

Référence : Alby, S. 2012. La didactique du plurilinguisme au service des apprentissages à l'école en Guyane. *Ecole(s) et culture(s): perspectives internationales. Savoirs, médiations éducatives et diversité culturelle*. Peter Lang.

Résumé :

Dans cet article, nous évoquons la question de la place de langues des élèves à l'école en Guyane française. Il s'agit de décrire comment ces langues sont prises en compte à différents niveaux : politiques linguistiques éducatives (mise en place de dispositifs spécifiques pour les élèves allophones), pratiques des enseignants (discours sur les langues des élèves et gestion de ces langues par les enseignants dans leurs pratiques), méthodologiques (approches préconisées par l'institution). L'analyse s'appuie sur ces différents éléments pour montrer que la prise en compte des langues des élèves est aujourd'hui encore reliée à des modèles qui ne permettent pas de valoriser leurs compétences linguistiques, et encore moins de faire de leur plurilinguisme un atout.

Mots clés :

Plurilinguisme, didactique, école, Guyane française.

Dans les outre-mer français, l'école constitue pour les populations locales « une institution foncièrement allochtone » (Salaün, 2009 : 22) avec comme dénominateur commun le fait que le français s'y est imposé comme langue de scolarisation ce qui est selon Salaün (2009) une des particularités de la colonisation française et s'inscrit dans une volonté de véhiculer la « civilisation »¹. Dans le contexte guyanais, cette allochtonie de l'école se comprend à différents niveaux, notamment culturels et linguistiques. On y observe, selon les situations scolaires, des écarts plus ou moins grands entre les cultures et les langues des élèves et la culture et langue de l'école. En ce qui concerne les écarts linguistiques, ils dépendent – entre autres – du degré de contact des élèves avec le français avant la scolarisation et en dehors de l'école, de leur maîtrise de la langue de scolarisation, des types de langues qu'ils parlent et des statuts de ces langues (langues d'immigration, véhiculaires, vernaculaires, régionales, etc.). Une majorité d'élèves intègrent ainsi l'école en ayant une langue première autre que le

¹ L'auteure rappelle que la France se distingue des autres nations colonisatrices telles que la Grande-Bretagne, la Belgique, les Pays-Bas, le Portugal, etc. sur ce plan.

français, et la prise en compte de leur spécificité linguistique est un véritable enjeu pour l'institution scolaire.

Celle-ci doit en effet permettre à tous les élèves d'accéder aux savoirs de l'école, et notamment à la maîtrise de la langue française, sans pour autant faire l'impasse des compétences « déjà-là » des élèves d'une part parce que ces derniers ont des droits linguistiques, d'autre part parce que d'un point de vue didactique la prise en compte de ces compétences est un gage de réussite scolaire. Il s'agit donc pour l'école, et par conséquent pour les enseignants, tout à la fois de prendre en compte le caractère local et singulier des différentes situations scolaires du département, et de permettre aux élèves d'accéder aux savoirs scolaires qui passent en grande partie par la maîtrise de la langue française². Cette question se pose ainsi à deux niveaux, un niveau politique, stratégique (politique linguistique éducative) et un niveau plus instrumental, didactique. Au niveau des politiques linguistiques éducatives, il s'agit de déterminer quelles sont les spécificités de l'école dans ce département, et d'établir un diagnostic sur la manière dont l'école a jusqu'à présent pris en compte (d'un point de vue institutionnel, mais aussi du point de vue des acteurs) cette spécificité. Au niveau instrumental, il s'agit d'identifier les approches didactiques qui pourraient permettre aux enseignants de mieux prendre en compte les caractéristiques des publics auxquels ils sont confrontés, tout en leur permettant d'accéder à la maîtrise de la langue française et du langage.

1. Les enjeux de la maîtrise de la langue de scolarisation en Guyane

Géographiquement, la Guyane se situe dans l'ensemble amazonien, elle se rattache au continent sud-américain ; politiquement elle est rattachée à la France et à l'Europe. Les politiques éducatives qui y font loi sont donc pensées à 7000 km selon une vision centralisée du système scolaire. Pourtant, le public scolaire de ce département présente des caractéristiques qui sont souvent très éloignées de celles du public pour lequel ces politiques sont pensées.

En Guyane, le taux d'élèves étrangers scolarisés est de 28%, il est donc largement au-delà de la moyenne de la France hexagonale (6%)³. Si la présence d'élèves étrangers et allophones n'est pas en soi une spécificité guyanaise (on trouve aussi des élèves étrangers et allophones en France hexagonale et dans d'autres situations dans le monde), ce qui la caractérise est que des élèves français non issus de l'immigration sont aussi alloglottes.

² Il existe bien évidemment d'autres enjeux pour l'école que la maîtrise de la langue. Cependant celle-ci conditionne pour une grande partie la réussite scolaire, et nous choisissons ici de nous y intéresser plus spécifiquement.

³ Source : Rectorat de l'Académie de la Guyane (2005, p.5).

Les élèves issus de l'immigration se répartissent (pour les plus grands groupes de migrants) comme suit⁴ :

- 38% des élèves sont originaires de Haïti (locuteurs de créole haïtien, rarement locuteurs de français à leur arrivée dans le département)
- 36% d'élèves originaires du Surinam (en majorité locuteurs de langues businenge⁵, mais ils peuvent aussi être locuteurs du sranan tongo ou du néerlandais, voire même du javanais, du hindi, du ourdou)
- 17% d'élèves originaires du Brésil (locuteurs de portugais dans sa variante brésilienne)
- 9% originaires du Guyana (locuteurs d'anglais ou du créole anglais qui y est parlé, parfois locuteurs de hindi ou de ourdou).

En ce qui concerne les élèves français allophones, leurs langues premières appartiennent en général à trois grands groupes⁶ :

- Langues amérindiennes avec trois familles linguistiques, la famille arawak (lokono⁷ et pahikwaki), la famille tupi-guarani (wayampi et teko) et la famille caribe (wayana, apalai et kali'na).
- Langues businenge avec le nenge(e) tongo (dont trois variétés sont parlées en Guyane : l'aluku, le ndyuka et le pamaka) et le saamaka.
- Le hmong (une langue asiatique originaire du Laos)
- Le créole guyanais

Parmi ces enfants allophones, certains grandissent dans un environnement bilingue avant leur entrée à l'école. L'allophonie n'est donc pas pour autant signe de non francophonie, car de plus en plus d'élèves⁸, du fait de la massification de la scolarisation, sont plurilingues en arrivant à l'école et le français fait partie de leur répertoire. Les élèves créoles, sont fréquemment bilingues français-créole guyanais.

Par ailleurs, selon les situations, les classes, les profils des élèves peuvent varier du tout au tout : plus ou moins de plurilinguisme individuel, plus ou moins d'homogénéité linguistique au niveau de la classe ou de l'école. Alby, Bitard et Colletin (2008) montrent ainsi que dans une classe de Cayenne (école Jean Macé, année 2006/2007), 12 langues différentes étaient parlées par les élèves qui « étaient au minimum bilingues avec le français en plus d'une autre langue

⁴ Source des chiffres : Rectorat de l'Académie de la Guyane (2005, p.5).

⁵ Langue créole à base lexicale anglaise.

⁶ Cependant certains des locuteurs de ces langues sont issus de l'immigration eux-aussi.

⁷ Parmi les enfants scolarisés à l'heure actuelle peu sont locuteurs de cette langue. Ils parlent le plus souvent le sranan tongo (créole à base lexicale anglaise) ou le créole guyanais.

⁸ Mais cela varie selon les zones géographiques.

(créole guyanais, portugais, anglais, espagnol, créole haïtien) ou de plusieurs autres langues (saamaka/néerlandais/aluku, tamoul/ourdou, mandarin/cantonais, anglais/créole guyanais) ; tandis qu'à Kourou la même année (école Roland Lucille) 17 élèves sur 24 déclaraient uniquement le saamaka. »

Les enseignants se trouvent donc confrontés à cette allophonie du public, et parfois même à des cas extrêmes où la majorité du public d'une classe est non francophone. La transcription ci-dessous montre un exemple de ce type avec un CP de l'école Moutende (commune d'Apatou) où 23 élèves sur 26 n'ont jamais été scolarisés antérieurement et ne parlaient que le nenge(e) au premier jour de la rentrée scolaire 2005/2006 (la séance a été filmée en novembre 2005, les élèves ayant environ trois mois de scolarisation).

Cette séance vient après la réalisation d'un gâteau au yaourt par les élèves, l'enseignant souhaite les faire travailler sur un écrit injonctif, la recette de cuisine. Non-lecteurs, ceux-ci travaillent par prise d'indices, mais la découverte de cet écrit est surtout prétexte à un travail sur la langue française⁹.

Exemple 1 : alby/CP_Moutende_2005-2006

- 1 Ch : c'est toi↗
 2 F : c'est moi↗ qui avait fait le gâteau↗ mais est-ce qu'il y avait des enfants / euh tout le monde était là↗ quand on avait fait le gâteau↗
 2b [Ch : oui↗
 oui↗
 2c [E : non↗
 3 F : Joel↗ je crois que tu n'étais pas là / mais on a fait un gâteau↗ / Joel↗ / jeudi dernier↗ on a fait un gâteau / et ça↗ qu'est-ce que c'est alors↗ à votre avis↗
 3b [De : oui↗
 4 E : le↗
 5 E : [kuku] (*gâteau*)
 5b E : [ja-]
 6 Ch : yaourt↗ / [lə] farine↗
 6b [E: (inaudible)
 7 E : farine↗
 7b [E : la farine↗
 8 F : la farine
 [...]
 11 De : [le] farine↗ / [yawut]↗
 12 F : il y a de la farine↗ / du yaourt↗
 [...]

⁹ En italiques entre parenthèses, les mots dits en nengee traduits en français. Les éléments surlignés mettent en évidence l'utilisation de la langue première ou les difficultés en français.

- 13 F : qu'est-ce qu'on avait mis dans cette recette↗
 13b [E : (inaudible)
 13c [E : [lezji]
 14 Ch : deux [zjə]↗
 14b [E : (inaudible)
 15 F : des [zjə]↗ / ou des oeufs↗
 15b [E : avec les oeufs↗
 16 De : des [zjə]↗
 16b [Ch : des oeufs↗
 17 F : des oeufs↗ attention↗
 [...]

 20 E : gâteau
 21 F : d'accord↗ / c'était le gâteau au / yaourt↗
 22 Ch : [le] gâteau / au / yaourt↗
 [...]

 35 F : ça c'est quoi↗
 [...]

 46 L : [ʃicɔli]↗ (huile)
 47 F : c'était jaune / oui↗ c'était jaune qu'est-ce que c'était↗ / Bretner↗
 47b De : [ʃicɔli]↗
 48 L : [ʃicɔli]↗
 49 F : c'était de l'huile↗
 50 Ch : [lwi.lə]
 50b [De : [lwil]↗
 52 F : vous vous souvenez↗ on avait mis de l'huile dans le gâteau
 [...]

 59 F : on avait goûté deux choses / de la farine
 59b [B : [lə]farine↗ le [syk]↗
 60 E : maîtresse↗ [suku]↗
 61 Ch : le [syk]↗
 62 F : chut↗ / le [sy↗.kχ]
 62b [E : le [syχku]
 63 F : le [sy↗.kχ]
 [...]

 66b [A : maître↗ ya trois↗ / trois↗
 67 E : trois les [zjə]
 68 F : trois oeufs oui↗
 68b [B : le sucre
 [...]

 95 E : akaba↗ (fini)

La transcription de cet extrait de séance met en évidence deux aspects indissociables des difficultés rencontrées par les enseignants au quotidien face aux élèves primo-arrivants : d'une part leur maîtrise de la langue française, d'autre part l'utilisation de leur langue première. Lorsqu'ils s'expriment en français, ces élèves produisent des structures syntaxiques qui se limitent le plus souvent à des groupes nominaux comportant des erreurs portant le genre (*le*

farine), la prononciation (*yaourt, œufs, sucre*), l'enseignante utilisant le mode du *repeat after me* ou de la reformulation (lignes 8, 12, 15, 17, 21, etc.) pour tenter de les amener à développer leurs compétences dans la langue de l'école. Mais le plus souvent, ils font appel à leur langue première (lignes 5, 46, 48, 60, 95). Ils ne s'expriment en français que sur sollicitation de l'enseignante, et parfois même lui répondent dans leur langue sans qu'elle ait la capacité à véritablement rebondir sur ce qu'ils proposent dans leur langue puisqu'elle-même ne la parle pas (lignes 35 à 52 avec le mot *sitoli* employé par les élèves pour désigner l'huile).

Se posent alors deux questions : comment amener les élèves à la maîtrise de la langue française ? Et que faire de la langue des élèves (l'interdire, l'accepter, s'appuyer dessus ...) ? Mais aussi peut-on/doit-on faire le lien entre les deux ou, en d'autres termes, le fait de s'appuyer sur les langues des élèves (leurs compétences linguistiques déjà-là) peut-il permettre d'améliorer les compétences des élèves en français ?

Aussi, la réponse que l'école doit apporter à la spécificité des élèves n'est-elle pas uniquement une réponse portant sur l'apprentissage de la langue française pour des élèves non francophones, mais bien une réponse à une situation d'allophonie du public scolaire et de prise en compte de leurs compétences linguistiques dans une ou plusieurs autres langues.

Une autre caractéristique de la situation guyanaise est son taux d'échec scolaire qui dépasse largement celui de toutes les autres académies. Si l'on observe les critères d'échec que sont les retards scolaires en 6^e (C1), les sorties du système scolaire sans qualification (C2) ou encore la proportion de bacheliers (C3), la Guyane apparaît systématiquement en queue de peloton des résultats toutes académies confondues¹⁰ :

Critère	Académie mini/maxi	Se lit ...	Positionnement Guyane	Moyenne nationale
C1	La Réunion	Académie où le taux de retard scolaire est le plus important.	29 ^e sur 30 (5.8%)	4%
C2	Guyane	Académie où le taux d'élèves sortis du système scolaire sans qualification est le plus important.	30 ^e sur 30 (28%)	9%
C3	Guyane	Académie où le taux de bacheliers est le moins important.	30 ^e sur 30 (32.2%)	60.61%

Ces chiffres généraux peuvent se comprendre au regard des résultats des évaluations des acquis de l'école primaire (français¹¹) publiés en 2009 :

¹⁰ Les chiffres présentés dans le tableau sont ceux de l'année 2002-2003 et ont été publiés par la Direction de l'évaluation et de la prospective du Ministère de l'éducation nationale.

¹¹ Les résultats en mathématiques ne sont guère meilleurs.

- Pour les évaluations CE1 de mai 2009, on constate que 48% des élèves ont des acquis insuffisants et doivent bénéficier d'une aide spécifique, contre 9% pour la moyenne nationale.
- Pour les évaluations CM2 de mai 2009, on constate que 50% des élèves sont dans ce cas, contre 7% pour la moyenne nationale.

Or, comme le stipule le *Code de l'éducation*¹², « savoir lire, écrire et parler le français conditionne l'accès à tous les domaines du savoir et l'acquisition de toutes les compétences. » La maîtrise de la langue française est donc bien considérée comme une des conditions *sine qua non* de la réussite scolaire puisqu'elle est le gage de l'acquisition de toutes les autres compétences fondamentales. Aussi, au vu des résultats en français à l'école primaire en Guyane, il semble que les politiques éducatives mises en œuvre jusqu'à présent ne soient pas particulièrement efficaces dans ce domaine¹³.

On ne peut s'empêcher de mettre en relation dans un tel contexte de plurilinguisme l'allophonie des élèves avec les difficultés qu'ils rencontrent dans la maîtrise de la langue française. Mais il existe diverses manières de le faire, et en général deux hypothèses sont avancées. Soit l'on considère que c'est en quelque sorte leur plurilinguisme qui est en cause et l'on propose de compenser ce qui est considéré comme un manque (l'enfant est non francophone), auquel cas on fait appel à des approches visant à trouver des moyens de renforcer leur maîtrise du français sans tenir compte de leurs compétences « déjà-là ». Soit l'on considère que c'est l'école qui est « en faute » au sens où elle ne tient pas compte des compétences linguistiques des élèves, et ne considère pas que leur plurilinguisme est un atout. Ces deux points de vue s'inscrivent dans une histoire didactique qui permet d'éclairer la manière dont l'institution scolaire a appréhendé le public scolaire allophone, et qui trouve un écho en Guyane française.

2. Le défi de la valorisation du plurilinguisme

Comme le rappellent Migge et Renault-Lescure (2009 : 56), « l'implantation de l'école française en Guyane s'est faite progressivement depuis les débuts de la colonisation au XVIIe siècle, et de façon différenciée suivant les populations. » Après s'être focalisée sur la scolarisation des enfants de colons, l'abolition de l'esclavage en 1848 et la laïcisation en 1888

¹² Décret n°2006-830 du 11 juillet 2006 – art. annexe V.

¹³ La tendance actuelle est de mettre cela sur le compte du fait que les enseignants ne travaillent pas suffisamment les fondamentaux. Pourtant, dans les classes ce sont bien le français et les mathématiques qui ont la part belle. La raison est donc peut-être à chercher ailleurs.

ont permis la scolarisation des enfants des esclaves qui avaient été libérés. Mais cette scolarisation était encore loin d'être massive car elle concernait essentiellement les milieux urbains du littoral. A cela s'ajoute le fait que jusqu'à la fin de la première partie du 20^e siècle, la scolarisation est fondée sur un principe, celui d'assimilation. « A ce titre, l'adaptation de l'éducation au milieu est quasi-nulle : les 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 : 282). La particularité guyanaise n'est pas intégrée comme une donnée importante pour l'enseignement, que ce soit pour la population créole qui est la première scolarisée ou les autres populations dont la scolarisation va intervenir ultérieurement : « 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 » (Farraudière, 1989 : 166).

Il faut attendre 1946 pour que commence la scolarisation des autres populations « locales », les Amérindiens et les Bushinenge. Cette scolarisation se place sous le signe de la francisation, et a lieu dans le cadre des « homes » catholiques (internats tenus par des autorités religieuses). A partir des années 1970, leur scolarisation se fait progressivement dans des écoles publiques. A aucun moment dans cette histoire, comme à l'époque de l'assimilation, les spécificités des populations locales ne sont considérées dans les contenus enseignés ou dans la manière d'enseigner.

D'un point de vue didactique, les approches utilisées en Guyane ont reproduit des modèles plus ou moins anciens selon les époques. Ainsi, pendant longtemps, c'est l'interdiction de l'utilisation des langues premières qui a primé dans les pratiques éducatives. Le discours institutionnels et celui des enseignants se calquant sur un discours qui prévalait déjà à fin du 19^e siècle lorsque l'on s'interrogeait en France hexagonale sur l'enseignement au public que l'on qualifiait alors de « patoisant ». La méthode défendue était alors la *méthode naturelle* telle qu'elle avait été pensée par l'inspecteur Irénée Carré¹⁴ dont un des principes était d'enseigner le français comme s'il était la langue maternelle des élèves et de faire totalement abstraction de la langue première en l'interdisant et en interdisant aux enseignants de l'utiliser. Caché derrière ces principes méthodologiques, on trouvait souvent l'idée que les langues concernées n'étaient

¹⁴ Voir Puren (2003) pour une revue de l'histoire de la scolarisation des enfants bretons et une présentation de la méthode défendue par Irénée Carré. Cette méthode trouve sa source dans une mission pédagogique menée en Bretagne en 1886 qui avait pour but de trouver une approche adaptée à l'enseignement au public dit « patoisant ». Il s'agit en fait d'une adaptation de la méthode qui était alors employée pour enseigner le français langue étrangère.

pas suffisamment élaborées, trop simplistes, ce qui justifiait le fait de considérer les élèves comme des sortes de « boîtes vides » qu'il conviendrait de « remplir » :

Le petit Breton est abandonné à lui-même dès qu'il peut marcher. A peine vêtu, malpropre, il patauge toute la journée par les chemins, mange à l'écart un morceau de pain noir, joue peu, ne parle pas {...} S'il a huit ans d'âge physiquement, il en a trois à peine pour le développement intellectuel. Y a-t-il lieu, dans ces conditions, de tenir compte des quelques mots bretons qui lui ont suffi pour traîner jusque là une vie rudimentaire ? Je ne le crois pas.
Mieux vaut admettre qu'il ne sait rien et commencer avec lui par le commencement, comme on fait à l'école maternelle.

Poitrineau, inspecteur d'Académie à Vannes, cité par Ar Falz, n°1, 1959

Ce n'est que vers les années 1980-1990 en Guyane que l'on commence à tenir compte des langues des élèves mais en les traitant plus comme une difficulté que comme un atout. Progressivement vont se développer des propositions didactiques s'appuyant d'abord sur le français langue étrangère, puis sur le français langue seconde ou langue de scolarisation. Les formations des enseignants à l'IUFM (Institut Universitaire de Formation des Maîtres) et au CASNAV (Centre pour l'Accueil et la Scolarisation des Nouveaux Arrivants et des enfants du Voyage) vont dans ce sens, ce dernier mettant en place des outils pédagogiques publiés au CRDP¹⁵ de Guyane directement inspirés de ces approches (*A toi la parole* et *Langage en fête*). En parallèle se développe une réflexion sur l'enseignement des langues locales et régionales. L'enseignement du créole guyanais trouve ainsi une place officielle à l'école grâce à son statut de langue régionale¹⁶ tandis que l'enseignement des langues amérindiennes et businenge – qui n'ont pas ce statut - fait l'objet de nombreuses expériences des années 1970 à la fin des années 1990, pour finalement trouver une place plus ou moins reconnue avec la mise en place du dispositif des « médiateurs culturels et bilingues » (aujourd'hui « intervenants en langues maternelles »)¹⁷. Ces dispositifs s'appuient clairement sur les langues premières des élèves dans une perspective bilingue. L'enseignement de ces langues (la langue de l'école et la langue première) est toutefois assez cloisonné, et se base sur une vision très homogène des situations scolaires, et sur l'idée que les élèves sont monolingues dans leur langue première avant leur

¹⁵ Centre de Ressources et de Documentation Pédagogique.

¹⁶ Plus de trois cent classes aujourd'hui, et le développement de classes expérimentales français-créole depuis 2008.

¹⁷ Le dispositif concerne cinq des langues amérindiennes, le nenge et le hmong. Pour plus de détails sur ces dispositifs, voir : Goury, Launey, Lescure & Puren (2005) et Goury, Launey, Queixalos & Renault-Lescure (2000), Renault-Lescure (2000), Migge & Renault-Lescure (2009).

entrée à l'école¹⁸. De plus, en dehors du créole guyanais qui bénéficie d'un statut véritablement reconnu, les langues locales restent peu présentes dans les écoles et le dispositif des « intervenants en langues maternelles » est fragilisé par des difficultés liées au statut professionnel des intervenants et à leur formation (entre autres). Enfin, les langues de l'immigration ne sont que très peu mises en valeur dans le système éducatif¹⁹.

Aussi, malgré des efforts récents pour la prise en compte des langues premières des élèves, aujourd'hui encore, les contenus enseignés à l'école en Guyane et l'organisation de celle-ci sont dictés par une politique centralisatrice. Pourtant, tant les discours scientifiques que les discours d'institutions internationales comme le Conseil de l'Europe ou l'UNESCO auxquelles la France est rattachée, insistent sur la nécessité d'une valorisation des langues locales. L'UNESCO (2001, article 5) indique ainsi que « toute personne a droit à une éducation et à une formation de qualité qui respectent pleinement son identité culturelle ». Le *Plan d'action* de l'UNESCO (2001, points 6 et 7 du Plan d'action joint à la déclaration) prévoit donc que les Etats s'engagent à « susciter, à travers l'éducation, une prise de conscience de la valeur positive de la diversité culturelle et améliorer à ce effet tant la formulation des programmes scolaires que la formation des enseignants » et à « encourager la diversité linguistique – dans le respect de la langue maternelle – à tous les niveaux de l'éducation, partout où c'est possible, et stimuler l'apprentissage du plurilinguisme dès le plus jeune âge. »

Le Conseil de l'Europe, au travers de son *Cadre européen commun de référence pour les langues*, développe quant à lui l'idée que l'apprenant doit enrichir sa compétence plurilingue et pluriculturelle, et – ce qui nous intéresse ici plus particulièrement – que l'enseignement doit s'appuyer sur les compétences plurilingues et pluriculturelles dont dispose l'élève avant même son entrée à l'école. Pourtant, il semble que l'institution scolaire ne retient de ce document que l'aspect qui concerne le développement des compétences langagières en laissant de côté – sciemment ou non – la question du plurilinguisme et de la compétence plurilingue des élèves (Coste, 2006).

3. Vers une didactique du plurilinguisme à l'école en Guyane ?

A l'heure actuelle, comme nous l'avons évoqué ci-dessus, les seules approches qui proposent une prise en compte des langues des élèves sont les dispositifs bilingues. Elles ne permettent

¹⁸ Voir Alby & Léglise (2005).

¹⁹ Depuis deux ans environ, des tentatives ont toutefois été faites pour prévoir des intervenants en langue maternelle locuteurs des langues de la migration. Certaines langues ont été sélectionnées (portugais, néerlandais, par exemple).

cependant pas de répondre à l'ensemble des situations scolaires du département, au multilinguisme des classes et des écoles et au plurilinguisme des élèves. Aussi, l'éducation bilingue ou la mise en œuvre d'une pédagogie convergente ne peuvent être envisagées sur tout du territoire. Il convient donc d'ouvrir la porte de l'école à d'autres approches permettant de faire du plurilinguisme des élèves un atout.

Il existe à l'heure actuelle un consensus sur le fait « que la formation au plurilinguisme constitue un objectif central de l'éducation, pour tous » (Moore, 2009 : 99). Cette formation s'inscrit dans le champ de la didactique du plurilinguisme qui recouvre des approches ayant la particularité de ne plus considérer l'enseignement de chaque langue de manière cloisonnée, mais en créant des liens entre celles-ci. On regroupe généralement un certain nombre d'approches sous cet intitulé. Il en va ainsi des approches dites plurielles qui se définissent comme « toute approche mettant en œuvre des activités impliquant à la fois plusieurs variétés linguistiques et culturelles. En tant que telle, une approche plurielle se distingue d'une approche singulière, dans laquelle le seul objet d'attention est une langue ou une culture particulière prise isolément » (Candelier, 2008 : 68). Les approches plurielles regroupent selon cet auteur l'approche interculturelle ou la didactique intégrée des langues, et des approches plus récentes comme l'éveil aux langues et au langage et l'intercompréhension entre langues parentes. Mais on y trouve aussi des approches comme l'enseignement bilingue à condition que les deux langues enseignées soient mises en relation, et qui ouvrent la voie à la question de la didactisation des alternances. Ces différentes approches présentent donc l'avantage de partir du plurilinguisme des élèves, de le considérer comme un atout, et de se donner pour objectif le développement d'une compétence plurilingue. Outre la recherche scientifique, il existe des textes institutionnels pouvant servir d'appui pour les défendre, comme le *Cadre européen commun de référence pour les langues* et le *Guide pour l'élaboration des politiques linguistiques en Europe*.

Le travail mené dans ce domaine en Guyane couvre un éventail assez large qui va de l'étude des pratiques non formalisées des enseignants qui proposent spontanément des modes de gestion des langues des élèves au quotidien (étude des interactions, des pratiques), à la mise en place d'expérimentations en éveil aux langues et au langage, mais aussi à une réflexion plus large portant sur les phénomènes de macro-alternances. La question de la gestion des langues des élèves à l'école est donc traitée sous deux angles, celui des pratiques non formalisées et celui des pratiques formalisées. Dans le premier cas, nous nous intéressons aux activités de comparaison de langues et à la didactisation des alternances codiques que ce soit dans

l'enseignement des langues ou dans l'enseignement des disciplines non linguistiques²⁰, et qu'il s'agisse de micro-alternances dans les interactions en salle de classe ou de macro-alternances dans un but d'institutionnaliser ces alternances (en fonction des activités, des disciplines, des situations, etc.). Dans le second cas, nous mettons en place des expérimentations dans le domaine des approches plurielles, et plus spécifiquement de l'éveil aux langues et au langage afin d'en évaluer les effets sur le développement des compétences langagières des élèves (Alby, Bitard & Colletin, 2008).

En ce qui concerne l'étude des pratiques des enseignants, nous nous interrogeons donc sur la manière dont ceux-ci gèrent les langues des élèves pour optimiser leur enseignement apprentissage, afin d'en retirer les effets positifs et d'aboutir à des propositions didactiques en termes de macro- et micro-alternances. L'observation des situations de classe permet en effet de constater que les enseignants s'appuient sur les langues des élèves mais souvent de manière inconsciente, sans que cela soit pensé dans un cadre méthodologique explicite. L'exemple suivant montre ainsi le type d'interactions étudiées afin d'identifier quelles sont les différentes modalités de réponse (ceci inclut l'absence de réponse ou le refus) à l'introduction des langues des élèves ou d'introduction de ces langues par les enseignants eux-mêmes.

Exemple2 : alby/CP_Moutende_2005-2006

- 1 F : non / on ne peut pas commencer s'il y a du bruit /// alors / qu'est-ce que c'est que ça↗ (elle montre une image)
 - 2 El : le [swana] ↗
 - 2b [C : c'est le (incompréhensible) // le [swana] ↗ / le [swana] ↗
 - 3 F : le [swana] ↗
 - 4 C : oui↗ il a tombé avec un / un arbre
 - 5 F : il est sur un arbre
 - 6 El : [swana]
 - 6b [C : il pas grand
 - 7 F : on dit un I / [swan] // répétez I / [swan]
- (les échanges se poursuivent sur le mode du *repeat after me*, tous les élèves sont sollicités pour prononcer le mot en insistant sur le son [i]).

L'analyse d'interactions de classe comme celle de l'exemple 2 permet de mettre en évidence les situations dans lesquelles les langues sont employées par l'enseignant ou les élèves, et les effets que l'utilisation de ces langues a sur les apprentissages.

²⁰ L'objectif dans ce cas précis étant de parvenir à une formalisation des pratiques des enseignants visant à exploiter les alternances des élèves ou à alterner eux-mêmes pour amener les élèves vers un progrès d'apprentissage dans ces différentes disciplines.

Un travail de mémoire de master 2 (Colletin, 2008)²¹ portant sur les alternances codiques en salle de classe au collège a ainsi permis de montrer que les élèves qui utilisaient leurs langues premières (en alternance avec le français) pour résoudre les tâches scolaires en groupe avaient plus de réussite que ceux qui s'interdisaient leur utilisation. L'extrait qui suit a été enregistré lors d'une activité de 4^e SEGPA en EPS :

Exemple 3 : colletin/collège_Sinnamary_segpa_2007/2008

- 37 Ale : a con sa man (*c'est comme ça*)
38 Win : ouais con sa man (*oui comme ça*)
39 Pro : lorsque vous mettez un genou
40 Win : entend a pou to Hum pie aw passé la (*écoute c'est pour toi Hum ton pied doit être là*)
41 Pro : soit vous mettez les genoux qui s'auto-bloquent c'est-à-dire que l'un bloque d'accord // vous mettez le bon genou qui vous convient / comme vous voulez les bras

Les élèves sont en train de réaliser une figure en acrosport. Deux d'entre eux sont en train d'expliquer à Hum comment bien réaliser la figure, l'enseignante donne elle aussi des conseils en français, et Win (40) appuie ce qu'elle dit en interpellant Hum pour qu'il écoute ses explications. Colletin (2008) observe que dans un cas comme celui-ci l'utilisation de leur langue par les élèves facilite la réalisation de la tâche, et permet d'atteindre l'objectif visé (qui est ici un objectif disciplinaire en EPS et pas langagier). Il constate par ailleurs que les groupes d'élèves impliqués dans la même activité qui n'ont pas exploité leurs ressources plurilingues ont eu beaucoup plus de difficultés à réaliser cette tâche. Des remarques comparables ont pu être faites dans le domaine des mathématiques dans cette même étude.

D'autres études portent sur des pratiques formalisées, et plus spécifiquement sur une expérimentation menée en Guyane depuis trois ans en éveil aux langues et au langage. L'approche est récente dans le département même si elle se développe en Europe depuis les années 1980²². Deux objectifs sont visés dans le cadre des expérimentations menées, or ces objectifs sont en lien direct avec les savoirs enseignés à l'école : développer la compétence à « apprendre à apprendre les langues (dont la langue de scolarisation) » et développer la compétence à « vivre ensemble ». La particularité est donc de s'appuyer sur toutes les langues des élèves de la classe.

²¹ Les données ont été recueillies par le biais d'enregistrements d'interactions en salle de classe dans différentes disciplines dans un collège de la commune de Sinnamary.

²² Voir Candelier (2008) pour une présentation de l'histoire de l'éveil aux langues et au langage.

Des projets ont ainsi été mis en place avec les élèves d'une classe de CM1 (école Jean Macé, Cayenne)²³ dans le but de les amener à mieux se connaître, à mieux « vivre ensemble ». A titre d'exemple, suite à un travail en LVE (anglais), les élèves ont souhaité effectuer une traduction de la chanson étudiée dans les différentes langues de la classe (l'objectif plus général était d'aboutir à un spectacle de fin d'année). Les élèves « experts » ont été identifiés par les élèves eux-mêmes. Ce sont eux qui ont pris en main l'activité en apprenant la chanson traduite à des non locuteurs. L'élève locuteur de nengee était en grande difficulté scolaire, et le fait d'être mis en position d' « expert » a contribué non seulement à modifier son attitude dans la classe, mais aussi à modifier les attitudes des autres élèves vis-à-vis de lui ; quant à l'élève locutrice de mandarin, les différentes activités lui ont permis de prendre plus d'assurance et de devenir une référence pour les autres élèves. L'objectif vivre ensemble est clairement atteint dans un cas comme celui-ci.

Dans le domaine de la découverte du fonctionnement des langues et du langage, on a pu constater que les élèves d'une classe de CP (Balata Ouest, Matoury), qui avaient travaillé sur des comptines dans différentes langues, se sont approprié les textes de ces comptines. Ils allaient- lors de leurs pauses ou lorsqu'ils avaient terminé un travail avant leurs camarades – spontanément consulter ces fiches, et faisaient des liens entre les différentes écritures (idéogrammes chinois et écriture alphabétique dans ce cas). Le travail mené sur les différentes écritures du monde permet ainsi de développer chez les élèves de la curiosité pour le monde de l'écrit en général.

Enfin, des activités ont été menées visant plus spécifiquement l'acquisition de stratégies d'apprentissage des langues. L'exemple 4, ci-dessous, est extrait d'une séance d'éveil aux langues et au langage. Les élèves ont entendu des comptines dans trois langues différentes dont le thème commun est les animaux. Ils ne sont pas locuteurs de ces langues, mais doivent essayer de trouver les animaux dont il est question en s'appuyant sur des indices. Dans ce cas précis, ils doivent trouver l'animal de la comptine en mandarin.

Exemple 4 : alby/CP_kourou_2007/2008

254 E : je les ai là↑ je vais les afficher euh : tout à l'heure↑ on les regardera↑ mais avant j'ai une question à vous poser↑ à votre avis↑ écoutez↑ écoutez la question↑ écoutez↑ Kenny assieds-toi convenablement et reste assis s'il te plaît↑ // à votre avis↑ de quoi↑ parlaient ces comptines / elles_ elles ont toutes un petit_ elles parlent toutes à peu près de la même chose / de quoi est-ce qu'elles parlaient↑ est-ce qu'il y a un enfant qui a une idée↑ // personne↑ on les

²³ Projet de recherche action « Pluralité des langues à l'école » mené dans le cadre des travaux de l'Equipe de Recherche en Technologie de l'Education de l'IUFM de la Guyane. Alby & al., 2008.

réécoute une dernière fois↑ et vous allez essayer de me dire↑ si vous_ elles vous font penser à quelque chose ou : elles_ elles parlent toutes du même sujet / elles traitent toutes de la même chose // alors on va_ vous allez_ on va les réécouter les trois à la suite / écoutez bien↑

[...]

262 E : vas-y // elles parlent d'un animal / toutes ces comptines elles parlent toutes d'un animal / est-ce que vous retrouvez l'animal / à ton avis↑ G.↑ tu as une idée↑

[...]

305 G : une grenouille

306 E : une grenouille↑ pourquoi tu dis une grenouille G.↑

[...]

310 E : et qu'est-ce_ comment elle fait la grenouille↑

311 G : [kwakwakwa]

312 [E+ : [kwakwakwa]

[...]

316 E : c'est_ c'est une bonne_ c'est une bonne réponse mais c'est_ mais ce n'est pas une_

317 [Wy : canard

[...]

320 Wy : c'est un canard

321 E : ah↑ Wy↑ toi tu dis↑ parce que le canard il fait_

322 [El : [kwakwakwa]

[...]

325 E : ben chez les Chinois aussi le canard fait [kwakwakwa] et c'est Wy qui a trouvé la bonne réponse

[...]

333 [D : maîtresse maîtresse

334 E : donc je mettrai_ et on regardera_

335 D : ça fait [kwẽkwẽkwẽkwẽkwẽ] les animaux

336 E : ah↑ ah :↑ D. dit quelque chose / écoutez ce que dit D. / c'est pas mal

337 D : normalement c'est [kwẽkwẽkwẽkwẽkwẽkwẽ]

338 E : ah↑ en français on dit_

339 E+ : [kwẽkwẽkwẽ]

340 [D : [kwẽkwẽkwẽ]

341 E : [kwẽkwẽkwẽ] / alors qu'en chinois on dit comment↑

342 E++ : [kwakwakwa]

343 E : [kwakwakwa] et c'est effectivement un canard↑ d'accord↑ est-ce que_ est-ce que vous pensez que_ j'ai_ j'ai une question à vous poser↑ écoutez↑ j'attends↑

344 El : chut↑

345 E : j'attends le silence // j'attends / j'ai une question à vous poser // est-ce que vous pensez que le canard↑ ne fait pas le même bruit / que_ qu'un canard français↑ ne fait pas le même bruit↑ qu'un canard chinois↑

346 El : non

[...]

349 E : toi tu penses quoi Ew↑

350 Ew : que c'est pas le même bruit que en chinois et en français

351 E : mais qu'est-ce qui ne fait pas le même bruit↑ est-ce que c'est nous↑

352 El : ce n'est pas la même langue

353 E : est-ce que tu penses que euh :: le chin_ le canard chinois et le canard français ne font pas le même [kwakwa]↑

354 Ew : oui

355 E : ils ne font pas le même [kwakwa]↑
356 Ew : (acquiesce)
[...]

Avec une activité de ce type, les élèves prennent conscience du fait qu'ils peuvent accéder à la compréhension d'une langue inconnue en se basant sur des indices. C'est le cas lorsqu'ils se basent sur le cri du canard pour trouver l'animal. Ce qui est alors visé c'est l'acquisition de stratégies d'apprentissage des langues. Mais l'apprentissage va plus loin, grâce ici à la remarque d'une élève (ligne 335) qui remet en cause la conclusion de l'enseignante en lui faisant remarquer que les cris ne sont pas oralisés de la même façon en français et en chinois. Les élèves arrivent au travers de cette interaction à une connaissance portant sur le fonctionnement du langage. Dans une séance ultérieure, ce travail a été repris pour prendre conscience du fait que la différence ne porte pas véritablement sur le cri de l'animal mais bien sur la manière dont l'homme reproduit ce cri dans les différentes langues du monde.

Au travers de ces différents exemples, on observe que la prise en compte de la spécificité des élèves peut certes porter sur leurs langues propres (dans les interactions de classe, dans la mise en place de séances ou de projets), mais que plus globalement elle porte sur leur plurilinguisme et sur le plurilinguisme en général (incluant ou non les langues des élèves).

Conclusion

Les différentes expériences menées jusqu'à présent en contexte guyanais ont permis de montrer que la prise en compte du plurilinguisme – et du plurilinguisme des élèves dans toute sa diversité – est bénéfique tant pour les élèves que pour les enseignants ou pour l'école en général.

Dans certains cas, nous avons montré que cette prise en compte facilite l'accès à certains savoirs scolaires dans les disciplines non linguistiques :

- par exemple avec l'éveil aux langues et au langage qui permet de travailler le vivre ensemble ;
- par exemple avec l'utilisation des langues des élèves par l'enseignant ou par les élèves eux-mêmes pour faciliter la réalisation de tâches scolaires en mathématiques ou en EPS.

Dans d'autres cas, le travail mené vise directement à l'acquisition de compétences dans le domaine de la maîtrise de la langue et du langage (activités d'éveil aux langues et au langage, de comparaison de langues).

Ces approches permettent donc de prendre en compte les spécificités locales tout en permettant l'accès aux savoirs communs. Ce faisant, elles ont aussi une incidence sur des questions de politiques linguistiques éducatives, car la valorisation des langues et du plurilinguisme amène à repenser les objectifs que l'école doit se fixer. L'école actuelle ne peut faire l'impasse d'une formation à la pluralité, et doit viser le développement d'une compétence plurilingue (et son pendant, pluriculturelle).

Bibliographie

Alby, Sophie, Bitard, Gilles et Colletin, Didier. 2008. Une expérimentation en éveil aux langues et au langage en Guyane française. *Communication au 2^e Congrès international de l'association EDILIC, Curriculum et développement de la compétence plurilingue et pluriculturelle*. Barcelone, juillet 2008.

Alby, Sophie et Léglise, Isabelle. 2005. L'enseignement en Guyane et les langues régionales, réflexions sociolinguistiques et didactiques. *Marges Linguistiques*, 10, novembre : 245-261

Colletin, Didier. 2008. *Contacts de langue en Guyane française : interactions et choix de langues en troisième et quatrième SEGPA à Sinnamary*. Mémoire de Master 2 Mention FLE, Université des Antilles et de la Guyane.

Conseil de l'Europe. 2000. *Cadre européen commun de référence pour les langues*. Division des langues vivantes, Strasbourg. Didier.

Coste, Daniel. 2006. Scénarios pour les langues dans l'école valdôtaine – Finalités et curriculum. In D. Coste, A. Sobrero, M. Cavalli et I. Bosonin, *Multilinguisme, plurilinguisme, Education – Les politiques linguistiques éducatives*. Aoste : IRRE-VDA.

Farraudière, Yvette. 1989. *Ecole et société en Guyane française. Scolarisation et colonisation*. Paris : L'Harmattan.

Goury, Laurence, Launey, Michel, Lescure, Odile et Puren, Laurent. 2005. Les langues à la conquête de l'école en Guyane. In F. Tupin (éd.), *Ecoles ultramarines, Univers Créoles*, 6 (pp.47-65). Paris : Anthropos.

Goury, Laurence, Launey, Michel, Queixalos, Francesco et Renault-Lescure, Odile. 2000. Des médiateurs bilingues en Guyane française. *Revue Française de Linguistique Appliquée*, 5(1) : 43-60.

Migge, Bettina et Renault-Lescure, Odile. 2009. Langues et école en Guyane. In : Jacques Vernaudeau et Véronique Fillol (coords.), *Vers une école plurilingue dans les collectivités françaises d'Océanie et de Guyane* (pp.49-67). Paris : L'Harmattan.

Puren, Laurent. 2007. Contribution à une histoire des politiques linguistiques éducatives mises en œuvre en Guyane française depuis le XIX^e siècle. In : Isabelle Léglise et Bettina Migge (coord.), *Pratiques et représentations linguistiques en Guyane : regards croisés* (pp.278-295). Paris : IRD Editions.

Puren, L. 2003. Pédagogie, idéologie et politique linguistique. L'exemple de la méthode Carré appliquée à la francisation de la Bretagne à la fin du 19^e siècle. *Glottopol*, 1 : 33-53.

Ministère de l'Education Nationale. 2006. *Qu'apprend-on à l'école maternelle ? Les nouveaux programmes*. Paris : CNDP.

Moore, Danièle. 2009. Plurilinguismes et francophonies à l'école du Pacifique. In : Jacques Vernaudeau et Véronique Fillol (coords.), *Vers une école plurilingue dans les collectivités françaises d'Océanie et de Guyane* (pp.93-114). Paris : L'Harmattan.

RECTORAT DE L'ACADEMIE DE LA GUYANE, 2005, Le projet académique 2005-2009 de l'Académie de la Guyane. Liberté – Egalité – Fraternité, www.ac-guyane.fr/IMG/pdf/PA2005-2009_partie1.pdf

Renault-Lescure, Odile. 2000. L'enseignement bilingue en Guyane française : une situation particulière en Amérique du Sud. In J-M. Blanquer et H. Tringade (eds), *Les défis de l'éducation en Amérique latine* (pp.231-256). Paris : IHEAL.

Salain, Marie. 2009. Langues locales et école en contexte français : une perspective sociohistorique. In : Jacques Vernaudeau et Véronique Fillol (coords.), *Vers une école plurilingue dans les collectivités françaises d'Océanie et de Guyane* (pp.21-33). Paris : L'Harmattan.

UNESCO. 2001. *Déclaration universelle sur la diversité culturelle*. Octobre 2001.