

# Langues et école en Guyane

Bettina Migge et Odile Renault-Lescure  
*CELLIA-Centre d'Études des Langues Indigènes d'Amérique, IRD*

## **1. Introduction**

Le département d'Outre-Mer de Guyane française, région périphérique de l'Europe, couvre 84 000 kilomètres carrés de forêt tropicale humide le long de la côte atlantique nord de l'Amérique du Sud. Il a pour voisin occidental le Surinam (ex-Guyane hollandaise, indépendante depuis 1975) dont la sépare le fleuve Maroni. À l'est, au-delà du fleuve Oyapock, et au sud, s'étend le Brésil.

Son importante superficie contraste avec sa faible population. Le recensement de 1999 révisé indique 197 000 habitants, concentrés sur le littoral. On note cependant une augmentation de la population dans l'ouest guyanais, ainsi qu'une démographie très dynamique : la population double tous les quinze ans et se caractérise par sa jeunesse dont la moitié a moins de vingt ans et le tiers moins de quinze ans.

Il offre une grande diversité culturelle et linguistique dont les éléments sont encore relativement méconnus et souvent considérés comme une source de problèmes par les politiciens et les institutions éducatives.

L'objectif de cet article est de présenter quelques données de base pour comprendre la situation langagière de ce département et son rapport à l'école. Une première partie présentera les langues parlées dans le département. Elle sera suivie d'un examen de quelques éléments clefs de la situation socio-linguistique. Dans un troisième temps, nous donnons un aperçu de la prise en compte des langues à l'école. La dernière partie esquisse quelques perspectives.

## 2. Les langues parlées en Guyane

Une trentaine de langues sont parlées en Guyane. Ces langues appartiennent à des familles de langues parfois très éloignées et présentent une forte variation en ce qui concerne le nombre de leurs locuteurs. Le Tableau 1 récapitule les données sur les différentes langues, leur classement linguistique, certaines caractéristiques socio-démographiques et une estimation du nombre de leurs locuteurs en « reprenant ainsi les différents chiffres disponibles (Queixalós, 2000, Cerquiglini, 2003, Renault-Lescure et Goury, sous presse) croisés avec les enquêtes sociolinguistiques réalisées [Léglise, 2004, 2005] » (Léglise, 2007, p. 40-41).

Les langues amérindiennes sont au nombre de six<sup>1</sup> appartenant à trois familles linguistiques, arawak (palikur, arawak [ou lokono<sup>2</sup>], caribe (kali'na, wayana), tupi-gurani (émérillon [ou teko<sup>3</sup>], wayampi) et sont toutes, hormis l'émérillon, transfrontalières. Le cas extrême est représenté par le kali'na dont des variétés sont parlées du Brésil au Venezuela, dans cinq pays différents. Les locuteurs palikur, arawak et kali'na se trouvent, en majorité sur le littoral, à l'ouest de la Guyane ou à l'est (voir la carte). Les locuteurs de wayana vivent pour la plupart dans des villages sur le haut Maroni et ceux du wayampi sur le haut Oyapock. Les Émérillons se trouvent traditionnellement sur le haut Maroni et le moyen Oyapock. Les langues amérindiennes sont parlées par un faible pourcentage de la population, autour de 5 %. Elles sont toutes plus ou moins considérées comme des langues en danger du fait de l'observation dans certains cas de la rupture de transmission intergénérationnelle et de la faiblesse numérique de leurs locuteurs.

La Guyane présente aussi un grand nombre de langues créoles issues de l'esclavage des XVII<sup>e</sup> et XVIII<sup>e</sup> siècles. Plusieurs créoles à base lexicale française comme le créole haïtien, le créole martiniquais, le créole guadeloupéen et le créole de Sainte-Lucie cohabitent actuellement avec le créole intitulé « créole guyanais ». Ce dernier est la langue 'maternelle' d'un tiers, à peu près, de la population et il fonctionne aussi comme langue véhiculaire, aujourd'hui plus particulièrement dans l'est de la Guyane. Le créole haïtien est généralement parlé par une population originaire d'Haïti et de leurs descendants qui représentent plus ou moins 20 % de la population. Les locuteurs du créole haïtien se trouvent majoritairement dans les villes de la côte comme Cayenne, Kourou et Saint Laurent du Maroni, mais

- 
1. Ou sept, si l'on y inclut quelques familles d'Amérindiens apalai, de famille caribe, venus du Brésil et installés dans des villages wayana.
  2. La dénomination lokono est l'ethonyme arawak.
  3. La dénomination teko est l'ethnonyme de plus en plus utilisé pour désigner les Émérillons.

aussi, aujourd'hui, dans des zones rurales comme Maripasoula. Les autres créoles à base lexicale française sont parlés par des Antillais, dont certains séjournent temporairement en Guyane, d'autres y résident de façon permanente, et sont, parfois, des descendants de migrants des siècles derniers.

On y rencontre aussi des créoles à base lexicale anglaise qui sont tous issus des variétés qui se sont formées sur les plantations du Suriname pendant les XVII<sup>e</sup> et XVIII<sup>e</sup> siècles. Aluku, ndyuka, pamaka et saamaka sont parlés par les descendants des esclaves qui fuyaient les plantations surinamiennes et fondaient de nouvelles sociétés dans la forêt, en dehors du système esclavagiste. Par contre, le sranan tongo est la langue associée aux populations non fugitives. Au Surinam, le sranan fonctionne comme langue maternelle des Afro-Surinamiens de la côte et comme véhiculaire. En Guyane, il est parlé comme langue maternelle par des Arawak de Balaté et paraît être très fortement utilisé dans quelques villages kali'na (par exemple, Espérance). Aluku, ndyuka, pamaka sont des variétés proches qui appartiennent à une même langue et que les locuteurs appellent nenge(e)<sup>4</sup>. La communauté aluku réside déjà en Guyane depuis le XVIII<sup>e</sup> siècle (Hoogbergen, 1990). Ses villages sont situés sur le haut Maroni, mais ils sont également nombreux à habiter les villes. Price (2002) estime qu'il y a à peu près 5 000 Aluku et 2 500 Pamaka en Guyane. Venant du bas Maroni, ils sont nombreux à s'être installés dans les villages d'Apatou et de Maima sur le bas Maroni, à Saint-Laurent-du-Maroni, mais également dans les autres centres urbains. Les Ndyuka forment le plus grand de ces trois groupes. Ils sont environ 14 000, principalement dans l'ouest de la Guyane. Le saamaka se distingue des autres créoles par un plus grand nombre de mots portugais. Ses locuteurs atteignent également le nombre de 14 000 (Price, 2002). Ils habitent en grand nombre à Kourou et Cayenne, mais vivent aussi fréquemment dans des petits villages et habitations sur les routes de Cayenne et Mana. La présence des Saamaka en Guyane date du XIX<sup>e</sup> siècle quand ils sont venus pour assurer le transport fluvial (Price et Price, 2003, p. 53). Une variété localement appelée *takitaki* ou businenge tongo, basée sur le nenge(e) et le sranan tongo fonctionne comme véhiculaire dans l'ouest du pays ; sa structure est encore mal connue, mais des travaux sont en cours (Léglise et Migge, 2006, 2007).

Cinq langues européennes sont parlées en Guyane. Le français en est la langue officielle, mais ses locuteurs natifs ne représentent que 10 % de la population. Ils viennent en grand nombre de la métropole et habitent principalement dans les centres urbains de Cayenne et de Kourou. Le français a aussi une fonction véhiculaire puisque c'est la langue de l'école, mais ce rôle a pour lui une moindre importance que pour le créole guyanais ou le businenge tongo. Les autres langues

---

4. La forme courte *nenge* est aluku et pamaka, la forme longue *nengee* est ndyuka.

européennes sont les langues officielles des pays voisins : le néerlandais du Surinam, le portugais du Brésil, l'anglais du Guyana et des variétés d'espagnol de différents pays d'Amérique du Sud. Le portugais du Brésil est parlé par environ 10 % de la population. Ses locuteurs sont d'origine brésilienne ou en contact intensif avec la communauté brésilienne et vivent essentiellement dans l'est du pays où cette langue exerce également une fonction véhiculaire. Le néerlandais est parlé par un petit nombre de locuteurs natifs venant de Paramaribo, mais il est plus largement utilisé comme langue seconde par des locuteurs originaires du Surinam où ils avaient été partiellement ou totalement scolarisés dans cette langue.

Enfin deux langues asiatiques sont parlées en Guyane, le hmong et des variétés de chinois. Ces dernières, hakka et cantonais, sont parlées par les immigrants de Chine. Cette migration date du début du xx<sup>e</sup> siècle mais, récemment, un certain nombre de Chinois sont arrivés en Guyane par le Surinam. Les locuteurs de hmong sont venus du Laos dans les années 1970. Aujourd'hui, principalement regroupés dans deux villages, Javouhey à l'ouest de la Guyane et Cacao à l'est de la Guyane, ils représentent environ 1 % de la population.

Selon la position officielle, le statut de ces langues est variable. Le français est la langue nationale, le créole guyanais est « langue régionale », les langues amérindiennes, les créoles à base lexicale anglaise et le hmong sont des « langues de France » :

« On entend par langues de France les langues régionales ou minoritaires parlées traditionnellement par des citoyens français sur le territoire de la République, et qui ne sont langue officielle d'aucun état.[...] Ces critères de définition s'inspirent[...] de la Charte européenne des langues régionales ou minoritaires » (Site web de la DGLFLF)<sup>5</sup>

Les autres langues sont considérées comme des langues d'immigration, comme le créole haïtien. Cette distinction officielle pose des problèmes, sur lesquels nous reviendrons plus loin.

5. < <http://www.dglflf.culture.gouv.fr/> >. Cette définition s'appuie sur l'interprétation, plutôt large, du rapport ministériel établi par un linguiste, Bernard Cerquiglini, dans lequel sont listées plus de soixante-quinze langues, en métropole et en outre-mer. Pour la Guyane, ce rapport retient le créole guyanais, à base lexicale française, des créoles à base lexicale anglaise : aluku, ndyuka, pamaka et saamaka, des langues amérindiennes : kali'na, wayana, arawak, palikur, teko, wayampi, et une langue asiatique, le hmong. Cette dernière langue peut surprendre dans cet inventaire. Mais c'est en s'appuyant sur l'argument suivant que l'auteur du rapport l'inclut : « Cette tradition [d'être parlée par des citoyens français] peut être récente, sans pour autant renvoyer à une situation de migration. C'est le cas des Hmong, installés en Guyane [...] en 1977 ; ils constituent une population d'environ 2 000 personnes, implantées dans deux villages monoethniques ; ils sont citoyens français et, pour les plus jeunes, bilingues français-hmong ».

Tableau 1 : Les langues parlées en Guyane (adapté de Légliise, 2007, p. 48).

Type de langues	Nom de la (variété de) langue	Caractéristiques
<b>Langues amérindiennes</b>	arawak ou lokono	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. 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 »*.
	emérillon ou teko	
	kali'na	
	palikur	
	wayana	
	wayampi	
<b>Langues créoles à base lexicale française</b>	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.
<b>Langues créoles à base lexicale anglaise</b>	aluku	Variétés de langues** (Easter Maroon Créoles) parlées par des Noirs Marrons ayant fui les plantations surinamiennes au XVIII <sup>e</sup> 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.
	ndyuka	
	pamaka	
	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.
	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 Saamaka constitueraient le groupe de Marrons le plus important de Guyane (14 000 personnes), toutefois nos enquêtes montrent des taux de déclaration d'utilisation du saamaka souvent inférieurs à ceux des autres créoles à base anglaise.

<b>Variétés de langues européennes</b>	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 St Domingue et de pays d'Amérique Latine (Colombie, Pérou, notamment).
<b>Langues asiatiques</b>	hmong	Langue parlée par une population originaire du Laos, arrivée en Guyane dans les années 70, représentant 1 % de la population, regroupée essentiellement dans deux villages, mentionnée dans le rapport Cerquiglini.
	chinois (hakka, cantonais)	Variétés de langue parlées par une immigration d'origine chinoise datant du début du siècle.

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

\*\* : Variétés dialectales du nenge(e), cf. note 4.

### 3. La situation sociolinguistique

Les descriptions de la situation langagière de la Guyane donnent souvent l'impression que cette région consiste dans la juxtaposition de pièces représentant chacune la langue d'un groupe ethnique monolingue pour former cette mosaïque souvent citée.

Pourtant un diagnostic sociolinguistique de la population scolaire de la Guyane réalisé à la fin des années 1990 et au début des années 2000 (voir les publications de Légliše) a bien confirmé certaines observations indiquant que toutes les communautés guyanaises sont plurilingues. Par exemple, Alby (2001) montre que les enfants kali'na de l'école d'Awala-Yalimapo utilisent régulièrement la langue kali'na et le français dans l'enceinte scolaire. Les travaux

de Léglise (2004, 2005, 2007) montrent que les Businenge (locuteurs des créoles à base lexicale anglaise) déclarent régulièrement parler plusieurs variétés de ces créoles, le français et parfois aussi d'autres langues comme par exemple le néerlandais. Hidair (2007) montre que dans la communauté créole guyanaise le créole guyanais et le français coexistent dans une relation très étroite. Laëthier (2007) observe que les locuteurs de créole haïtien de Cayenne se servent aussi régulièrement du créole guyanais et du français. Les Haïtiens de l'ouest parlent également souvent les créoles à base lexicale anglaise.

Chaque individu qui connaît plusieurs langues en a des degrés d'utilisation et des niveaux de compétence qui varient d'une personne à l'autre et dépendent fortement des contextes linguistiques et sociaux dans lesquelles il se trouve, de sa formation ou de sa profession. Le français, par exemple, est souvent plutôt connu par les personnes qui ont été scolarisées, car c'est le lieu privilégié de son apprentissage. Par ailleurs, plus la fréquentation scolaire, ou au-delà dans le système éducatif, a été longue, plus la compétence en français est élevée. Par contre, les véhiculaires régionaux comme le créole guyanais et les créoles à base lexicale anglaise (*takitaki*) sont généralement appris hors des contextes institutionnels.

Même si chaque individu associe idéologiquement ces différentes langues à des contextes sociaux différents, par exemple, français pour les contextes institutionnels et formels, aluku pour les interactions familiales et *sranan tongo* avec les personnes non aluku, leurs pratiques de ces langues ne sont généralement pas aussi tranchées. Par exemple, Alby et Migge (2007) et Migge (2007) montrent que les jeunes Guyanais, en particulier, font fréquemment des 'mélanges' de langues. C'est-à-dire que, lorsqu'ils utilisent la langue de leur communauté linguistique, ils y insèrent des mots ou des phrases venant des autres langues pour démontrer leur identité biculturelle ou pluriculturelle et leur appartenance à un groupe de jeunes. Dans d'autres contextes, ils alternent entre différentes langues pour introduire des significations particulières dans leur relation avec l'interlocuteur, leur acceptation de ce qui s'est joué dans l'interaction etc. Ces diverses façons d'alterner entre leurs ressources linguistiques sont souvent négativement évaluées par les institutions éducatives, mais représentent des stratégies importantes pour gérer les relations et identités sociales dans les contextes multilingues.

On observe aussi d'autres changements macro et micro-sociolinguistiques en Guyane. D'un côté, à cause des changements sociaux, on voit que quelques communautés guyanaises sont affectées par les processus de changement de langues. Des communautés linguistiques utilisent de moins en moins leur propre

langue et en adoptent une autre. Par exemple, dans la communauté arawak de Balaté, l'arawak n'est plus transmis aux enfants et les quelques locuteurs qui le parlent encore ne l'utilisent plus souvent. Cela a pour conséquence le fait que le sranan tongo est devenu la langue première de cette communauté. D'un autre côté, on voit que certaines communautés comme les communautés businenge (aluku, ndyuka et pamaka) se rapprochent linguistiquement. Même si elles conservent leurs variétés distinctes, celles-ci sont de plus en plus réservées à des situations particulières. Dans les situations ordinaires, elles remplacent les variantes qui caractérisent chaque groupe par des stratégies considérées comme plus neutres. Ce phénomène donne lieu à un processus de « koïnisation »<sup>6</sup> vers une langue commune (Migge & Léglise, à paraître).

## 4. La prise en compte des langues à l'école

### 4. 1. Implantation de l'école en Guyane

L'implantation de l'école française en Guyane s'est faite progressivement depuis les débuts de la colonisation, au xvii<sup>e</sup> siècle, et de façon différenciée suivant les populations. D'abord confiée à l'Église pour alphabétiser et évangéliser en français, la scolarisation n'a, en son début, concerné que les enfants de colons blancs. Lors de sa prise en charge par l'administration coloniale à la fin du xix<sup>e</sup> siècle, après l'abolition de l'esclavage (1848) et l'instauration de la laïcisation en Guyane (1888), elle a peu à peu intégré les enfants d'esclaves libérés. Cependant, l'augmentation régulière du nombre d'enfants scolarisés<sup>7</sup>, s'est assortie d'un déséquilibre sur le littoral entre les populations créoles rurales restées peu éduquées et une élite créole urbaine instruite et revendiquant cette francisation<sup>8</sup>.

« L'école telle qu'elle est conçue dans le contexte post-esclavagiste du xix<sup>e</sup> et de la première partie du xx<sup>e</sup> siècle n'a d'autres ambitions que de former par un processus d'assimilation une bourgeoisie de couleur s'identifiant aux valeurs de la francité. À ce titre, l'adaptation de l'éducation au milieu est quasi-nulle : les

---

6. Koïné : « Lorsqu'une population parle une langue dialectalisée, il arrive souvent que par la pratique des échanges ou par une volonté concertée se développe une forme interdialectale de la langue, compréhensible et admissible par tous. C'est ce dialecte commun qu'on appelle koïné [...] » (Launey, 2003).

7. En 1852, la Guyane scolarise environ 1 200 élèves, 2 500 au début du 20<sup>e</sup> siècle et plus de 3 000 pendant l'entre-deux-guerres (Puren, 2007).

8. 70 % de la population scolaire à Cayenne (*ibid.*).

écoles de la colonie ne se distinguent de leurs homologues métropolitaines ni par les programmes, ni par les horaires, ni par la langue d’instruction. » (Puren, 2007, p. 282).

Dans son ouvrage sur l’histoire de l’école en Guyane, Farraudière (1989) explicite :

« [...] le silence sur les particularités linguistiques de cette population est total. Aucun document émanant des services de l’instruction publique ne laisse entrevoir la vitalité du créole, langue vernaculaire des bourgs et des campagnes et aussi des quartiers populaires de Cayenne [...] c’est à peine si les textes officiels stipulent-ils que les femmes de service des écoles maternelles « doivent avoir pour habitude de s’exprimer en français » (p. 166, cité aussi par Puren, *ibid.*).

Les populations amérindiennes et businenge restent jusqu’alors totalement à l’extérieur de ces changements, exclusion renforcée par la création du territoire de l’Inini en 1930 dont le statut administratif donnait à ces populations un régime d’exception, qui, en particulier, ne les soumettait pas à l’obligation scolaire.

C’est à partir de la transformation de la Guyane en département français en 1946 et de la politique de « francisation » visant à assimiler les populations de « l’intérieur » que commence la scolarisation des Amérindiens et des Businenge, de 1949 à 1970, dans les « homes » catholiques (internats), puis, avec la disparition du territoire de l’Inini (1970), dans les écoles publiques au fur et à mesure de leurs ouvertures<sup>9</sup>. Par leur accession à la citoyenneté française, Amérindiens et Businenge deviennent désormais soumis à l’obligation scolaire. L’accès à l’école des populations indigènes de Guyane s’inscrit donc dans une histoire récente. Mais, pas plus que pour les écoles précédemment citées, n’est prévue une adaptation des contenus des programmes et les langues maternelles sont ignorées ou mises à l’index.

## **4.2. Les différentes étapes de l’introduction des langues à l’école**

### **4.2.1. Le dispositif des Langues et cultures régionales**

Jusqu’à la moitié du 20<sup>e</sup> siècle, les langues de Guyane n’étaient reconnues ni statutairement ni même comme « langues » à part entière. Les langues amérindiennes et businenge, ignorées, se parlaient librement en forêt, pendant

---

9. Pour donner un exemple, les cinq écoles du haut Maroni concernant les Wayana et Émérillons ont été ouvertes entre 1974 et 1996.

que le créole guyanais en contact plus étroit avec le français à Cayenne, lieu d'ancrage de l'école, en a vu peser drastiquement les effets :

« Loin de revendiquer un quelconque droit à la différence, que cela soit sur le plan linguistique ou culturel, l'élite créole n'aspire au contraire qu'à se fondre dans le creuset républicain et à embrasser le modèle de civilisation importé par ses anciens maîtres. En cela, le contexte guyanais ne se différencie pas fondamentalement du contexte antillais caractérisé jusqu'à la moitié du xx<sup>e</sup> siècle par un phénomène de rejet du créole et « d'idolâtrisation » du français » (Confiant, 2001<sup>10</sup>).

Mais c'est aussi le créole guyanais qui a bénéficié le premier d'un dispositif réglementaire appliqué à l'introduction d'une langue de Guyane à l'école, celui des « Langues et Cultures Régionales » (LCR). En 1986, quatre années après la parution de la circulaire dite « Savary » sur la promotion des langues régionales, les autorités académiques de Guyane insufflèrent une politique en faveur de l'enseignement de ces langues, soutenues par de nombreuses actions entre 1986 et 1996. Un groupe de réflexion, conduit par Sonia Francius, sur l'enseignement des langues et cultures régionales en Guyane, conduisit un travail qui eut pour résultat la publication d'un programme académique pour l'enseignement des langues et cultures créoles (Académie de la Guyane 1997). D'autres pas furent franchis, notamment au niveau de l'enseignement supérieur et des publications. Par ailleurs, d'autres circulaires précisent, de 2001 à 2002, les modalités de l'enseignement des langues régionales, et l'article 18 de la loi d'orientation pour l'Outre-mer de 2000 précise :

« Les langues régionales en usage dans les départements d'Outre-Mer font partie du patrimoine linguistique de la Nation. Elles bénéficient du renforcement des politiques en faveur des langues régionales afin d'en faciliter l'usage »

Actuellement l'enseignement du créole bénéficie du cadre LCR décrit par Launey (2007, p. 490) de la manière suivante :

« [Ce cadre LCR implique] une cellule rectorale sous la direction d'un inspectrice assistée de conseillers pédagogiques. Le sérieux de l'enseignement est garanti par trois filières de formation : la licence et la maîtrise de Langues et cultures régionales de l'UAG [Université Antilles-Guyane], le CAPES créole [créé en 2002], et la dominante langue de l'IUFM, qui se décline en langues vivantes étrangères et langues régionales. Un Conseil Académique des langues régionales, prévu au niveau national par le décret n° 2001-733 du 31 juillet 2001, est associé au rectorat, des manuels à l'usage des élèves du cycle 3 des écoles et

---

10. Voir le site web dans les références bibliographiques.

de leurs maîtres ont été édités (Azéma et Rattier, 1994, Francius et Thérèse, 1998, Lapierre et Robinson, 2004), ainsi que quelques ouvrages académiques (Damoiseau, 2003) ».

Le nombre de classes ouvertes à cet enseignement de 1 à 3 heures hebdomadaires est passé de dix en 1986 à plus de 300 aujourd'hui, accompagné d'une augmentation significative des conseillers pédagogiques présents dans 5 des 7 circonscriptions que compte la Guyane (Goury *et al.*, 2005).

#### **4.2.2. Le dispositif « Intervenants en langues maternelles »**

La réflexion sur l'école en milieu indigène n'est pas nouvelle en Guyane (Hurault, 1972, Renault-Lescure et Grenand, 1985), mais la tradition scolaire monolingue française y est restée la règle, malgré un petit nombre d'expérimentations d'instituteurs cherchant une issue aux difficultés de leur enseignement ou d'écoles embauchant temporairement des moniteurs pour mener des activités dans les langues des enfants. Le dispositif LCR, comme nous l'avons vu ci-dessus, ne s'applique qu'au seul créole guyanais. Les raisons en sont claires :

« Deux blocages freinent la présence de la langue maternelle [langues amérindiennes et businenge] à l'école. Premièrement, pour enseigner une langue à l'école, se voir confier une classe et y développer des activités pédagogiques, il est nécessaire d'avoir suivi les filières de formation officielles et réussi les concours de recrutement. Or le nombre d'Amérindiens et Businenge disponibles pour enseigner dans ces conditions est très faible. De plus, pour bénéficier des droits d'entrée dans l'enseignement, une langue doit, théoriquement, avoir le statut de langue régionale et doit pouvoir être étudiée dans une université. Or les langues amérindiennes et businenge n'ont pas le statut de langues régionales et n'ont pas d'enseignement organisé. » (Renault-Lescure, 2000, p. 243-244)

Ce n'est qu'en 1998 que les langues amérindiennes et businenge se verront ouvrir officiellement les portes de l'école à travers le dispositif expérimental alors appelé « Médiateurs culturels et bilingues ». Ce projet a bénéficié d'une conjoncture favorable pour commencer à rompre les blocages cités ci-dessus. D'une part, les autorités académiques se trouvaient face à une situation d'échec scolaire préoccupante, la plus forte enregistrée en France, Outre-Mer compris, et un désarroi des professeurs d'école face à un public d'élèves pour lequel leur formation (ou absence de formation) ne les avaient pas préparés. Ils étaient désormais en quête de nouvelles solutions. D'autre part, en 1997, l'IRD, en association avec le CNRS, ouvrait un programme de recherches

intitulé « Langues de Guyane : recherche, éducation, formation », avec une priorité pour accroître les connaissances de façon systématique sur les langues les moins connues de la Guyane, amérindiennes et businenge, et, dès que cela fut possible, initier des recherches sur les pratiques linguistiques réelles de la population guyanaise. Certains chercheurs ayant une expérience sud-américaine, et accoutumés à s'impliquer dans la défense et la promotion des langues étudiées, étaient déjà intervenus dans des expériences d'ethno-éducation (ou éducation indigène, ou éducation bilingue). L'équipe était prête à s'investir sur ce terrain éducatif. Enfin, le lancement par le gouvernement du plan « Emploi jeunes » en 1997 avait permis au Ministère de l'éducation d'offrir des centaines de contrats d'« aides-éducateurs » en Guyane pour développer à l'école des activités correspondant « à des nécessités émergentes ou non satisfaites » et présentant un « caractère d'utilité sociale, en particulier dans le champ des activités [...] culturelle, éducatives [...] »<sup>11</sup>. Ils devaient pouvoir bénéficier d'un nombre d'heures de formation, clause inscrite dans les contrats. Une vingtaine de ces « aides-éducateurs », jeunes locuteurs natifs de différentes langues de Guyane (ndyuka, aluku, kali'na, wayana, palikur, wayampi, teko), se virent attribuer, après sélection, un profil spécialisé de « médiateur bilingue », permettant de les affecter dans les écoles avec pour tâche principale de conduire des activités dans leurs langues maternelles, mais aussi de faciliter l'entrée à l'école des jeunes enfants et de jouer un rôle d'interface entre enseignants et parents. Ces activités devaient être soutenues par des périodes de formation régulières en regroupement à Cayenne, réunissant essentiellement des formateurs spécialistes en linguistique amérindianiste et créoliste, et en didactique<sup>12</sup>. Enfin, deux autres facteurs ont aussi ajouté leur poids. L'appui de Jean Hébrard<sup>13</sup> qui, persuadé du lien entre échec scolaire et absence de prise en compte des langues maternelles, est favorable à un enseignement bilingue, et celui de Martine Salomé<sup>14</sup>, devenue en 2000 responsable du Comité de pilotage du dispositif pour le Rectorat.

---

11. *Journal officiel*, 17 octobre 1997.

12. Voir dans ce volume l'article de Lanier-Auburtin.

13. À partir de 1998, responsable du suivi des circonscriptions de l'enseignement primaire de Guyane dans le cadre des activités du groupe de l'Enseignement primaire de l'IGEN (Inspection Générale de l'Éducation Nationale).

14. IEN-IPR.

Le deuxième facteur a résidé dans l'attention portée aux langues « minoritaires et régionales » à l'occasion de la question de la ratification de la Charte européenne des langues régionales et/ou minoritaires<sup>15</sup>.

Les enjeux de cette expérience étaient d'importance. Dans le contexte décrit plus haut, il s'agissait de prouver que l'enseignement dans des langues qui ne réunissent pas les conditions pour être « langues régionales » statutairement, peut se construire, si l'on s'en donne les moyens et même si la tâche est ardue et longue. Il s'agissait aussi de prouver que la pratique d'une langue ne constitue pas en soi une compétence pédagogique, mais que la professionnalisation de personnel éducatif natif est nécessaire et réalisable. Il s'agissait également de démontrer que les résultats obtenus par la pratique d'activités linguistiques et de l'apprentissage de l'écrit dans la langue maternelle pouvaient en faire une véritable langue de scolarisation.

De 1998 à 2007, l'expérimentation s'est poursuivie, de façon difficile, parfois chaotique ; trois problèmes sont restés permanents :

- l'absence de poste statutaire permettant de pérenniser cette profession<sup>16</sup> ;
- l'absence de poste budgétaire au Rectorat prévu pour le dispositif ;
- l'absence de mission relative au dispositif pour ses responsables académiques.

Le défi semble cependant avoir été relevé puisque le dispositif apparaît comme « projet phare » dans le projet académique 2005-2009 et que depuis 2007, l'Éducation nationale se charge de son pilotage et de sa gestion. Les médiateurs sont dorénavant des « Intervenants en Langues Maternelles », fonction existante à l'Éducation nationale. À cet effet, une convention de formation tripartite a été signée, pour la formation, entre le Rectorat, l'IUFM et l'IRD. En attendant qu'elle se mette en place véritablement, un petit groupe travaille à la rédaction d'un manuel et à approfondir la formation des ILM de bon niveau afin qu'ils puissent relayer, en partie, les actuels formateurs.

---

15. En 1999 cependant, à l'occasion des débats suscités autour de la ratification par la France de la Charte européenne sur les langues régionales et minoritaires, le CCEE organise un colloque à Cayenne, avec l'appui de la Délégation générale à la langue française (Ministère de la Culture) et de l'Institut de recherche pour le développement, pour attirer l'attention de la population guyanaise sur son patrimoine linguistique.

16. Des vingt six ILM passés par cette expérience et en poste en 2007, il n'en reste que 6 de la première promotion. Certains ont quitté le dispositif, d'autres l'ont intégré au fur et à mesure. Après avoir été « aides-éducateurs », certains sont devenus « assistants d'éducation » puis « assistants pédagogiques »...

En 2007, les ILM sont vingt-cinq ayant bénéficié d'une formation plus ou moins régulière ; dans les écoles où ils exercent, chaque élève bénéficie entre une heure et cinq heures d'enseignement en langue maternelle.

## **5. Conclusion**

Devant une situation sociale des langues inégalitaire, une situation d'enseignement des langues très complexe, une situation langagière des élèves très hétérogène, une situation de multilinguisme à comprendre plus finement, une réflexion a été engagée au sein d'une ERTé (Équipe de recherche en Technologie de l'éducation) intitulée « Recherche appliquée en Formation Éducation en contexte guyanais » pilotée par l'IUFM et en partie adossée à l'Unité de recherche de linguiste et sociolinguiste du CELIA. Elle réfléchit à l'évaluation des dispositifs existants, elle travaille à la création de nouveaux outils pédagogiques, à la mise en place de nouvelles méthodes de gestion du multilinguisme en milieu scolaire, à leur adaptation pour la Guyane. Toutefois, pour pouvoir imaginer des dispositifs innovants, il est nécessaire de bien connaître à la fois les systèmes linguistiques en présence, les pratiques langagières effectives, les situations de classe réelles. D'autres facteurs encore interviennent et rendent absolument nécessaires les poursuites des recherches approfondies en étroite collaboration avec les acteurs de terrain.

## Bibliographie

- ALBY (Sophie), *Contacts de langues en Guyane française, une description du parler bilingue kali'na-français*, Thèse de doctorat, Université de Lyon-II, 2001.
- ALBY (Sophie) et MIGGE (Bettina), « Alternances codiques en Guyane française. Les cas du kali'na et du nenge », dans LÉGLISE (Isabelle) et MIGGE (Bettina), *Pratiques et attitudes linguistiques en Guyane : regards croisés*, Paris, IRD Éditions, 2007, p. 49-72.
- ARMANDE-LAPIERRE (Odile), et ROBINSON (Annie), *Zété kréyol*, Cayenne, Ibis Rouge Éditions, 2004.
- AZEMA (Michel), et RATTIER (Emmanuëlla), *Cultures et langues maternelles à l'école*, Cayenne, CRDP des Antilles et de la Guyane, 1994.
- CANDELIER (Michel), TUPIN (Frédéric) et LAUNEY (Michel), *L'éveil aux langues. Une proposition originale pour la gestion du plurilinguisme en milieu scolaire*, contribution au rapport mondial de l'UNESCO *Construire des sociétés du savoir*, 2003.
- CERQUIGLINI (Bernard), *Les langues de France*, Rapport au ministre de l'Éducation nationale, de la Recherche et de la Technologie et à la ministre de la Culture et de la Communication, 1999 : < [http://www.culture.gouv.fr/culture/dgjf/lang-reg/rapport\\_cerquiglinoi/langues-france.html](http://www.culture.gouv.fr/culture/dgjf/lang-reg/rapport_cerquiglinoi/langues-france.html) >.
- CERQUIGLINI (Bernard), *Les langues de France*, Paris, PUF, 2003.
- CONFIAINT (Raphaël), « Créolité et francophonie, un éloge de la diversité », 2001, < <http://kapeskreol.online.fr/diversalite.htm> >.
- DAMOISEAU (Robert), *Éléments de grammaire comparée français – créole guyanais*, Cayenne, Ibis Rouge éditions, 2003.
- FARRAUDIÈRE (Yvette), *École et société en Guyane française. Scolarisation et colonisation*, Paris, l'Harmattan, 1989.
- FRANCIUS (Sonia) et THÉRÈSE (Aude), *Pipiri, langues et cultures créoles guyanaises*, Éd. Servedit, 1998.
- GOURY (Laurence), LAUNEY (Michel), RENAULT-LESCURE (Odile) et PUREN (Laurent), « Les langues à la conquête de l'école en Guyane », dans TUPIN (F.) « Écoles Ultramarines ». *Univers Créoles 5*, Anthropos Economica, Saint-Denis de la Réunion, 2005, p. 47-65.
- HIDAIR (Isabelle), « Les places de la langue dans la construction identitaire des Créoles de Guyane », dans LÉGLISE (Isabelle) et MIGGE (Bettina), *Pratiques et attitudes linguistiques en Guyane : regards croisés*, Paris : IRD Éditions, 2007, p. 209-224.
- HOOGBERGEN (Wim), *The Boni Maroon wars in Suriname*. Leiden/New York : E.J. Brill, 1990.
- HURAUULT (Jean-Marcel), *Français et Indiens en Guyane 1604-1972*, Paris, Union générale d'éditions, 10/18, 1972.

- LAËTHIER (Maud), « Yo nan peyi laguyan tou. Pratiques langagières des Haïtiens dans l'île de Cayenne », dans LÉGLISE (Isabelle) et MIGGE (Bettina), *Pratiques et attitudes linguistiques en Guyane : regards croisés*, Paris IRD Éditions, 2007, p.193-208.
- LAUNEY (Michel), « La situation linguistique de la Guyane et la question des langues régionales », in Mam Lam Fouck (ed.) *Comprendre la Guyane d'aujourd'hui. Un département français dans la région des Guyanes*, Matoury (Guyane), Ibis Rouge Éditions, 2007, p. 481-500.
- LÉGLISE (Isabelle), « Des langues, des domaines, des régions. Pratiques, variations, attitudes linguistiques en Guyane », dans LÉGLISE (Isabelle) et MIGGE (Bettina), *Pratiques et attitudes linguistiques en Guyane : regards croisés*, Paris, IRD Éditions, 2007, p. 29-48.
- LÉGLISE (Isabelle), « Langues frontalières et langues d'immigration en Guyane française : pratiques et attitudes d'enfants scolarisés en zone frontalière », *Langues de frontières, frontières de langues, Glottopol 4* 2004, p. 108-124. < [http://www.univ-rouen.fr/dyalang/glottopol/numero\\_4.html](http://www.univ-rouen.fr/dyalang/glottopol/numero_4.html) >.
- LÉGLISE (Isabelle), « Contacts de créoles à Mana (Guyane Française) : répertoires, pratiques, attitudes et gestion du plurilinguisme », *Études Créoles* 28 (1), 2005, p. 23-57.
- LÉGLISE (Isabelle) et MIGGE (Bettina), « Le « taki-taki », une langue parlée en Guyane ? Fantasmies et réalités sociolinguistiques », dans LÉGLISE (Isabelle) et MIGGE (Bettina), *Pratiques et attitudes linguistiques en Guyane : regards croisés*, Paris, IRD Éditions, 2007, p. 133-158.
- LÉGLISE (Isabelle) et MIGGE (Bettina), « Language naming practices, ideologies and linguistic practices : Toward a comprehensive description of language varieties », *Language in Society* 35, 2006, p. 313-339.
- MIGGE (Bettina) et LÉGLISE (Isabelle), « The emergence of new language varieties : An assessment of social and linguistic processes », dans HINRICHS (Lars) and FARQUHARSON (Joseph) (eds.), *Variation in the Caribbean*. Amsterdam : John Benjamins, à paraître.
- MIGGE (Bettina), « Codeswitching and Social Identities in the Eastern Maroon community of Suriname and French Guiana », *Journal of Sociolinguistics* (Blackwell) 11(1), 2007, p. 53-72.
- PRICE (Richard), « Maroons in Suriname and Guyane: How many and where ? » *New West Indian Guide* 76, 2002, p. 81-88.
- PRICE (Richard) et PRICE (Sally), *Les Marrons*, Châteauneuf-le-Rouge, Vents d'ailleurs. 2003.
- PUREN (Laurent), « Contribution à une histoire des politiques linguistiques éducatives mises en œuvre en Guyane française depuis le XIX<sup>e</sup> siècle », dans LÉGLISE Isabelle et MIGGE Bettina, *Pratiques et attitudes linguistiques en Guyane : regards croisés*, Paris, IRD Éditions, 2007, p. 278-295.

- QUEIXALÒS (Francisco), « Les langues de Guyane », dans QUEIXALÓS (Francisco) et RENAULT-LESCURE (Odile), *As linguas amazonicas hoje*, São Paulo, IRD-ISA-MPEG, 2000, p. 299-306.
- RENAULT-LESCURE (Odile), « L'éducation bilingue en Guyane : une situation particulière en Amérique du Sud », dans BLANQUER (Jean-Michel) et TRINIDADE (Helgio) *Les enjeux de l'éducation en Amérique latine*, Paris, IHEAL, 2000, p. 231-248.
- RENAULT-LESCURE (Odile) et GOURY (Laurence), *Langues de Guyane*, La Roque d'Anthéron, IRD/Vents d'Ailleurs, sous presse.
- RENAULT-LESCURE (Odile) et QUEIXALÒS (Francisco), « Lenguas de la Guyana en la escuela francesa : una experiencia de actualidad », dans VALADARES (Simoni) et GALINDO (Fernando) *Compartiendo experiencias para reforzar buenas prácticas en el acceso ind'gena a la educación*, Fulbright/LASPAU, à paraître.
- RENAULT-LESCURE (Odile) et GRENAND (Françoise), « Le problème scolaire, la question amérindienne de Guyane », *Ethnies*, 1985, p. 26-38.

