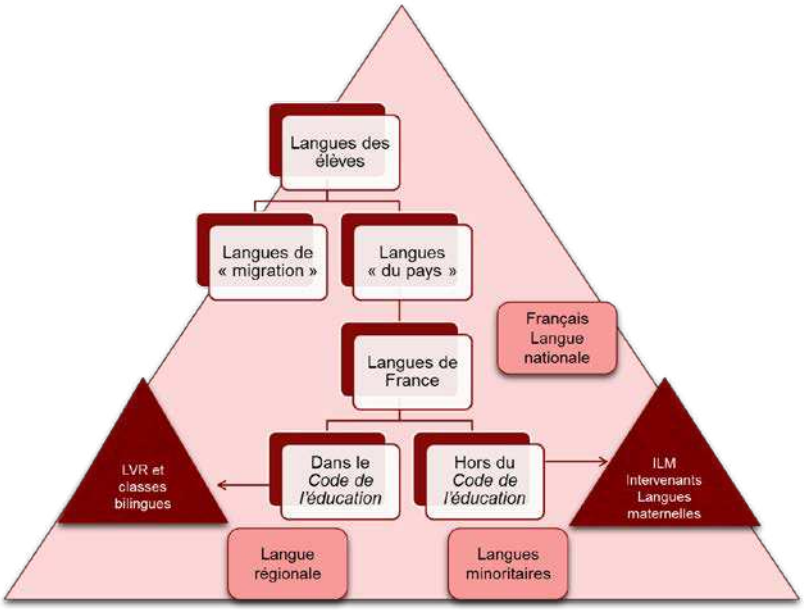


Schéma 2 – Choix de politique linguistique : hiérarchisations de statut et dispositifs de prise en compte des langues des élèves

[25] L'argument étant qu'elles ne seraient pas suffisamment outillées.

[26] Pour une description du dispositif et de son histoire, voir : Goury & al., 2000 ; Goury & al., 2005 ; Renault-Lescure, 2000 ; Puren, 2007, Migge & Léglise, 2010.

Langues enseignées vs. langues parlées – décalages entre les dispositifs et les répertoires des élèves

Globalement, les choix en matière de langues enseignées dans les dispositifs d'enseignement bilingue en Guyane recoupent la liste des langues de France : le créole guyanais pour les LVR et les classes bilingues, et pour le dispositif des Intervenants en Langues Maternelles, certaines des langues amérindiennes appartenant à la liste (wayana, teko, wayampi, kali'na, palikur), des langues créoles issues du marronage (nengee[27], saamaka) et le hmong. Certaines langues ne font toutefois pas partie du dispositif, comme l'arawak / lokono, une langue amérindienne en voie d'extinction en Guyane car elle n'est plus transmise depuis une quarantaine d'années.

Le poids de ces langues dans les dispositifs est très variable puisque pour le créole guyanais, il y a 11 enseignants de classes bilingues et un grand nombre d'enseignants pour les LVR, tandis que pour le dispositif ILM, les chiffres varient de un à trois enseignants par langue sauf pour le nengee qui compte 21 Intervenants en Langues Maternelles. Il est en outre intéressant d'observer que les lieux d'enseignement de ces langues reflètent une certaine vision du département découpé en « zones linguistiquement homogènes » qui s'opposeraient à des « zones hétérogènes ». Ainsi, la carte en annexe 4 peut être aisément superposée à celle présentée en annexe 1, hormis pour le portugais (qui n'est pas dans la liste des langues de France) et pour le créole (plus présent sur la carte de l'annexe 1). Cette dichotomie homogène / hétérogène a pourtant été largement remise en question par les travaux en sociolinguistique de ces dernières années, mais aussi par des acteurs de l'éducation eux-mêmes (même s'ils sont encore peu nombreux à faire ce constat :

> E alors très rapidement on voit :: sur le Maroni / quoique de moins en moins' des types de publics qu'on dit monolingues // c'est-à-dire que dans l'école sur l'Oyapock aussi enfin pas Saint-Georges hein' partout ailleurs vous avez des écoles où il y a du plurilinguisme / et cette situation / la tendance monolingue elle a tendance à être de plus en plus minoritaire même je vous dis' même à Maripasoula moi j'ai connu un public essentiellement nengeephone' vous avez maintenant des élèves : haïtiens / brésiliens / surinamiens donc des gens qui n'ont pas la langue maternelle / le nengee ce qui est assez nouveau' donc vous avez une situation de plurilinguisme à Maripasoula' et pendant longtemps on a considéré que c'était uniquement nengeephone
>
> Alphonse (2011)

On a vu que les dispositifs touchaient, de manière inégalitaire certaines langues. Il en est également ainsi des langues étrangères dont seulement certaines sont enseignées et il n'y a par ailleurs pas de dispositif d'enseignement des langues et cultures d'origines. Les choix institutionnels favorisent ainsi certaines langues (et donc certains locuteurs) aux dépens d'autres. Ils sont le reflet de discours politiques guyanais qui insistent sur la nécessité de se focaliser sur les « langues du pays » qualifiées de langues « mères », « de l'intérieur de la Guyane » ou encore langues « de base de la Guyane ». Il n'y a pas de parfaite correspondance entre d'une part la liste des langues de France, d'autre part la liste des langues touchées par les dispositifs bilingues en Guyane et enfin, les langues vécues comme « locales » par la population et revendiquées comme telles dans les discours politiques dominants. Le hmong par exemple, bien que reconnu comme langue de France et bénéficiant des dispositifs ILM, est perçu en Guyane comme une langue de « la migration ». Quant au créole, langue reconnue comme locale, est souvent qualifié dans les discours politiques ou médiatiques de « ciment de la société guyanaise », « langue principale du pays » ou encore « première langue

[27] Dans le programme, le choix a été fait de regrouper les trois variétés mentionnées ci-dessus sous l'intitulé nengee tongo. Dans les entretiens les ILM précisent parfois la variété enseignée.

d'échange ». À l'occasion de la journée du créole[28], par exemple, cet interview paru dans l'un des journaux de Guyane (*France Guyane*) :

> Nelson : *fòk tout moun an péyi-a palé kréòl* (il faut que tout le monde dans le pays parle le créole)
>
> Naura : *lagwiyann a roun péyi « pluriethnique » é kréòl-a ka samblé tout moun. Chinwa ka palé kréòl, Endjen, Brésilien osi … A roun lanng* « véhiculaire » (la Guyane est un pays pluriethnique et le créole rassemble tout le monde. Les Chinois parlent le créole, les Indiens, les Brésiliens aussi … C'est une langue « véhiculaire »)
>
> Laure : *sé moun-yan ki ka vini annan lagwiyann kélkeswa yé nasyolaité divèt apprenn palé nou patwa […] sa roun marque de respect osi* (les gens qui viennent en Guyane, quelle que soit leur nationalité, doivent apprendre à parler notre patois […] c'est une marque de respect aussi)

Cependant contrairement aux discours qui pouvaient être tenus il y a une dizaine d'année, et parallèlement au développement du dispositif ILM, d'autres langues se sont peu à peu introduites dans la catégorie des « langues du pays », les langues amérindiennes et les langues issues du marronnage. Ce changement semble correspondre à une redéfinition progressive de l'identité guyanaise. Comme le montre Jolivet (2007, p. 91), sur la base d'observations effectuées depuis le début des années 1970 jusqu'aux années 1990, le terme de « Guyanais » renvoyait majoritairement à « créole » : « étaient Créoles ceux qui restaient après qu'on avait énuméré tous les groupes que leurs origines culturelles ou nationales permettaient d'identifier très clairement, qu'il s'agisse des métropolitains, des Brésiliens… ou des sociétés dites alors 'tribales'. » Elle observe d'ailleurs qu' « il n'est […] pas rare, de nos jours encore, d'entendre un Créole parler de Guyanais dans ce sens » (Jolivet, 2007, p. 92). Cependant l'évolution démographique de la société guyanaise semble avoir un impact dans ce domaine, notamment en ce qui concerne les populations amérindiennes qui, bénéficiant de leur statut de « premiers habitants », viennent renforcer le groupe des « locaux » dans les discours. Cela n'a pas concerné tout de suite les populations noires marronnes pour lesquelles les discours sont contrastés (Léglise, 2004, 2007b). Si les Aluku – ayant demandé asile en Guyane au XVIII^{e} siècle – font plus facilement parti du groupe « local » (Jolivet, 2007, p. 94), d'autres groupes sont parfois considérés comme « étrangers » du fait de leur origine surinamienne (même lointaine), ou comme « locaux » en fonction d'enjeux politiques (Migge & Léglise, 2013). Selon Hidair (2008, p. 4), la valorisation des groupes noirs marrons et amérindiens s'inscrit dans une stratégie de récupération politique :

> « Les Créoles, trop peu nombreux pour se présenter comme les seuls Guyanais, sont contraints d'englober les populations amérindiennes et noires marronnes afin de bénéficier de plus de poids politique et culturel. Du fait de l'intensification des flux migratoires à partir de 1965, la proportion de Créoles guyanais ne cesse de décroître. Il faudra donc attendre les années 1970 pour que ce discours trouve un auditoire créole guyanais attentif et pour voir la place des Noirs marrons valorisée lors des commémorations de l'abolition de l'esclavage. Dès lors, les nationalistes créoles guyanais reconnaissent les Amérindiens et les Noirs marrons "comme d'authentique Guyanais" (Mam-Lam-Fouck, 1992, p. 382). »

Il en résulte que si toutes ces langues sont reconnues comme « Langues de France » ou peuvent être catégorisées comme « langues du pays », les acteurs politiques et parfois institutionnels ne considèrent pas pour autant qu'elles doivent être sur un pied d'égalité face à l'enseignement, et notamment en ce qui concerne la mise en place de classes bilingues. Les arguments les plus souvent avancés dans les discours politiques ou institutionnels sont a) le fait que ces langues ne sont pas des langues régionales (ce qui pose la question de la dénomination « langues de France » *vs*. « langues régionales »),

> les langues [du Maroni]' […] ne sont pas considérées comme des langues régionales' avec l'appellation langue régionale' il n'y a qu'une langue qui a ce statut en Guyane' c'est le

[28] *France Guyane* du vendredi 28 octobre 2011.

> créole guyanais : donc on ne peut pas dire qu'il y ait au niveau national' en quelque sorte si vous voulez une politique particulière' par rapport à ces langues-là' il peut y avoir des orientations ou des initiatives académiques' voilà'
> (Alphonse, 2011)

b) le fait qu'elles n'ont pas véritablement de « valeur marchande » c) le fait qu'il n'y aurait pas d'actions militantes[29] de la part des communautés concernées :

> il me semble qu'à un moment donné l'école doit être en phase avec des :: des actions de la de la société↗ en fait↗ et : je n'ai pas connaissance […] qu'il y ait↗ au-delà :: de ce que met en place l'éducation nationale pour les langues […] au-delà du dispositif ILM↗ qu'il y ait des dispositifs associatifs :: d'apprentissage de ces langues↗ […] je je je n'ai pas l'impression que à :: il y ait des associations militantes' d'apprentissage de la langue↗ comme on peut avoir des associations militantes basques' bretonnes ou corses par exemple↗

ou encore d) le fait qu'elles ne sont pas suffisamment structurées pour l'école :

> donc on a deux aspects également↗ la langue régionale qui est↗ je dirais : structurée entre guillemets pour être enseignée↗ à l'école / qui est donc le créole et puis les langues régionales qui n'ont pas encore reçu je dirais euh cette euh ::: comment dirais-je tout le cadre↗ nécessaire pour un enseignement forcément à l'école mais↗ qui sont quand même prises en compte↗
> (Alphonse, 2011)

Ces extraits d'entretiens montrent les hiérarchies qui sont construites (ou reconstruites *a posteriori*) dans des discours venant légitimer ainsi de fait les pratiques dominantes et les dispositifs existants : d'un côté des langues qui seraient « structurées pour être enseignées » et qui correspondent justement à celles qui sont reconnues au plan national, de l'autre les langues qui peuvent tout de même être prises en compte dans le cadre scolaire mais « pas de la même manière », et enfin celles qui ne sont pas évoquées et qui n'ont pas droit de cité à l'école et qui sont de fait considérées comme « extérieures » à la Guyane.

Ces discours, tout comme les choix de politique linguistique éducative appliqués à la Guyane, trahissent comme on l'a vu des représentations sociales, individuelles et collectives, et sont le reflet des idéologies (françaises et guyanaises) dominantes. Ils ne sont pas basés sur la prise en compte des pratiques et des répertoires linguistiques des élèves. Ainsi, si on met en regard les langues enseignées et les langues déclarées par les élèves comme faisant partie de leur répertoire, deux constats s'imposent : le premier est le fait qu'au sein même des langues actuellement proposées pour l'enseignement il y a de grandes disparités selon les dispositifs, le second est qu'une grande partie du public scolaire n'est pas pris en compte par ces dispositifs.

Dans le cas du dispositif ILM, nos enquêtes montrent que 95% des élèves sont effectivement locuteurs de la langue enseignée et majoritairement non locuteurs du français avant leur scolarisation. Le dispositif ILM touche de fait des enfants locuteurs des langues enseignées ; il vise leur structuration dans cette langue sur le plan scolaire. Dans le dispositif bilingue français-créole, nos enquêtes montrent que seulement 36% des élèves sont locuteurs de créole guyanais avant d'entrer dans ces classes et majoritairement locuteurs du français avant leur scolarisation. 34% sont locuteurs de créole haïtien et marginalement d'autres créoles à base lexicale française – spécificité linguistique qui n'est toutefois pas prise en compte. Ainsi, 30% d'enfants n'ont pas le créole dans leur répertoire linguistique au moment où ils intègrent le dispositif et 34% ne sont pas locuteurs de la variété de créole enseignée. Dans ces classes bilingues français-créole, l'objectif est donc le développement d'un bilinguisme français-créole guyanais pour des élèves ayant des profils assez diversifiés (ce qui pose par ailleurs un certain nombre de questions didactiques que nous ne traiterons toutefois pas ici).

[29] Le militantisme ne prend peut-être effectivement pas la même forme qu'au Pays basque ou en Bretagne, cependant il existe des mouvements associatifs menant des actions en faveur de ces langues (Association Mama Bobi, par exemple).

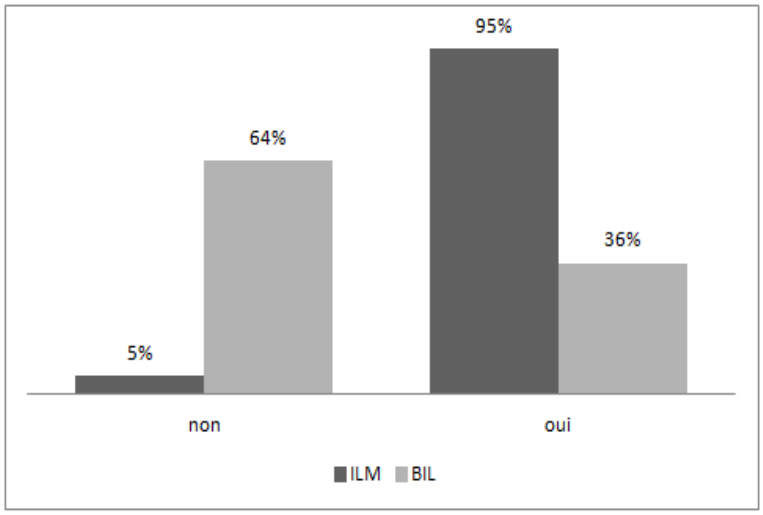


Schéma 3 – Elèves locuteurs des langues enseignées dans les deux types de dispositifs[30]

On a vu que le dispositif ILM touche de manière périphérique des élèves locuteurs de portugais – qui n'est pourtant pas une langue de France – et que le dispositif bilingue français-créole touche, mais de manière non systématique, un tiers d'élèves locuteurs de créole haïtien, langue par ailleurs non reconnue. Les autres langues des élèves considérées comme « non locales » peuvent parfois être enseignées comme langues étrangères (anglais, espagnol, néerlandais) – mais une grande partie d'entre-elles ne le sont pas du tout. Ces choix de politique linguistique éducative introduisent des inégalités de fait entre les (langues des) élèves.

Par exemple, un élève français palikur pourra suivre un enseignement ILM de palikur, mais un enfant français arawak – dont la langue transmise en famille depuis une quarantaine d'années en Guyane est majoritairement le sranan tongo et plus l'arawak/lokono (Léglise & Puren, 2005 ; Léglise, 2012) – n'aura pas accès aux dispositifs ILM car les dispositifs ILM visent des locuteurs natifs (il n'y a donc pas de dispositif pour l'arawak/lokono), mais n'aura pas accès non plus à l'enseignement du sranan tongo, sa langue maternelle, car cette langue ne fait pas partie de la liste des langues de France et est considérée comme « étrangère ».

Ainsi, comme le montre le schéma suivant (issu du diagnostic sociolinguistique – pratiques déclarées) représentant les répertoires plurilingues des élèves guyanais, plus d'un tiers des langues des élèves ne sont pas prises en compte car elles sont considérées comme « issues de migrations ». Pourtant, toutes les langues parlées en Guyane sont issues de mobilités plus ou moins récentes. Et on peut s'interroger sur le sens de cette expression, notamment au vu du droit du sol. Seulement 13% des élèves interrogés dans le cadre des enquêtes sont effectivement nés hors du territoire français. Peut-on continuer à considérer ces langues comme « extérieures » au territoire ?

[30] ILM (élèves suivis par un ILM), BIL (élèves inscrits dans une classe bilingue français-créole)

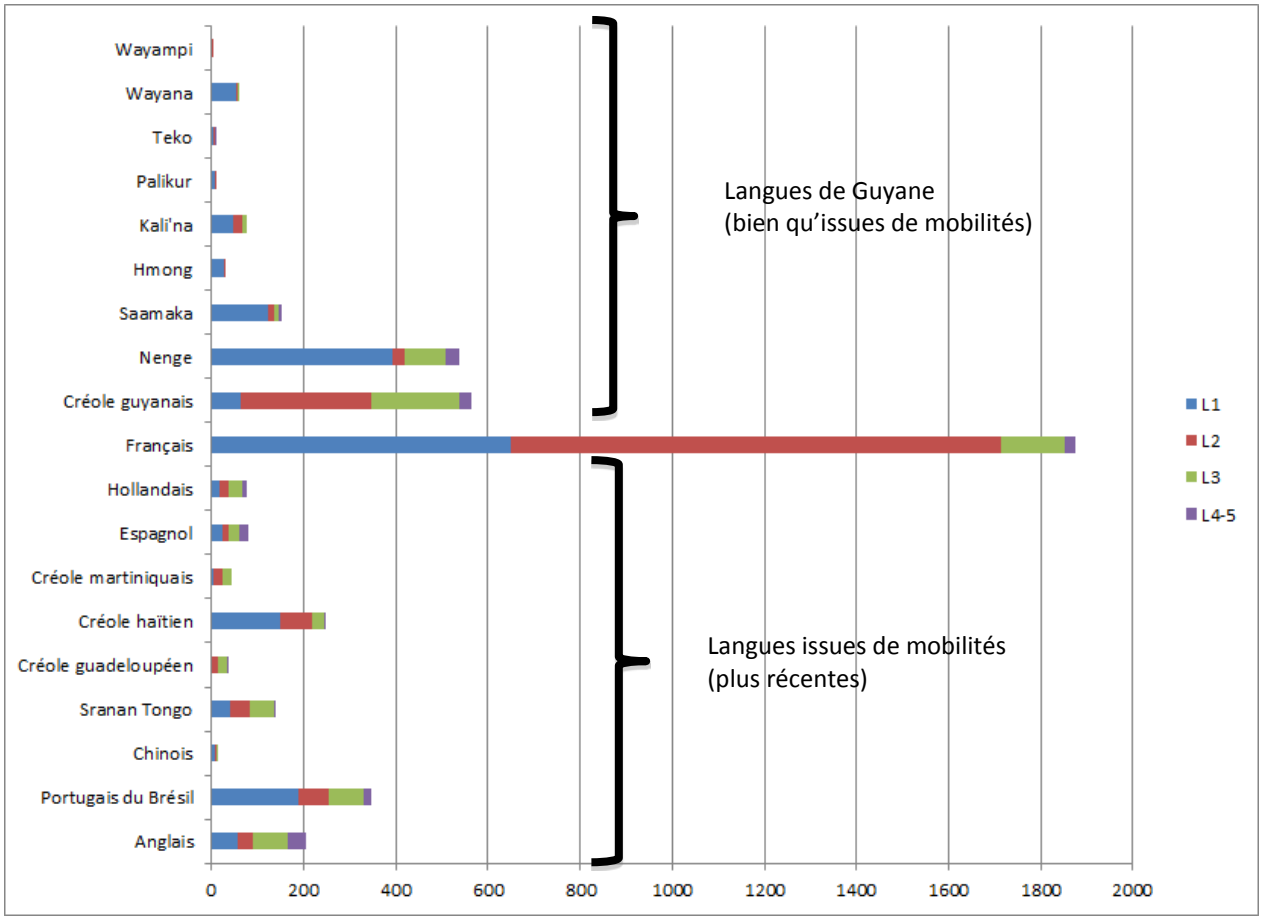


Schéma 4 – Répertoires linguistiques de 2000 élèves guyanais et statut des langues parlées

Par ailleurs, ces mobilités sont le plus souvent régionales. Les migrations ont eu, et continuent d'avoir, des effets importants, parce qu'elles ont continuellement apporté au cours de l'histoire

> « de nouvelles langues, qu'elles ont augmenté le poids démographique que certaines représentaient ou encore parce qu'elles participent à l'accroissement du plurilinguisme de la population et à la véhicularisation de certaines langues en présence. Un certain nombre de ces migrants ne sont toutefois pas complètement « étrangers » : ils partagent avec les sociétés établies dans ce DOM depuis quelques siècles (Amérindiens, Créoles, Marrons) un fonds linguistique et culturel, et parfois aussi des pans d'histoire, ce qui a pour effet de brouiller la distinction formelle entre mobilités régionales (notamment de part et d'autre des fleuves qui dessinent les frontières politiques résultant de la colonisation) et migrations internationales. » (Léglise, 2008, p. 94).

Ainsi, des élèves locuteurs de nengee, saamaka, arawak, kali'na ou autres langues de Guyane peuvent être nés en Guyane ou au Surinam. Il n'y a pas de recoupement entre langue et nationalité. Par ailleurs, nés en Guyane et Français, ils peuvent être (également, ou en lieu et place) locuteurs de sranan tongo et de néerlandais (considérées comme langues d'ailleurs).
On voit bien que les discours et choix politiques et institutionnels introduisent des distinctions et hiérarchies de représentations et de statuts entre les langues alors que dans les répertoires des élèves toutes ces langues sont autant de ressources utilisées dans différentes situations sociales comme en témoigne le schéma 1[31].

[31] Ce schéma ne prend en compte qu'une partie des pratiques linguistiques des enfants ; on peut s'attendre à d'autres types de pratiques en dehors du cadre familial étroit et des groupes de pairs.

Conclusion

Nous ne saurions souscrire à un modèle idéal, symétrique, illusoire et angélique des relations sociales et des interactions. Les interactions se caractérisent par une inégalité des positions, dans la communication exolingue comme dans la communication ordinaire (Vasseur, 2000). Loin d'une « vision enchantée ou romantique de la diversité linguistique », afin de « parvenir à une vision nécessairement plus contrastée, fondamentalement moins idéaliste mais probablement plus à même de poursuivre la réflexion sur les articulations complexes entre langues, pouvoir et inégalités sociales » (Canut & Duchêne, 2011, p. 12), nous avons voulu montrer comment à la fois les discours dominants et un certain nombre de choix de politique linguistique éducative – parfois animés des meilleures intentions, là n'est pas la question – produisent des hiérarchies entre les langues des élèves et donc de l'inégalité entre ces derniers – laissant pour compte à certains endroits 1/3, à d'autres endroits une majorité d'élèves allophones face au français, langue de scolarisation de l'école en Guyane. Ce constat rejoint celui réalisé par Hélot (2003, p. 13) qui met en évidence le paradoxe entre une « pression sociale pour que l'école fasse [des enfants] de futurs citoyens multilingues » tandis que cette dernière ne sait « que faire des enfants multilingues présents dans [les] classes. […] comme si le bilinguisme des minorités représentait une sorte de transgression du monolinguisme symbolique de l'intégration à la française ».

Au niveau juridique, nous avons vu qu'une double distinction s'applique : d'un côté le cadre français élève certaines langues au statut de « langues de France », de l'autre, le *Code de l'éducation* favorise certaines des langues de France (en Guyane, en l'occurrence, le créole guyanais). Les politiques éducatives au niveau européen, elles, distinguent les langues « de la migration » des « langues des pays » (régionales et minoritaires), ce qui ne recoupe qu'en partie les distinctions françaises. En ce qui concerne les discours dominants en Guyane, nous avons vu un traitement différencié des langues des élèves, selon une triple hiérarchie : créole – autres langues locales – langues de la migration. Pour leur part, les dispositifs existants – qui n'ont pas été créés sans peine au sein d'une école à l'idéologie globalement monolingue (Migge & Léglise, 2010) – introduisent des distinctions de fait entre les élèves ainsi que des exclusions de la possibilité de bénéficier du dispositif selon que les élèves sont locuteurs « natifs » ou non (pour le dispositif ILM) ou que les langues sont reconnues dans le code de l'éducation (dispositif bilingue français-créole).

Or le public scolaire guyanais est constitué d'élèves plurilingues dans des classes majoritairement multilingues – multilinguisme et plurilinguisme pour lesquels aucun dispositif n'a réellement été pensé à ce jour. Parce que les élèves parlent des langues non reconnues ou parce qu'ils ne sont pas locuteurs natifs des « bonnes » langues, ils sont exclus des dispositifs mis en place pour tenter de réduire l'échec scolaire. À supposer que le terme de « communauté linguistique » ne soit pas problématique, ce qui l'est (Migge & Léglise, 2013), on est loin du droit linguistique : « droit de chaque communauté linguistique à façonner la vie dans sa propre langue, dans tous les domaines… » (Déclaration, 1998, p. 9).

Références bibliographiques

ALBY S., « Une approche bilinguiste du contact de langues : discours bilingues d'enfants kali'na en situation scolaire », *Trace*, 47, 2005, p. 96-112.

ALBY, S., LEGLISE, I., « L'enseignement en Guyane et les langues régionales, réflexions sociolinguistiques et didactiques », *Marges Linguistiques*, 10, 2005, p. 245-261

ALBY S., LEGLISE I., « La place des langues des élèves à l'école en contexte guyanais : quatre décennies de discours scientifiques », S. MAM-LAM-FOUCK (ed.), *Comprendre la Guyane d'aujourd'hui*, Cayenne, Ibis Rouge Editions, 2007a, p. 439-452.

ALBY S., LEGLISE I., « Le paysage sociolinguistique de la Guyane : un état des recherches », S. MAM-LAM-FOUCK (ed.), *Comprendre la Guyane d'aujourd'hui*, Cayenne, Ibis Rouge Editions, 2007b, p. 469-479.

ALBY S., MIGGE B., « Alternances codiques en Guyane française : les cas du nenge et du kali'na », I. LEGLISE et B. MIGGE (eds.), *Pratiques et représentations linguistiques en Guyane : regards croisés*, Paris, IRD Editions, 2007, p. 31-48.

ALPHONSE A., *Discours officiels sur le plurilinguisme à l'école en Guyane*, Mémoire de master 2 réalisé sous la direction de S. ALBY, UAG (IUFM de la Guyane), 2011.

ANDERSON J., HELOT C., MCPAKE J., OBIED V., « Formation professionnelle du personnel travaillant dans les écoles multilingues », *Etudes et Ressources*, 5. Conseil de l'Europe, Division des politiques linguistiques, 2010. http://www.coe.int/t/DG4/linguistic/Source/Source2010_ForumGeneva/5-FormationProfStaff_fr.pdf

BARRETEAU D., BARRETEAU F., *Guide du capes de créole. Conclusions d'une première évaluation*, 2001. http://www.manioc.org/recherch/HASHe3b13f6c311e3a88f37030

CANDELIER M., « Le contexte politique : un ensemble de principes et de finalités », *in* F. Heyworth (Ed.), *Défis et ouvertures dans l'éducation aux langues. La contribution du Centre européen pour les langues vivantes 2000-2003,* Strasbourg, Centre Européen pour les Langues Vivantes/Conseil de l'Europe, 2003, p. 19-32.

CANUT C., DUCHENE A., « Instrumentalisations politiques et économiques des langues : le plurilinguisme en question », *Langage et société,* 136, 2011, p. 5-12.

CYRILLE M., *Le plurilinguisme guyanais, discours politiques et institutionnels,* Mémoire de master 2 MEF, Université des Antilles et de la Guyane (IUFM de la Guyane), 2011.

Déclaration universelle des droits linguistiques, Éditions de la Diputacio de Barcelone, 1998.

EYSSERIC V., *Le corpus juridique des langues de France*, DGLFLF, 2005. http://www.dglf.culture.gouv.fr/lgfrance/legislationLDF.pdf

GOURY L. (ed.), « Pluralité linguistique en Guyane : un aperçu », *Amerindia*, 26/27, 2002, p. 1-15.

GOURY L., LAUNEY M., QUEIXALOS F., RENAULT-LESCURE O., « Des médiateurs bilingues en Guyane française », *Revue française de linguistique appliquée*, V(1), 2000, p. 43-60.

GOURY L., LAUNEY M., LESCURE O., PUREN L., « Les langues à la conquête de l'école en Guyane », F. TUPIN (ed.), *Ecoles ultramarines, Univers Créoles*, 6, 2005, p. 47-65.

GOURY L., MIGGE B., *Grammaire du nengee : Introduction aux langues aluku, ndyuka et pamaka.* Paris: Editions IRD, 2003.

HEBRARD, J., *Rapport effectué par Jean Hébrard (IGEN) dans l'académie de Guyane (20 février – 1er mars 2000), Ministère de l'éducation nationale*, 2000.

HELOT C., « Bilinguisme des migrants, bilinguisme des élites, analyse d'un écart en milieu scolaire », *Actes de la Recherche*, 3, 2003, p. 8-27.

HIDAIR I., « L'immigration étrangère en Guyane : entre stigmatisation et stratégie de récupération », *Revue Asylon(s)*, 4, 2008. http://www.reseau-terra.eu/article742.html

JOLIVET, M-J., « Approche anthropologique du multiculturalisme guyanais. Marrons et Créoles dans l'Ouest », I. LEGLISE, B. MIGGE (eds.), *Pratiques et représentations linguistiques en Guyane : regards croisés*, Paris, IRD Editions, 2007, p. 87-106.

KLINKENBERG J-M., *La langue et le citoyen*, Paris, Presses Universitaires de France, 2001.

LAUNEY, M., « Les langues de Guyane : des langues régionales pas comme les autres ? », C. CLAIRIS, D. COSTAOUEC, J-B. COYOS (eds.), *Langues et cultures régionales de France. Etat des lieux, enseignement, politiques*, Paris, L'Harmattan, 1999, p. 141-159.

LEGLISE I., « Langues frontalières et langues d'immigration en Guyane française », *Glottopol*, 4, 2004, p. 108-124.

LEGLISE I., « Contacts de créoles à Mana (Guyane française) : répertoires, pratiques, attitudes et gestion du plurilinguisme », *Etudes Créoles*, XXVIII, 2005, p. 23-57.

LEGLISE I., « Des langues, des domaines, des régions. Pratiques, variations, attitudes linguistiques en Guyane », I. LEGLISE et B. MIGGE (eds.), *Pratiques et représentations linguistiques en Guyane : regards croisés*, Paris, IRD Editions, 2007a, p 13-30.

LEGLISE I., « Environnement graphique, pratiques et attitudes linguistiques à l'hôpital (St Laurent du Maroni) », I. LEGLISE et B. MIGGE (coord.), *Pratiques et attitudes linguistiques en Guyane. Regards croisés,* Paris, IRD Editions, 2007b, p 319-334.

LEGLISE I., « Plurilinguisme et migrations en Guyane française », *Cahiers de l'Observatoire des pratiques linguistiques*, 2, 2008, p. 94-100.

LÉGLISE I., « The political, social and linguistic contexts of French Guiana », B. MIGGE et I. LÉGLISE*, Exploring Language in a Multilingual Context*, Cambridge University Press, 2013.

LEGLISE I., MIGGE B., *Pratiques et représentations linguistiques en Guyane : regards croisés*, Paris, IRD Editions, 2007.

LEGLISE, I., PUREN, L., « Usages et représentations linguistiques en milieu scolaire guyanais », *Univers Créoles, Ecoles Ultramarines,* 5, 2005, p. 67-90.

MAM-LAM-FOUCK, S., *Histoire de la Guyane contemporaine, 1940-1982. Les mutations économiques, sociales et politiques*, Paris, Editions Caribéennes, 1992.

MIGGE B., LÉGLISE I, BARTENS A., « Creoles in Education. A Discussion of Pertinent Issues », B. MIGGE, A. BARTENS et I. LÉGLISE (coord), *Creoles in Education: a Critical Assessment and Comparison of Existing Projects,* John Benjamins, 2010, p 1-30.

MIGGE B, LÉGLISE I., « Integrating Local Languages and Cultures into the Education System of French Guiana: A Discussion of Current Programs and Initiatives »**,** B. MIGGE, A. BARTENS et I. LÉGLISE (coord), *Creoles in Education: an Appraisal of Current Programs and Projects,* John Benjamins, 2010, p 107-132.

MIGGE B., LÉGLISE I., *Exploring Language in a Multilingual Context: Variation, Interaction and Ideology in language documentation*, Cambridge, Cambridge University Press, 2013.

NELSON L., « Le contact de langues au travail : l'étude de l'alternance codique entre les langues français-créole dans les situations de service à l'accueil direct d'EDF Guyane », Mémoire de recherche en Master 2 sciences du langage, sous la direction de V. TRAVERSO, Université Lumière Lyon 2, 2008.

PUREN L., 2007, « Contribution à une histoire des politiques linguistiques éducatives mises en œuvre en Guyane française depuis le XIXe siècle », I. LEGLISE et B. MIGGE (eds), *Pratiques et représentations linguistiques en Guyane*, Paris, IRD Editions, p. 279-296.

RATTIER E., ROBINSON A., *Adaptation de la didactique du français aux situations de créolophonie : guide du maître, Guyane française*, Organisation Internationale de la Francophonie, Le Web Pédagogique, 2010. http://lewebpedagogique.com/oif/files/2010/01/chapitre1_guyane1.pdf

RENAULT-LESCURE O., « L'enseignement bilingue en Guyane française : une situation particulière en Amérique du Sud », J-M. BLANQUER et H. TRINGADE (eds.), *Les défis de l'éducation en Amérique latine*, Paris, IHEAL, 2000, p. 231-256.

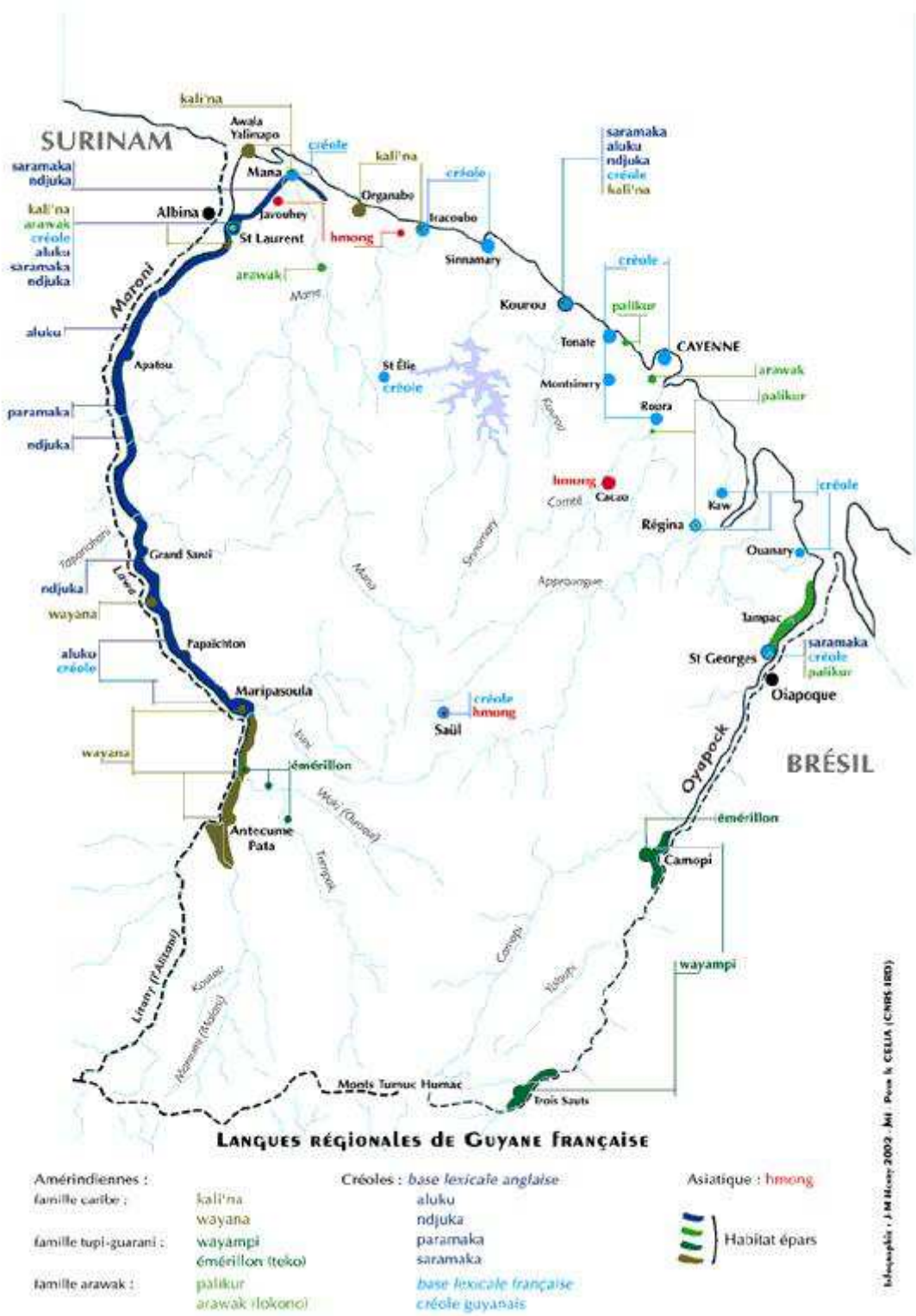
RESEAU EURIDYCE, *L'intégration scolaire des enfants immigrants en Europe. Dispositifs en faveur de : la communication avec les familles immigrantes, l'enseignement de la langue d'origine des enfants immigrants*, Bruxelles, EACEA, 2009.

THIEBAUT D., RAZON J-P., 2005, « Bilan d'une expérience éducative. Entretien avec Odile Lescure », *Ethnies*, 31-32, p. 102-112.

VASSEUR M.T., « De l'usage de l'inégalité dans l'interaction-acquisition en langue étrangère », *Acquisition et interaction en langue étrangère* 12, 2000, p. 51-76.

Alby & Léglise 2014, in NOCUS, I., VERNAUDON, J., PAIA, M., (dir.), *Apprendre plusieurs langues, plusieurs langues pour apprendre : l'école plurilingue en Outre-mer*, Presses universitaires de Renne, 271-296s.

Annexe 1 : Goury 2002



Alby & Léglise 2014, in NOCUS, I., VERNAUDON, J., PAIA, M., (dir.), *Apprendre plusieurs langues, plusieurs langues pour apprendre : l'école plurilingue en Outre-mer*, Presses universitaires de Renne, 271-296s.

Annexe 2 : Léglise (2007a)

Tableau 2
Principales langues parlées en Guyane (cf. I. Léglise pp. 35 et 40)

Type de langues	Nom de la (variété de) langue	Caractéristiques
Langues amérindiennes	arawak ou lokono émérillon ou teko kali'na palikur wayana wayampi	Langues autochtones appartenant à trois familles linguistiques (caribe, tupi-guarani et arawak). Listées dans le rapport Cerquiglini, elles sont parlées dans leur ensemble par moins de 5 % de la population[1]. 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 »[2].
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 – en particulier sur le littoral.
	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 Sainte-Lucie	Langue issue de l'immigration en provenance de Sainte-Lucie aux siècles derniers, parlée actuellement par moins de 1 % de la population.
Langues créoles à base lexicale anglaise	aluku ndyuka pamaka	Variétés de langues[3] (Easter Maroon Creoles) parlées par des Noirs Marrons ayant fui les plantations surinamiennes au XVIIIe 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 guyanais.
	sranan tongo	Langue véhiculaire du Surinam voisin, elle est la langue maternelle d'une très faible partie de la population guyanaise, notamment dans l'Ouest, où elle joue cependant un rôle véhiculaire.
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. Les estimations chiffrées sont les plus fluctuantes à son égard. Selon PRICE et PRICE (2002), les Saramaka constitueraient le groupe de Marrons le plus important de Guyane (10 000 personnes), toutefois nos enquêtes montrent des taux de déclaration du saamaka souvent inférieurs aux autres créoles à base anglaise.
Variétés de langues européennes	français	Langue officielle, langue de l'école, langue maternelle des 10 % de la population venant de métropole ainsi que de certaines parties bilingues de la population (en particulier à Cayenne) 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, le long du fleuve Oyapock.
	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 Saint-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 1970, 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.

© I. Léglise 2007

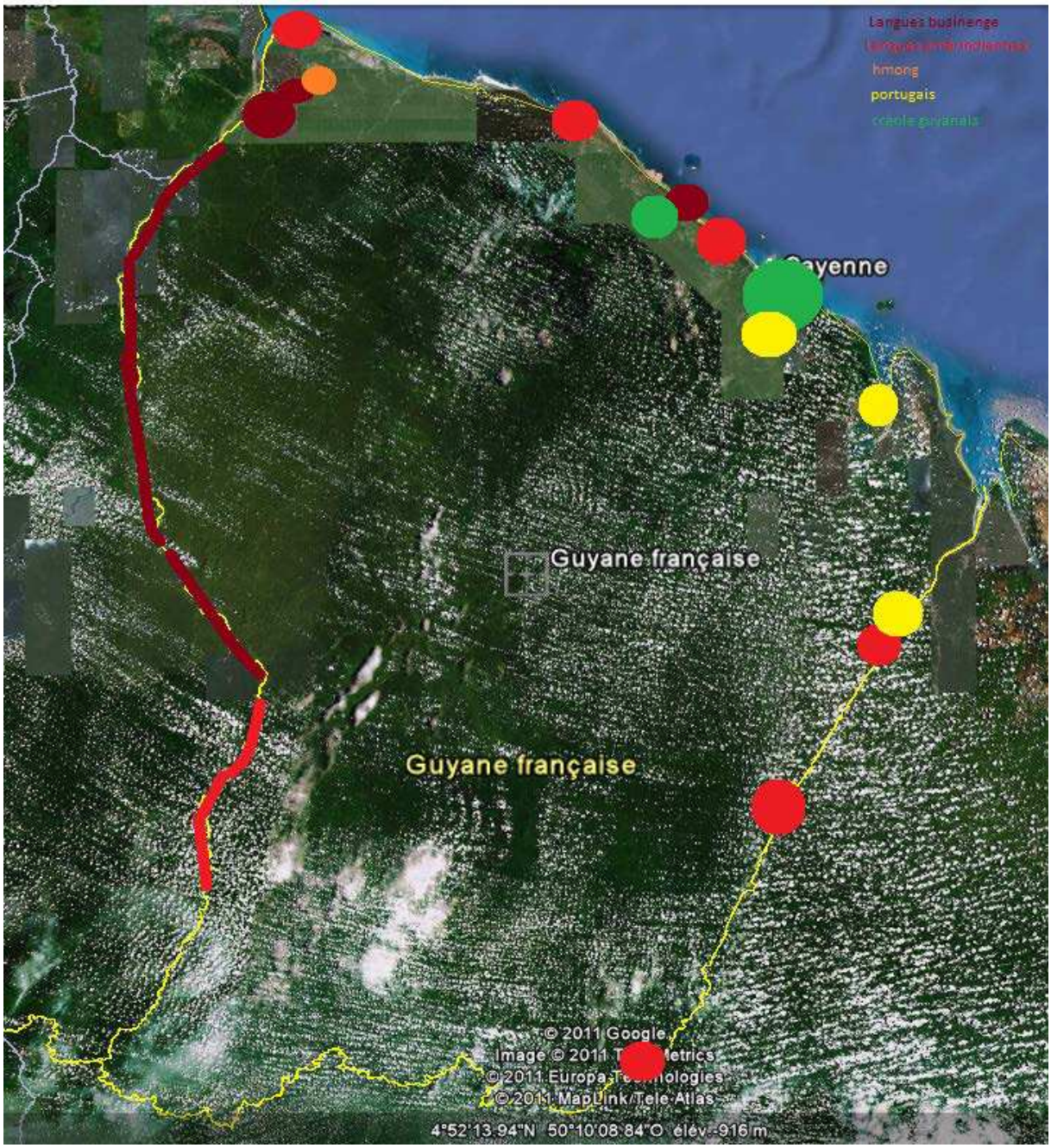
Alby & Léglise 2014, in NOCUS, I., VERNAUDON, J., PAIA, M., (dir.), *Apprendre plusieurs langues, plusieurs langues pour apprendre : l'école plurilingue en Outre-mer*, Presses universitaires de Renne, 271-296s.

Annexe 3 : Renault-Lescure & Goury 2009: 10



Alby & Léglise 2014, in NOCUS, I., VERNAUDON, J., PAIA, M., (dir.), *Apprendre plusieurs langues, plusieurs langues pour apprendre : l'école plurilingue en Outre-mer*, Presses universitaires de Renne, 271-296s.

Annexe 4 : zone d'enseignement des langues (Alby, rapport ANR ECOLPOM, 2011)



La grosseur des points donne des indications approximatives sur les nombres de classes.