

## Des linguistes à l'école en Guyane

ou : l'introduction de langues « mineures » dans un contexte glottophobe

Abstract. This paper shows how some linguists, originally carrying out descriptive research on American Indian and Maroon Creole languages of French Guiana, were led to be involved in the educational system of that highly multilingual territory, developing teaching materials and training teachers. The institution proved to be alternately reluctant and open to a presence of the children's first language at school, but in the last two years the situation has become rather dismal.

Resumen. En este artículo se relata como unos lingüistas que tenían como objetivo inicial la descripción de las lenguas amerindias y cimarrones de la Guayana francesa, acabaron involucrados en el sistema educativo de este territorio sumamente multilingüe, desarrollando material pedagógico y formando maestros. frente a una institución que se mostraba alternativamente reacia y abierta a la presencia en las clases de las lenguas maternas de los alumnos.

1. Il peut arriver aux linguistes, même s'ils sont plutôt orientés sur l'aspect théorique et descriptif de leur discipline, d'être amenés à s'interroger sur leur rôle social et leur éthique de scientifiques. Là où les questions de langue constituent un enjeu social majeur, où le déficit de connaissances obère l'action publique et entrave les décisions appropriées, il leur est difficile de ne pas proposer leurs services. Mais ils entrent alors dans des jeux politiques auxquels ils ne sont pas toujours préparés et dont ils ne maîtrisent pas forcément les ressorts : en particulier, ils risquent d'apparaître importuns. On décrira ici les relations complexes entre l'Education Nationale et un petit groupe de linguistes de l'antenne guyanaise du CELIA<sup>1</sup>, de 1997 à 2009.

2. La richesse linguistique de la Guyane est exceptionnelle. Pour un peu plus de 200 000 habitants sont en effet parlées une bonne vingtaine de langues, sans compter celles qui ne sont représentées que par quelques personnes étrangères. Outre le français, langue nationale et officielle, on trouve en effet, comme des « strates » déposées par une histoire complexe :

- Six langues amérindiennes, des familles arawak (arawak-lokono et palikur), tupi-guarani (wayampi et teko, alias émérillon), et caribe (kali'na, autrefois appelé galibi, et wayana).
- Des langues créoles issues du contact brutal de l'esclavage : le créole guyanais (à base lexicale française), et des créoles bushinenge ou noirs marrons, parlés par les descendants des esclaves fugitifs, qui ont développé dans la forêt des cultures originales ; nés au Surinam, ils sont à base lexicale dominante anglaise (le ndyuka, l'aluku alias boni, et le paramaka, très proches et intercompréhensibles, et le saramaka, qui comporte une part plus importante de portugais).

---

<sup>1</sup> Centre d'Etudes des Langues Indigènes d'Amérique, Unité Mixte de Recherches (CNRS, IRD, INALCO et Université de Paris VII).

- Des langues issues de migrations plus récentes, venant : (1) du pourtour asiatique (javanais, sarnami<sup>2</sup>, arabe libanais, et surtout langues de Chine du Sud comme le hakka et le cantonais, ou du Laos comme le hmong et le laotien) ; (2) des pays voisins : créole haïtien, sranan tongo (créole du Surinam), créole anglais du Guyana, portugais brésilien, espagnol américain (surtout dominicain et péruvien), créoles français de Haïti, de Guadeloupe, de Martinique, de Sainte Lucie)...

Une telle situation est pour les linguistes d'un intérêt majeur : les langues amazoniennes présentent notamment des traits grammaticaux remarquables qui remettent en cause de prétendus universaux, et les créoles posent à la linguistique générale des questions cruciales. Elle l'est aussi pour les sociolinguistes : le plurilinguisme forme un réseau complexe de relations et de représentations, qui donne aux langues des espaces mouvants dans les échanges, et des places variables dans une hiérarchie symbolique. Mais la société, qui vit pourtant plutôt paisiblement son plurilinguisme, tend à voir dans cette mosaïque un risque pour sa cohésion. Autant la biodiversité amazonienne est un sujet de fierté et un domaine d'investissement scientifique, autant la socio- et glotto-diversité, dont les composantes sont en nombre infiniment plus restreint, apparaît menaçante et provoque plus l'évitement ou l'occultation que l'intérêt intellectuel.

L'implantation d'une petite équipe de linguistes à partir de 1997 (trois, puis quatre en résidence<sup>3</sup>, avec trois ou quatre autres venant en missions<sup>4</sup>), faisait d'abord le constat d'un déficit de connaissances. Pour le créole guyanais, les travaux existants, d'ailleurs peu abondants, venaient de locuteurs, linguistes (Saint-Jacques Fauquenoy 1972) ou amateurs érudits (Saint-Quentin 1872, Contout 1973). Du côté des langues amérindiennes, les études, toujours peu nombreuses, venaient de linguistes extérieurs aux communautés<sup>5</sup>, néerlandais (Ahlbrinck 1956, Hoff 1968) ou français (Grenand 1980, 1989, Renault-Lescure 1981). Quant aux langues bushinenge, quelques études avaient bien été menées au Surinam (Smith 1987, Huttar et Huttar 1995), mais aucune véritable du côté français<sup>6</sup>.

Le contexte politique était favorable. Le gouvernement Jospin commanditait en 1998 trois rapports sur les langues régionales, dans la perspective d'une ratification de la Charte européenne des langues régionales et minoritaires<sup>7</sup>. Celui de Cerquiglini (1999) faisait la liste des langues qui pouvaient répondre aux critères de la Charte, et aboutissait à un chiffre de 75 pour l'ensemble Métropole + Outre-mer (dont 12 pour la Guyane<sup>8</sup>), provoquant la stupéfaction et l'effroi des plus jacobins, mais ayant le mérite, en incluant l'Outre-mer, de donner une dimension nouvelle – et sans doute une fécondité plus grande<sup>9</sup> – à la notion de langues régionales. Le même gouvernement avait en 1997 lancé le plan emploi-jeunes, dont nous reparlerons.

Les orientations traditionnelles des chercheurs du CELIA les poussaient vers la linguistique descriptive et théorique, ce qui pouvait nourrir un argumentaire plausible : nous nous chargeons de la production de connaissances linguistiques scientifiquement fondées, que nous livrons aux locuteurs, aux politiques et aux pédagogues pour qu'ils en fassent le meilleur usage possible, en nous déclarant prêts à toute collaboration. Leur recherche, jusque-là entièrement amérindianiste, s'étendait aux langues bushinenge, encore plus mal connues,

<sup>2</sup> Koïné indienne proche du hindi.

<sup>3</sup> Odile Lescure, Francesc Queixalos, Laurence Goury, Michel Launey, puis Sophie Alby

<sup>4</sup> Isabelle Léglise, Bettina Migge, Marie-France Patte, Françoise Rose, Eliane Camargo.

<sup>5</sup> C'est l'un des effets de l'échec du système éducatif, voir plus bas.

<sup>6</sup> Un manuel de lecture (Anelli 1989) et un dictionnaire (Bindault 1995).

<sup>7</sup> On sait qu'une décision du Conseil Constitutionnel (16/06/1999) rendra la ratification impossible.

<sup>8</sup> Le créole guyanais, six langues amérindiennes, quatre langues bushinenge (surestimant peut-être ainsi les différences entre ndyuka, aluku et paramaka), plus le hmong.

<sup>9</sup> Voir Launey (2009).

parlées par des populations plus nombreuses, et dont les locuteurs d'âge scolaire étaient ceux qui préoccupaient le plus l'Éducation Nationale. La vulgarisation était nécessaire, et a pris (avec le temps de la recherche) la forme de grammaires de référence (Goury et Migge 2003, Launey 2003, Patte 2008) ou d'ouvrages collectifs (Goury dir. 2002, Lescure et Goury 2009), la thèse restant pour les jeunes chercheurs un genre incontournable (Goury 1999, Rose 2003). En revanche, il semblait inutile et même inopportun de programmer une recherche linguistique sur le créole guyanais, qui était traité à l'UAG dans le cadre du GEREC-F<sup>10</sup>.

La dimension sociolinguistique, elle, impliquait l'ensemble du contexte guyanais (langues régionales, langues étrangères, et français), les secteurs d'observation et de théorisation privilégiés étant les interactions dans la vie quotidienne (Léglise et Migge dirs. 2007, et nombreux articles des mêmes et de Sophie Alby) et surtout le domaine éducatif, objet d'une thèse (Alby 2001). Et bien que non prévue au départ, l'idée d'une nécessaire intervention des linguistes à l'école s'est vite imposée comme une évidence. Dans les années 1980, elle avait déjà été envisagée (Lescure et Grenand 1985), et des rapports de mission de parlementaires (Durand et Guyard 1998) ou d'inspecteurs généraux (Hébrard 2000) ont été une incitation supplémentaire. Elle a représenté une expérience nouvelle pour la plupart d'entre eux, qui n'avaient de l'enseignement qu'une expérience en milieu universitaire et dont la carrière se déroulait largement à l'écart des structures de l'enseignement primaire et secondaire, et elle a été l'occasion d'une véritable maturation et d'ajustements de points de vue, à travers la fréquentation des élèves, des enseignants et de leur hiérarchie.

3. La découverte du système scolaire créait aux linguistes un cas de conscience. Les programmes et les méthodes conçus dans l'Hexagone, avec des références purement européennes (climat, faune et flore, histoire, société etc.), sont au bas mot décalées dans un pays équatorial et amazonien. Certes, ces références doivent être acquises dans une scolarité qui ouvre sur le monde, mais il en va autrement au début de la scolarisation. Si les enfants ne reçoivent que des informations non observables, et non reliées à ce qu'ils savent de la partie du monde où ils vivent, l'école est un monde étranger. Le bilan est malheureusement concluant : l'échec scolaire le plus fort de toutes les académies, autres DOM compris. Une « guyanisation » au moins partielle des supports pédagogiques se faisait pourtant jour, grâce à l'impulsion de Bertène Juminer, recteur de l'Académie des Antilles et de la Guyane de 1982 à 1987, mais elle s'appuyait surtout sur l'univers créole. Or si la Guyane est globalement très différente de la France métropolitaine, il y a une Guyane encore plus différente.

Sur la frange côtière qui concentre 90% de la population, la modernité est présente, il y a des routes et les communications fonctionnent correctement. La proportion d'élèves étrangers est plus forte qu'en métropole (1/3 environ), et il y existe les mêmes dispositifs d'intégration des primo-arrivants non-francophones (CLIN, CLA<sup>11</sup>) et un centre d'appui-ressources (le CEFISEM, devenu depuis CASNAV<sup>12</sup>). Il en va autrement dans les « sites isolés » de l'intérieur, pour la plupart accessibles seulement en pirogue (une heure à une journée depuis Saint Georges de l'Oyapock ou Maripasoula, voyages coûteux et parfois rendus dangereux par les rapides appelés *sauts*), dont certains sont sans eau courante et sans téléphone, et où sévit le paludisme. C'est là que le système éducatif français se trouve dans la situation la plus atypique et la plus mal pensée en haut lieu, car à la rudesse de l'isolement et des conditions

<sup>10</sup> Université des Antilles et de la Guyane et Groupe d'Etudes et de Recherches dans l'Espace Créolophone et Francophone. Ce « Yalta » bien compris et admis entre collègues fera pourtant l'objet de critiques dans le journal militant local *Rôt Kozé* sur le thème « les chercheurs de l'IRD méprisent le créole ».

<sup>11</sup> Classes d'initiation (primaire) et Classes d'accueil (secondaire).

<sup>12</sup> Centres d'Information et de Formation pour la scolarisation des enfants de migrants, et Centre académique pour la scolarisation des nouveaux arrivants et des enfants du voyage. Noter que le problème des Français sédentaires non francophones de l'Outre-mer n'apparaît pas dans ces sigles.

matérielles s'ajoute la non-francophonie générale des élèves, presque tous Bushinenge et Amérindiens. L'écart linguistico-culturel y est donc majeur. Ce qui pose de manière éclatante la question des enseignants.

4. Dans la zone côtière, le corps enseignant est en partie guyanais (créole), en partie métropolitain ou antillais. Dans les sites isolés, en revanche, en l'absence quasi-totale d'enseignants locaux<sup>13</sup>, on ne trouve pratiquement que des enseignants métropolitains et quelques Antillais. Une moitié d'entre eux seulement sont passés par l'IUFM, et sont presque toujours des débutants : les postes plus « faciles » sont attribués aux plus anciens, ce qui reproduit, de façon extrême, un cas de figure connu dans les banlieues métropolitaines. Quelques-uns, très rares, à l'esprit particulièrement ouvert et curieux, vivent cette expérience avec une certaine passion, et s'implantent durablement ; mais l'écrasante majorité la vit de façon douloureuse, et réagit par le retrait (vrais ou faux motifs médicaux...) ou au moins une demande de mutation aussi rapide que possible : de sorte que (toujours comme dans les banlieues), c'est dans les endroits où l'on aurait besoin d'équipes enseignantes stables et expérimentées, nourrissant une expérience et une mémoire d'école, qu'elles sont le plus changeantes et néophytes. Ajoutons que si l'enseignant des banlieues, même s'il n'est pas strictement du quartier, est tout de même du pays, et peut en tant que tel jouer le rôle de pont vis-à-vis des élèves d'origine étrangère, la situation est inverse sur le Maroni et l'Oyapock, puisque là ce sont les élèves qui sont chez eux, et l'enseignant qui est extérieur, le plus souvent ignorant des références culturelles de ses élèves, et donc incapable d'établir la relation pédagogique normale, où l'enseignant a les connaissances de l'élève et d'autres à lui transmettre<sup>14</sup>. L'autre moitié des enseignants sont des contractuels, d'origine et de compétences très diverses ; une partie d'entre eux compensent l'absence de formation par une connaissance déjà éprouvée du milieu, mais la plupart abandonnent eux aussi rapidement, quand ils ne sont pas congédiés en tant que précaires.

Jusque vers 2000, le contenu de la formation à l'IUFM de Cayenne n'était pas différent de celui de Limoges ou de Lyon. Les spécificités du terrain n'étaient pratiquement pas présentées, et la rencontre avec la non-francophonie était traitée par l'approche FLE (Français Langue Etrangère), dont la cible est représentée par les étudiants étrangers, désireux de connaître la France pour des raisons culturelles ou professionnelles, mais pouvant aussi à tout moment abandonner ce projet sans dommage pour leur vie personnelle. Le minimum était de renoncer à cette optique pour celle du FLS (Français Langue Seconde ou Langue de Scolarisation), adaptée aux contextes où la connaissance du français est une nécessité incontournable de la vie sociale (Afrique francophone, immigration...) : cette idée était d'ailleurs intégrée par l'institution, avec l'élaboration par le CEFISEM/CASNAV de deux manuels successifs (*A toi la parole* en 1993 et *Langage en fête* en 2003<sup>15</sup>). Reste que cette approche, pour plus réaliste qu'elle soit par rapport au FLE, ne prend pas en compte les langues maternelles, et – comme les enseignements de FLE dispensés à des groupes hétérogènes – fait de nécessité vertu, autrement dit : faisant l'impasse sur la diversité des points de départ, elle valorise l'unité du groupe au nom du risque d'éclatement communautaire.

---

<sup>13</sup> Comme conséquence de l'échec scolaire (en 1997, on comptait deux ou trois Bushinenge et aucun Amérindien : la situation s'est un peu améliorée depuis). Par les barèmes des commissions (combinant l'ancienneté, la situation familiale et l'origine géographique), les Créoles guyanais obtiennent plus facilement des postes sur le littoral.

<sup>14</sup> Sur l'histoire de l'école sur le Maroni, voir Puren (2005).

<sup>15</sup> De ces deux ouvrages, de méthode et de qualité sensiblement égale, le premier a dû s'effacer (et être bradé) à l'apparition du second ; quant au second, lancé à grands frais et tapage médiatique et distribué gratis aux écoles et aux enseignants, il n'a pas connu de réédition et les exemplaires commencent à se faire rares...

A cette façon de contourner la difficulté s'ajoute une grande perplexité chez les enseignants les mieux disposés à s'ouvrir à la diversité linguistique : je suis prêt(e), disent certain(e)s, à apprendre la langue de mes élèves pour en tirer des relations plus confiantes et imaginer une pédagogie du passage de leur langue au français, mais que se passe-t-il s'il y a six ou sept langues différentes dans la classe, qui rendent impossible un tel apprentissage ? Les linguistes se devaient de les rassurer en déplaçant la problématique : on peut développer d'autres relations intelligentes avec les langues que l'apprentissage systématique (on peut, sans *savoir* une langue, *savoir des choses sur* cette langue et en tirer une pratique pédagogique). Mais comme la première expérience du langage faite à travers la langue première doit être soutenue plutôt qu'entravée, il faut chaque fois que c'est possible intégrer une certaine présence de cette langue première, pour aider l'enfant à se construire comme bilingue, en exploitant les potentialités intellectuelles du bilinguisme, plutôt qu'exclure symboliquement sa langue en faisant comme si elle ne faisait pas partie du monde, et en lui donnant l'impression que le plurilinguisme est un domaine conflictuel dans lequel il est du côté des perdants. L'homogénéité linguistique des élèves de certains sites rend un tel projet relativement facile à mettre en œuvre, et permettra l'installation des médiateurs ILM (voir plus bas). La production par les linguistes de connaissances accessibles sur les langues jusque-là mal étudiées et mal documentées venait alors comme une ressource en amont de leur souhaitable exploitation pédagogique.

Ce n'est qu'en 2002 que les programmes officiels du primaire ont formulé explicitement les mots d'ordre *Le langage au cœur des apprentissages* et *Maîtrise du Langage et de la Langue Française* comme condition de la réussite scolaire, et comme fondement de tous les apprentissages, mais ils étaient au moins implicites chez tous les responsables de l'enseignement. Pour être crédibles, les linguistes devaient y adhérer, mais il ne s'agissait pas d'hypocrisie, ou d'une concession dans une négociation difficile. Bien au contraire, ils leur donnaient, en tant que spécialistes du langage, toute leur dimension scientifique et sociale : dans un contexte bi- ou plurilingue, la maîtrise du langage en général comporte celle de la langue première, qu'il faut articuler avec celle du français. Le monde (avec la Guyane dans le monde) étant ce qu'il est, il serait indécent de prôner un retrait du français, mais on doit renoncer à un monolinguisme purement symbolique s'il s'avère que certaines formes de présence des langues premières des élèves favorisent, mieux que leur exclusion, la maîtrise du français dans un bilinguisme équilibré, et à sa suite la réussite scolaire.

5. Les directeurs successifs du centre IRD (ex-ORSTOM) de Guyane ont soutenu cette démarche. Mais dès qu'il s'agissait de quitter les sphères de la linguistique théorique ou des enquêtes de terrain pour mettre ces connaissances au service de la société, les interlocuteurs se révélaient peu commodes. Les cercles de la politique en Guyane, comme au niveau national, ont beaucoup de mal à reconnaître l'importance d'un travail sur les langues, à quoi l'on peut ajouter que la majorité créole, satisfaite d'une semi-reconnaissance de sa langue dans le cadre LCR<sup>16</sup>, reproduit sur son territoire une tradition bien française de méfiance pour les autres langues. Au niveau universitaire, l'UAG, dès sa création dans les années 1970, a orienté sa recherche en sciences humaines comme en sciences de la nature sur le monde caraïbe et insulaire, très différent de la Guyane amazonienne, humainement sous-peuplée et très diverse. De sorte que, faute d'être prise en charge au niveau de l'UAG, la recherche dans ces deux domaines l'a été par des organismes nationaux, dont les centres de décision sont extérieurs : ce qui accentue le ressentiment vis-à-vis des chercheurs qui, à tort ou à raison, sont souvent taxés d'enfermement sur leur discipline et leur carrière, et de peu de souci d'applications profitables à la société. Les linguistes se trouvaient ainsi dans la situation un peu douloureuse

<sup>16</sup> Programmes Langues et Cultures Régionales, issus de la loi Deixonne de 1951 et de ses ajouts successifs (le plus important étant la circulaire Savary de 1982).

d'être sommés d'être utiles (et ce dès le début de leur travail !), tout en voyant que ledit travail considéré avec méfiance.

La situation n'était pas forcément plus accueillante du côté de l'Education Nationale, où les propositions et le discours des linguistes se heurtait à la pesanteur des habitudes, en dépit des résultats visiblement décevants des méthodes et des programmes. Les enseignants, qui étaient au contact de la réalité de terrain, se montraient souvent désireux d'explorer des voies nouvelles, mais les plus lucides et les plus inventifs d'entre eux n'étaient guère soutenus par leur hiérarchie, et finissaient par se réfugier dans le conformisme plus ou moins cynique ou dans la demande de mutation : la place manque ici pour citer plusieurs initiatives astucieuses et projets innovants dont nous avons eu connaissance, et qui se sont vus entravés par l'institution.

Relayant des demandes de stagiaires, une première intervention s'est faite en 1998 à l'IUFM. Pendant une semaine étaient proposées des conférences sur les langues et cultures de Guyane (avec des chercheurs extérieurs), ainsi que cinq ateliers de langues (amérindiennes, bushinenge et hmong), assurées par un linguiste et un locuteur, la plupart sur le modèle d'une enquête de terrain : l'objectif était de dédramatiser la difficulté, en montrant que même si au départ on ne savait rien d'une langue il était possible d'en acquérir des connaissances utiles pour la pratique professionnelle d'un enseignant. Cette expérience s'est renouvelée jusqu'en 2001, mais se déroulant hors programme, et à une période peu favorable (à la fin de l'année scolaire, à un moment où les stagiaires reçoivent leur affectation), elle n'a touché qu'une partie des promotions successives, même si les participants ont manifesté une satisfaction générale.

A la rentrée 2001, cette formule a pu être remplacée (et améliorée) par un véritable module de formation d'une vingtaine d'heures intitulé *Aspects linguistiques du FLS dans le contexte guyanais*, assuré par l'auteur de ces lignes qui, détaché de l'enseignement supérieur en accueil à l'IRD, était plus porté que ses collègues aux activités d'enseignement. Ce « créneau » était dans la ligne des propositions énoncées plus haut : dans l'écart majeur entre l'expérience vécue par les enfants et les normes de l'école française, il existe une dimension proprement linguistique, pas exclusive mais bien réelle, et qui exige que les enseignants aient une connaissance claire des problèmes posés par le français en général, en les déclinant autant que possible par rapport aux langues de départ. Le français n'est pas un absolu de langage que tout le monde pourrait acquérir sans problèmes, mais une langue qui présente des spécificités en termes de phonologie, de syntaxe, de morphologie et de catégories grammaticales, et on ne passe pas au français de la même manière selon que l'on part d'une langue proche (portugais, espagnol), d'une langue typologiquement très éloignée (hmong, langues amérindiennes) ou d'une langue lexicalement très proche mais grammaticalement très différente (créole guyanais ou haïtien<sup>17</sup>). Les futurs enseignants devaient prendre conscience des raisons pour lesquelles, par exemple, les voyelles d'avant arrondies (/y/, /ø/, /œ/) sont « difficiles » ; ou encore, pourquoi la morphologie du français pouvait poser des problèmes particuliers à un enfant qui a développé le langage à travers une langue isolante (en Guyane : créoles et langues d'Extrême-Orient). Ainsi, l'expression de la 1<sup>ère</sup> personne du singulier se fait en français par six formes ( *moi, je, me, mon, ma, mes* ), ce qui peut déconcerter un monolingue créole guyanais, bushinenge ou hmong qui n'en a qu'une (respectivement : *mo, mi* et *kuv*). Les règles de sélection (fonction, genre, nombre et environnement phonologique) sont complexes, mais accessibles, de sorte que le problème n'est pas insurmontable ni incommunicable, à condition qu'on ne fasse pas comme s'il n'existait pas. Et l'enseignant n'est pas tenu

---

<sup>17</sup> En fait, le problème concerne surtout les Haïtiens, car la quasi-totalité des petits Guyanais créolophones connaissent aussi le français en arrivant à l'école. Le monolinguisme créole est pourtant attesté chez les enfants Palikur.

d'apprendre le créole, le bushinenge tongo ou le hmong, mais il doit savoir qu'il existe des langues isolantes, et reconnaître dans les productions erronées de ses élèves celles qui sont liées à cette dimension.

Une certaine crédibilité acquise de cette expérience m'a permis d'intervenir dans le cadre de la DAFOR (formation permanente des enseignants). Il est apparu que la prise au sérieux des questions de grammaire pouvait se heurter à l'approche communicative, dominante dans le FLS comme dans le FLE. Pourtant, il est clair que les compétences en français attendues dans un contexte FLS sont toujours plus exigeantes que dans le cadre FLE, où l'étranger est reconnu et toléré comme tel, de sorte qu'il lui suffit de comprendre et de se faire comprendre, à un niveau moyen (B1) du cadre européen de référence, et que toute compétence de niveau supérieur lui vaut un certain succès d'estime. Dans le cadre FLS, où le français est incontournable, la société tend à exiger de l'étranger résidant en France, et a fortiori d'un citoyen français, un niveau élevé en termes de performances scolaires, d'aisance dans les démarches administratives, de prise de parole, d'entretiens d'embauche etc., et est très peu tolérante envers les productions fautives, surtout à l'écrit ; on peut ajouter que la proportion d'apprenants mal à l'aise dans l'écrit y est beaucoup plus forte que chez ceux de FLE, surtout dans un pays de tradition orale. Ceci ne plaide pas pour un apprentissage coercitif de la grammaire, mais tout de même, incite à penser chaque langue comme une construction intellectuelle, où la dimension grammaticale est dominante par rapport à la dimension lexicale : et donc à penser le bilinguisme comme le développement du langage sous la forme d'une double construction harmonisée.

En 2003, le recrutement d'une membre du CELIA comme maître de conférences à l'IUFM (Sophie Alby), a permis d'implanter plus solidement de telles perspectives dans le cadre de la formation initiale et continue, et de développer une ERTé (Equipe de Recherches en Techniques de l'Education), avec entre autres thèmes d'observation et d'analyse les pratiques de classe, les productions d'élèves, le dispositif des ILM (voir ci-dessous), et l'élaboration d'outils pédagogiques de type Eveil aux langues. Cette dernière approche s'avère particulièrement féconde dans un contexte plurilingue, et répond bien aux principes déjà énoncés (intérêt pour toutes les langues, incitation à l'observation plus qu'à l'apprentissage, dans une démarche ludique<sup>18</sup>). Le cadre ERTé a par ailleurs permis à d'autres chercheurs du CELIA de participer à des observations de classes sur le terrain, et à enrichir leur compréhension des problèmes rencontrés par les enseignants.

6. Puisque les langues amérindiennes et bushinenge, ainsi que le hmong, étaient citées dans le rapport Cerquiglini comme langues régionales au sens de la Charte européenne de 1992 (langues parlées par des citoyens français dans des parties identifiables du territoire français), il était tentant d'orienter les travaux du CELIA vers un « équipement » en amont (documentation, grammaires et dictionnaires pédagogiques, normalisations orthographiques, formation des maîtres) qui leur permettrait d'entrer dans des programmes de type LCR tels que ceux qui existent en métropole, et dont en Guyane bénéficiait déjà le créole. Il a fallu un certain temps pour mesurer leur inadéquation dans le cas envisagé. La loi Deixonne, répondant à l'exclusion symbolique des langues régionales par une présence scolaire symbolique, faisait l'impasse sur une question fondamentale : les élèves qui suivront ces enseignements sont-ils monolingues en langue régionale, ou sont-ils bilingues, ou sont-ils monolingues francophones<sup>19</sup> ? Dans les deux premiers cas, on attend un programme de langue première, analogue à celui du français pour les francophones : le soutien à une langue déjà

---

<sup>18</sup> Voir Candelier (2007).

<sup>19</sup> C'est cette ambiguïté qui provoque une fréquente impasse sur la langue, une dominance de la dimension culturelle, avec une dérive vers le folklore, voir Gardin (1975).

connue et pratiquée hors de l'école. Dans le troisième cas, où la langue n'est pas connue au départ, on attend des enseignements de langue seconde, analogue à ceux de LVE (langues vivantes étrangères), c'est-à-dire un apprentissage progressif à partir d'un niveau supposé zéro. En alignant les LCR sur les LVE, la circulaire Savary, trente ans plus tard, prendra acte du fait que la majorité des élèves de LCR sont dans ce troisième cas, et les programmes de 2002 disent bien : « *On attend aussi de l'apprentissage d'une langue étrangère ou régionale qu'il renforce la maîtrise du français (...) et qu'il élargisse l'horizon culturel des élèves* ». Autrement dit : il s'agit d'un contact avec de l'inconnu, l'élève prototypique étant le francophone monolingue. Le cas à traiter était très différent : comment rendre l'école moins étrangère à des enfants qui se trouvent dans le premier cas, disparu en métropole ?

De par leur expérience en Amérique Latine, des membres du CELIA avaient pu connaître divers programmes d'éducation bilingue (Guatemala, Colombie, Brésil, Paraguay...), dont la forme habituelle est (avec quelques variantes) : la première année en langue maternelle, exclusive ou dominante, un apprentissage de l'écrit en langue maternelle, et une introduction progressive et croissante de la langue nationale officielle. Certains d'entre eux connaissaient les travaux en psycholinguistique ou en sciences de l'éducation, qui montrent qu'une telle transition douce donne des résultats plus ou moins satisfaisants, mais toujours supérieurs à la submersion traditionnellement pratiquée dans le contexte français<sup>20</sup>. Il était clair que l'Education Nationale n'accepterait pas ce modèle, et de toute façon les contraintes de la fonction publique empêchaient de créer un corps de fonctionnaires spécifique.

Une solution partielle est apparue avec le plan emploi-jeunes de 1997-1998. Visant à répondre à des besoins sociaux émergents, il permettait le recrutement dans les écoles d'*aides-éducateurs*, aux fonctions variables selon les besoins de chaque établissement. Deux projets se sont alors formés. L'un émanait d'un inspecteur du rectorat, soucieux d'une plus grande efficacité du système et du bien-être des enseignants : il pensait à des médiateurs, issus des communautés, et chargés d'assurer un interface de meilleure compréhension mutuelle entre les enfants, leurs parents et les enseignants. Le second émanait de chercheurs du CELIA : connaissant quatre ou cinq personnes susceptibles de remplir un tel rôle, ils pensaient à des expériences d'enseignement bilingue analogues à celles des pays voisins, dans un très petit nombre d'écoles mais tout le long de l'enseignement. Après concertation, qui a permis de dégager le souhaitable et le possible, les deux projets se sont ajustés pour le recrutement de *médiateurs bilingues* (devenus en 2007 ILM – *Intervenants en Langue Maternelle* –), avec un statut hélas précaire (aides-éducateurs), et un cahier des tâches : l'interface entre leur communauté et l'institution, et surtout un volet linguistique, pour lequel les linguistes alliaient leurs compétences à celles de professionnels (directeurs d'école, conseillers pédagogiques, et surtout du CASNAV, partenaire privilégié).

On prenait simplement acte de l'existence d'enfants non-francophones (dont la majorité étaient Français), et de sites linguistiquement homogènes qui facilitaient l'introduction de la langue maternelle ; et en s'appuyant sur des expériences éprouvées ou en cours dans des pays étrangers et même dans les territoires français du Pacifique<sup>21</sup>, il s'agissait d'aider ces enfants à développer le langage en tant que bilingues, en introduisant des activités en langue maternelle, appuyées sur leurs références culturelles, en particulier dans les petites classes (jusque vers 7-8 ans), où le développement du langage n'est pas achevé : contes, comptines (début de conscience phonologique), enrichissement du vocabulaire, incitation à la verbalisation... Mais la condition sine qua non de la réussite était une solide formation pédagogique et linguistique des intervenants. Une première session, réunissant une quinzaine

<sup>20</sup> Par exemple Hamers et Blanc (1983).

<sup>21</sup> Où dans le cadre de la loi Deixonne se déroulent des expériences plus proches de celle décrite ici que des LCR métropolitaines.



de médiateurs bushinenge et amérindiens, auxquels s'ajouteront par la suite deux Hmong, s'est tenue à l'IRD de Guyane en décembre 1998.

Les débuts ont été très difficiles, marqués par de fortes réticences du principal syndicat enseignant, peu préparé à une telle innovation, et l'hostilité déclarée d'une partie du rectorat qui a tenté d'arrêter l'expérience en 1999<sup>22</sup>, tandis que sur le terrain la spécificité des médiateurs a tardé à se dégager d'autres tâches y compris ancillaires pour lesquelles ils étaient sollicités par les directeurs d'écoles. Pour les stagiaires et les formateurs, ce fut une expérience inoubliable, dont l'épine dorsale était le plaisir du travail sur la langue. La formation linguistique, outre des sessions générales, comprenait des ateliers de langue par groupe, encadrés par un linguiste ayant une connaissance suffisante de la langue pour inciter les médiateurs à faire émerger et à exploiter leurs compétences linguistiques. Ces derniers avaient ainsi en face d'eux des interlocuteurs certes liés à l'institution, mais qui leur tenaient un discours différent : votre langue est digne d'intérêt, et elle peut même être utilisée à bon escient dans un cadre scolaire. Ce point de vue contribuait déjà à rehausser leur estime de soi. Mais ils découvraient surtout que, au-delà d'une affirmation identitaire, l'observation de leurs langues constituait un ferment intellectuel qui les amenait à l'envie de communiquer leur plaisir aux autres locuteurs, et à faire preuve d'inventivité et de créativité : on a pu assister à une véritable profusion de supports pédagogiques. Enfin, l'intérêt de chacun pour sa propre langue était aussi un intérêt pour le langage, et donc pour la relation au français, intellectualisée et pacifiée, et aux langues des collègues : s'il est une structure en Guyane où ne sont jamais apparues des crispations ethniques, c'est bien le groupe des médiateurs / ILM. Les séances de restitution, à la fin des stages, où ils se retrouvaient ensemble, étaient l'occasion d'échanges, non seulement de méthodes pédagogiques, mais aussi de questions réciproques sur les langues : l'autre qui parlait de cette façon devenait intéressant et respectable<sup>23</sup>. Cette solidarité dans le projet était un démenti à toutes les prophéties sur une impossibilité de faire travailler ensemble Amérindiens et Bushinenge, dont les cultures et les préoccupations étaient soi-disant trop différentes. Et au moment où, en Europe, les linguistes ex-yougoslaves se prêtaient aux exigences de leurs pouvoirs respectifs pour faire en sorte que les variantes du serbo-croate s'éloignent jusqu'à la perte d'intercompréhension, nous avons eu le plaisir de faire admettre aux Ndyuka et aux Aluku, pris dans un conflit bicentenaire, qu'ils parlaient bien la même langue : il a suffi de leur faire expliciter les différences, les légitimer, et constater qu'elles ne gênaient pas l'intercompréhension.

Les stages ont continué au rythme de deux ou trois par an, avec chaque fois le plaisir manifeste de se retrouver tous ensemble. Les médiateurs / ILM ont assez vite acquis une très bonne image de marque dans la société, quand il est devenu clair que leur intervention avait plutôt tendance à faciliter les tâches des enseignants, et à améliorer les performances scolaires et la perception de l'école par les élèves et leurs parents. Mais trois grandes faiblesses ont pesé sur le dispositif. D'abord, la disparité des conditions du terrain : il a bien fonctionné là où existait une véritable osmose avec le corps enseignant, moins bien ailleurs<sup>24</sup>. Ensuite, l'absence d'une véritable évaluation : réclamée par les linguistes dont ce n'était pas la compétence, elle n'a jamais été commanditée par les instances rectorales ou ministérielles<sup>25</sup>. Enfin, et c'est le plus grave, l'absence d'un statut stable<sup>26</sup>. Ils ont été successivement *aides-éducateurs*, puis en 2003 *assistants d'éducation*, et en 2006 *assistants pédagogiques*, cadres

<sup>22</sup> Voir les détails dans Goury et al. (2000)

<sup>23</sup> Ainsi, le médiateur hmong s'attirait une vraie considération, assortie d'un certain humour, quand il donnait des exemples des huit tons de sa langue.

<sup>24</sup> L'instabilité des enseignants (voir plus haut) accentuant cette dimension.

<sup>25</sup> De tels travaux ont eu lieu en Nouvelle-Calédonie et en Polynésie. Un projet de l'Agence Nationale de la Recherche dit ECOLPOM, programmé pour 2009-2011, prévoit bien un volet Guyane, mais les derniers événements l'ont mis dans une position difficile.

instables et financièrement peu intéressants, ce qui a conduit au retrait de plusieurs d'entre eux parmi les meilleurs.

Avec la mise en place des Réseaux Ambition Réussite en 2006, les nouveaux ILM ont été recrutés sur des contrats aidés, d'où une disparité fâcheuse dans le groupe, mais l'appui du recteur Blanquer (2004-2006) semblait garantir la pérennisation du dispositif, et même son extension à des langues de migrants (créole haïtien, portugais), explicitant l'objectif d'un travail sur la langue *maternelle* et non sur une langue régionale en tant que telle. Mais le volet linguistique s'est trouvé fragilisé (la plupart des membres du CELIA résidant hors de Guyane après 2007), et exclu par le rectorat du comité de pilotage. Surtout, à la rentrée de 2009, le nouveau recteur a mis fin au contrat de neuf des quelque trente ILM, au motif qu'ils avaient accumulé trop de contrats à durée déterminée. Ce prétexte n'avait pas été invoqué jusque là, et n'est pas toujours utilisé dans d'autres cas, ce qui donne la désagréable impression d'un retour de bâton. A l'hostilité récurrente d'une partie du rectorat s'ajoute la pression générale pour la réduction de postes et la précarisation, ce qui aboutit à une logique absurde : on se prive des mieux formés et des plus compétents, au profit de successeurs novices et dont les tâches ne sont pas toujours claires. Les démarches des formateurs et de certains politiques (en particulier la députée Chantal Berthelot), auxquelles s'est ajouté le remplacement du recteur, ont abouti à trouver pour les ILM un statut plus satisfaisant mais qui peut toujours être remis en cause, et seuls quelques-uns des ILM exclus ont repris leur poste, les autres étant partis vers des métiers qu'on espère plus gratifiants. Outre la brutalité envers des gens qui n'ont pas démérité, et le gaspillage de l'argent consacré à des formations rendues stériles, on voit que, dans un système qui place « le langage au cœur des apprentissages », il est difficile de faire prendre au sérieux les problèmes de langage rencontrés par les enfants non francophones, ainsi que les potentialités culturelles et intellectuelles du bilinguisme pour la réussite scolaire et l'intégration sociale : ce qui exige les compétences de vrais professionnels ne peut pas être traité par l'emploi précaire sous-qualifié. Mais il est vrai qu'aujourd'hui, c'est sur la formation de l'ensemble des enseignants que l'on peut porter un regard inquiet.

## BIBLIOGRAPHIE

- AHLBRINCK Wilhelmus G. 1931, *Encyclopédie des Caraïbes*, trad. 1956, Paris, Institut géographique national.
- ALBY Sophie 2001, *Contacts de langues en Guyane française : une description du parler bilingue kali'na-français*, thèse, Université de Lyon 2.
- ANELLI Serge 1989, *Léli taki Aloukou tongo et Léli léichi Aloukou tongo*, CDDP de Cayenne.
- BINDAULT Michel 1995, *Lexique et grammaire bushi-nenge (appelé vulgairement taki-taki)*, s. éd.
- CANDELIER Michel 2007, « Toutes les langues à l'école, une approche pour la Guyane ? », in LÉGLISE & MIGGE (dir.) p. 369-386.
- CONTOUT Auxence 1973, *Le patois guyanais*, (réédité en 1996 sous le titre *Le parler guyanais*), s. éd., Cayenne.
- DURAND Yves & GUYARD Jacques 1998, *Pour une politique éducative en Guyane*. Rapport d'information n° 1477, Commissions des affaires culturelles et des finances, Assemblée Nationale.
- GARDIN, Bernard 1975, « Loi Deixonne et langues régionales: représentation de la nature et de la fonction de leur enseignement » *Langue française* n° 25 p. 29-36.
- GOURY Laurence *et al.* 2000, « Des médiateurs bilingues en Guyane française » *Revue française de linguistique appliquée*, Vol.V-1 p. 43-60.

<sup>26</sup> Alors que leurs homologues océaniens travaillent dans le cadre de la fonction publique nationale ou territoriale.

- GOURY Laurence (dir.) 2002, *Langues de Guyane / Amerindia* n°26-27.
- GOURY Laurence 2003, *Le ndyuka*, L'Harmattan, Paris.
- GOURY Laurence & MIGGE Bettina 2003, *Grammaire du nengee*, IRD Editions, Paris.
- GRENAND Françoise 1980, *La langue wayãpi*, SELAF, Paris.
- GRENAND Françoise 1989, *Dictionnaire wayãpi-français*, Peeters/SELAF, Paris.
- HAMERS Josiane & BLANC Michel 1983, *Bilinguisme et bilinguisme*, Mardaga, Bruxelles.
- HÉBRARD Jean 2000, *Rapport de la mission effectuée par Jean Hébrard (IGEN) dans l'Académie de Guyane (20 février – 1<sup>er</sup> mars 2000)*, MEN, Paris.
- HOFF B.J. 1968, *The Carib Language*, Nijhoff, La Haye.
- HUTTAR George L. et HUTTAR Mary L. *Ndyuka*, Routledge, Londres et New York.
- LAUNEY Michel 2003, *Awna parikwaki, introduction à la langue palikur de Guyane et de l'Amapa*, IRD Editions, Paris.
- LAUNEY Michel 2009, "Les langues d'Outre-mer dans la problématique des langues régionales", in Bernard IDELSON et Valérie MAGDELAINE (coord.) *Paroles d'Outremer, Saint Denis de la Réunion*, p. 143-155, L'Harmattan, Paris.
- LÉGLISE Isabelle & MIGGE Bettina (dir.) 2007, *Pratiques et représentations linguistiques en Guyane : regards croisés*, IRD Editions, Paris.
- PATTE Marie-France 2008, *Parlons arawak*, L'Harmattan, Paris.
- PUREN Laurent, 2005, « Enseignement et bilinguisme dans les écoles du haut Maroni », *Ethnies* n° 31-32, p. 89-101.
- RENAULT-LESCURE Odile 1981, *Evolution lexicale du galibi, langue caribe de Guyane française*, Thèse, Université de Paris IV.
- RENAULT-LESCURE Odile & GRENAND Françoise 1985, « Le problème scolaire: la question amérindienne de Guyane », *Ethnies* 1/2 p. 26-38.
- RENAULT-LESCURE Odile. & GOURY Laurence (dir.) 2009, *Langues de Guyane*, Ed. IRD et Vents d'ailleurs.
- ROSE Françoise 2003, *Morphosyntaxe de l'émérillon*, thèse, Université de Lyon 2.
- SAINT-JACQUES F AUQUENOY Marguerite 1972, *Analyse structurale du créole guyanais*, Klincksieck, Paris.
- SAINT-QUENTIN, Auguste de 1872, *Etude sur la grammaire créole*, Marchand, Antibes.
- SMITH Norval 1987, *The Genesis of the Creole Languages of Surinam*, thèse, Université d'Amsterdam.

(Article paru dans *Langues de France, langues en danger : aménagement et rôle des linguistes*, Cahiers de l'Observatoire des pratiques linguistiques n°3, Délégation générale à la langue française et aux langues de France, p. 129-140)