

Linguistique et application en Guyane française: l'expérience des médiateurs bilingues

L.GOURY*, M.LAUNEY**, F. QUEIXALÓS***, O.RENAULT-LESCURE****

I. Etat des lieux et des besoins

1. La répartition linguistique

La Guyane souffre d'une méconnaissance de sa diversité culturelle et linguistique, aussi bien sur le plan national que régional. Alors qu'elle devrait être symbole de richesse et source d'inspiration pour des expériences innovantes, cette diversité est trop souvent considérée comme un obstacle, en particulier dans les milieux éducatifs.

D'où la nécessité, avant d'entrer dans le vif du sujet, d'esquisser une rapide description de la situation linguistique, afin de mieux appréhender la complexité de la situation scolaire et, partant, l'importance cruciale d'un programme comme celui des médiateurs bilingues.

On compte pas moins de six langues amérindiennes parlées sur le territoire guyanais, qui appartiennent à trois grandes familles linguistiques amazoniennes: la famille caribe, qui regroupe le kali'na du Bas-Maroni et de l'Ouest sur le littoral, et le wayana du Haut-Maroni (voir la carte page ... pour une localisation détaillée des langues); la famille arawak, qui regroupe le lokono (ou arawak proprement dit) et le palikur, parlés essentiellement dans des villages autour des villes du littoral par une proportion relativement faible de leur population, et, pour le palikur, sur le Bas Oyapock dans la région de Saint-Georges; la famille tupi-guarani qui regroupe le wayampi et l'émerillon, parlés à l'intérieur du territoire, sur le Haut Oyapock pour le wayampi, et autour des deux fleuves marquant les frontières naturelles de la Guyane pour l'émerillon (Oyapock et Maroni). A l'exception de l'émerillon, toutes ces langues sont transfrontalières et certaines, telles le kali'na, sont parlées dans plusieurs pays de la région des Guyanes et du bassin amazonien.

Les langues créoles sont également largement représentées. Parmi les créoles de base lexicale française, seul le créole guyanais est véritablement langue régionale en Guyane. Il est parlé essentiellement sur le littoral, avec des foyers particulièrement conservateurs à Iracoubo et à Sinamary. Les autres sont soit des langues officielles dans d'autres pays (comme le créole haïtien), soit des langues au statut de langue régionale dans d'autres départements français (créole guadeloupéen, martiniquais). On notera le cas particulier du créole saint-lucien, qu'une migration importante lors de la ruée vers l'or, à la fin du XIV^{ème} siècle, a amené en Guyane, créant ainsi des variantes particulières du créole guyanais, en particulier à Saint-Laurent du Maroni. Les créoles de base lexicale anglaise sont représentés par trois variantes très proches linguistiquement, l'aluku, le ndjuka et le paramaka, langues des populations businenge (ou Noirs Marrons). Elles sont parlées essentiellement dans les villages du fleuve Maroni et dans la région de Saint Laurent¹, selon une répartition qui correspond aux implantations historiques de ces groupes lors de leur formation à la suite du marronnage très répandu au Surinam dès le début de l'esclavage. L'autre créole de base anglaise, le saramaka, bien que parlé aussi par des groupes businenge, présente un degré de différence assez élevé par rapport à ceux cités précédemment, en raison d'une relexification de près de 40% de son vocabulaire en portugais. Issu d'une migration récente, mais territorialisé et non officiel dans son pays d'origine, le hmong, langue de la famille yao-miao, est également candidat au statut de langue régionale en Guyane, et présente les mêmes caractéristiques socio-linguistiques que les langues

* IRD, ** Paris VII-IRD, ***CNRS-IRD, ****IRD

¹ L'exode rural a pour conséquence des concentrations de plus en plus fortes de businenge dans les villes de l'Est, comme à Kourou.

amérindiennes ou businenge: elle est parlée dans des villages largement monolingues (à Cacao, près de Cayenne, et à Javouhey, dans l'Ouest), et ne côtoie le français que dans le contexte particulier de l'école.

D'autres langues, en raison du fort taux d'immigration qui existe en Guyane, sont également parlées sur ce territoire. C'est le cas du portugais du Brésil, du dialecte hakka de Chine, ou encore du sranan tongo, langue nationale au Surinam, par exemple.

Nous compléterons ce rapide panorama linguistique avec quelques chiffres de population provenant de récentes estimations²:

- 50.000 Créoles (descendants des esclaves libérés lors de l'abolition; en régression démographique relative);
- 30.000 Haïtiens (immigrants);
- 18.000 (ou plus) Brésiliens (immigrants);
- 15.000 Français "métropolitains" (immigrants venus de la France européenne et fonctionnaires de l'État en séjour plus ou moins temporaire);
- 10.000 Businenge (descendants d'esclaves autolibérés, historiquement originaires du Surinam);
- 8.000 Amérindiens;
- 7.000 Antillais (immigrants, originaires des Antilles françaises surtout);
- 6.000 Chinois (immigrants);
- 5.000 Guyaniens (immigrants du Guyana, ex-Guyane anglaise);
- 4.000 Surinamiens (immigrants);
- 1.400 Hmongs (immigrants).

2. Les langues de Guyane en France

Dès 1991, des linguistes signalent l'importance de prendre en compte la diversité linguistique en Guyane, région qui depuis 1946 jouit du statut de département français d'Outre-Mer et est soumise à la loi générale: c'est donc le français qui y règne comme seule langue officielle, ainsi que le dit la Constitution. Parallèlement, les groupes amérindiens et certains businenge s'organisent, et présentent au gouvernement des revendications qui comportent, entre autres, des mesures linguistiques et scolaires³. Cependant, dans les discussions françaises autour des langues régionales, les langues amérindiennes et businenge n'apparaissent dans aucun rapport jusqu'en 1999⁴, date du rapport Cerquiglini qui dresse un catalogue complet de toutes les langues régionales et minoritaires de France. La Guyane arrive alors au deuxième rang, tout de suite après la Nouvelle Calédonie, des territoires les plus riches linguistiquement. Une différence fondamentale cependant sépare la Nouvelle

² Récapitulation extraite de QUEIXALÓS F. (A paraître), *Langues de Guyane française : As línguas amazônicas hoje* (Queixalós et Renault-Lescure eds), São Paulo, IRD/MPEG/ISA, 500 p. + 9 cartes couleurs. Les chiffres sont extraits de *Etats généraux du développement économique réel et durable de la Guyane*, Chambre de commerce et d'industrie, 1998, et GÉRAUD, M.-O. (1997) *Regards sur les Hmong de Guyane française*, Paris, L'Harmattan. Il est utile de préciser que presque tous les chiffres indiqués sont sujets à caution, et qu'il serait vain d'y chercher une cohérence vu la disparité des sources. Pour plus de détails sur la composition de la société guyanaise, voir *Les gens de Guyane*, numéro spécial de la revue de la CIMADE (1993); voir aussi Mam-Lam-Fouck (1997).

³ Voir par exemple les interventions de Serge Anelli (instituteur aluku) et de la commission 'Education' des Kali'na lors du colloque sur les langues et cultures régionales organisé par la FEN en 1986, ou les revendications des parents d'élèves amérindiens présentées au Ministre de l'Education Nationale lors de son passage en Guyane en novembre 1996.

⁴ De la loi Deixonne (1951) et ses amendements successifs, jusqu'au rapport Poignant de 1998, seul le créole guyanais est reconnu comme faisant partie des langues régionales de France.

Calédonie de la Guyane: cette dernière présente des langues fort différentes typologiquement, ce qui offre à tout observateur de ce département un sentiment d'altérité maximale.

Dans le contexte des discussions autour de la ratification de la Charte des Langues régionales, la Guyane tient donc une place d'importance, qui se manifeste localement par diverses actions telles que l'organisation du Colloque sur les Langues Régionales et Minoritaires par le CCEE⁵ en novembre 2000, par la présence de plus en plus fréquente sur les radios locales d'émissions sur ces langues⁶, et plus généralement par une prise de conscience du rôle que doivent jouer les langues et les cultures locales dans la société guyanaise, dont la demande auprès des chercheurs est toujours plus forte.

3. Les langues de Guyane et l'éducation: les expériences des pays voisins, et les possibilités en Guyane

Le contexte éducatif guyanais a déjà fait l'objet de diverses réflexions, dont certaines déjà anciennes (voir Renault-Lescure & Grenand 1985; colloque sur les Langues et Cultures Régionales organisé par la FEN en 1986), pourtant les avancées sont encore timides.

Le créole guyanais a bénéficié des courants de pensée antillais pour voir sa présence à l'école dès 1986 (Azéma & Rattier 1994, Collectif 1997), sous l'impulsion d'une inspectrice de l'Education Nationale, Sonia Francius; depuis quelques années, le créole est également proposé comme option à l'IUFM. Il bénéficie par ailleurs d'un contexte scientifique plus favorable: une écriture est déjà largement diffusée sous l'impulsion du GEREC⁷, même si elle ne fait pas encore l'unanimité; les structures des créoles antillais, très proches de celles du créole guyanais, sont déjà largement décrites et peuvent servir de base dans les tentatives de normalisation nécessaire à l'introduction de la langue à l'école. Pour les autres langues, les expériences sont encore très ponctuelles et limitées, en grande partie parce que les données linguistiques les concernant le sont elles aussi.

Dans un texte récent, Grenand (à paraître: 471) dresse un état des lieux de l'enseignement en milieu sylvicole tropical, qui s'applique en grande partie aux populations rurales de Guyane: "lorsque la langue d'enseignement n'est ni [la] langue maternelle [de l'enfant] ni une langue véhiculaire qu'il côtoie journallement, on a de fortes chances de rater cette étape et de mettre en péril tout le dispositif éducatif." En effet, la langue de scolarisation reste uniquement le français, et le taux d'échec scolaire est criant: près de 45% de la population scolaire de Guyane sort du système éducatif sans diplôme (Durand & Guyard 1998). Les solutions proposées jusqu'à présent par plusieurs représentants de l'Education vont dans le sens d'une scolarisation précoce afin d'avancer l'âge de contact avec le français: les résultats ne sont pour l'instant pas spécialement positifs.

3.1 La problématique de l'éducation bilingue

Les efforts de coopération régionale amènent la Guyane à multiplier ses relations avec l'énorme pays voisin qu'est le Brésil. En matière d'éducation cependant, le modèle brésilien est loin d'être pris en compte, alors que sont menées, depuis plus de quinze ans déjà, des réflexions sur un contexte très similaire à celui de la Guyane, en particulier dans la région du bassin amazonien. Le Brésil a une avance considérable dans les expériences d'introduction de la langue maternelle des enfants à l'école.

Des études récentes montrent que l'enfant qui a la chance d'être structuré dans sa propre langue, c'est-à-dire qui fait les apprentissages fondamentaux dans sa langue maternelle, acquiert beaucoup plus rapidement les facultés métalinguistiques nécessaire à l'apprentissage

⁵ Conseil de la Culture, de l'Education et de l'Environnement.

⁶ Radio-Guyane, l'antenne locale de RFO, présente des chroniques en créole guyanais (lang pei, de Françoise Loe-Mie), et sur les langues et cultures ndjuka et palikur.

⁷ Groupement d'Etudes et de Recherches en Espace Créolophone

de la lecture et de l'écriture. Ces apprentissages concernent en effet non seulement les actes de langage, qui impliquent directement le code linguistique, mais aussi les capacités cognitives indispensables à la formation du jeune élève, qui vont lui permettre d'apprendre à construire et à structurer dans sa langue maternelle des opérations mentales et leur expression (repérer la manière dont se construisent les jeux de questions et des réponses, exprimer les repérages spatio-temporels, produire le récit d'un événement passé ou d'un projet futur, etc.). Zentella (1997), qui décrit le bilinguisme dans la communauté portoricaine de New-York, montre par ailleurs que chez les enfants observés, ceux qui sont dans un programme d'enseignement bilingue ont un taux de réussite scolaire élevé, tandis que ceux qui suivent un enseignement monolingue en anglais ont les problèmes suivants :

- échec de l'apprentissage de l'anglais
- problèmes identitaires et psychologiques liés à la rupture avec la famille et la culture d'origine.

D'autres études de psycholinguistique appliquée à l'enseignement bilingue⁸ présentent des résultats similaires: c'est donc sur des bases théoriques fortes que l'introduction de la langue maternelle à l'école peut se faire en Guyane.

3.2 L'expérience du Brésil

Afin de mettre en place un système éducatif cohérent et adapté à sa situation pluriethnique et plurilingue, le Brésil s'est donné un cadre législatif permettant, dans le contexte de l'école en milieu amérindien, d'introduire la langue maternelle de l'enfant dans les programmes scolaires. Depuis 1988 en effet, la Constitution brésilienne dans son article 210 stipule qu'elle garantit aux communautés amérindiennes, dans le cadre de l'enseignement primaire officiel⁹, l'utilisation des langues maternelles et des modes particuliers d'apprentissage, et garantit la pratique de l'enseignement bilingue dans ces écoles¹⁰. Celles-ci se distinguent alors des écoles traditionnelles par leur caractère bilingue et interculturel. Pour mener à bien ces projets, le Ministère de l'Éducation brésilien s'est également doté d'une formation spécifique pour les maîtres, tous Amérindiens, qui enseignent dans ce contexte particulier, et a rédigé un important document, le *Programa nacional para a escola indigena*, après une large consultation des enseignants et des dirigeants amérindiens. Cette initiative n'est pas sans soulever de nombreuses questions, en particulier à propos du passage à l'écriture des langues à tradition orale. Les débats sont encore vifs aujourd'hui, mais de plus en plus de communautés amérindiennes veulent voir leur langue écrite et souhaitent intégrer les programmes d'éducation bilingue.

3.3 Les ouvertures possibles en France

Si un cadre législatif fort et explicite permet au Brésil de changer les programmes éducatifs dans les contextes qui le requièrent, la législation française, tout aussi explicite mais moins diffusée, laisse également à l'enseignant une grande liberté quant à l'adaptation de ses programmes au contexte culturel et linguistique dans lequel il exerce.

A l'occasion de la mise en place du projet *Médiateurs bilingues* (décrit plus amplement dans le chapitre suivant), deux directeurs¹¹ ont rédigé un projet d'école qui prend en compte la langue maternelle dans les cursus scolaires, en s'appuyant uniquement sur la base

⁸ Voir aussi HAMERS J.F. & BLANC M. 1983. *Bilinguisme et Bilinguisme*. Bruxelles: P.Mardaga. W.F. MACKEY, 1976. *Bilinguisme et contacts des langues*. Paris: Klincksieck Linguistiques.

⁹ Et ne la relève pas à un cadre associatif et privé, comme c'est le cas en France pour les écoles Diwan (en Bretagne) et Calandretas (en Catalogne).

¹⁰ Raquel Teixeira. 'Langue, culture et école: le défi de la diversité'. Intervention aux Journées de l'enseignement en contexte multiculturel à l'UFR de Cayenne, 1998.

¹¹ Didier Maurel, directeur de l'école d'Elahé, sur le Haut-Maroni, en milieu émerillon et wayana. Claude Baumann, directeur de l'école d'Awala, dans la région de Mana, en milieu kali'na.

législative française déjà existante en la matière. On prend alors la mesure des ouvertures possibles: la circulaire n°82.261 du 21.6.82 reconnaît par exemple que l'accueil des élèves de maternelle "s'inscrivant dans une continuité sans heurt entre le milieu familial et l'école, pourra naturellement se faire dans la langue régionale [...]". L'idée était déjà défendue dans la loi Deixonne, n°51.46 du 11/01/51, qui autorise "les maîtres à recourir aux parlers locaux dans les écoles primaires et maternelles françaises chaque fois qu'ils pourront en tirer profit pour leur enseignement, notamment pour la langue française." L'objectif avoué est clair cependant : les langues régionales n'ont droit de cité que si elles permettent de faciliter le passage à la langue officielle, et non pas pour leur propre richesse et ni pour faciliter le développement de l'enfant. La défense de la langue régionale pour des motifs identitaires est inavouable dans un contexte jacobin et "républicain"¹² comme l'est celui de la France encore aujourd'hui, pourtant, les revendications amérindiennes et businenge en Guyane vont de plus en plus clairement dans ce sens.

Conscients que le modèle éducatif tel qu'il est conçu en France métropolitaine n'est en rien adapté à la Guyane, et confrontés quotidiennement aux difficultés d'enseigner¹³, les enseignants demandent des solutions: lors de la journée sur l'enseignement en 'site isolé'¹⁴, rassemblant, en janvier 1998, tous les professeurs des écoles travaillant sur le fleuve Maroni et ceux de l'Oyapock, l'idée de travailler en collaboration avec des 'médiateurs', des personnes relais entre la communauté et l'école, est lancée. Cette proposition est également faite dans le rapport d'information de Durand & Guyard (1998) qui conseillent, "afin de faciliter la tâche des maîtres [...], de développer le recrutement, dans le cadre des emploi-jeunes, de médiateurs culturels bilingues parmi les Amérindiens ou les Businenge". Leur tâche est également rapidement définie: "Ils accueilleraient les enfants à l'école primaire dans leur langue maternelle et participeraient à des expériences pédagogiques utilisant cette langue pour faciliter l'apprentissage du français."

Les besoins exprimés par les enseignants et leur nécessaire prise en compte, telle qu'elle apparaît dans les conclusions de la mission parlementaire mentionnées ci-dessus, rejoignent et confortent point par point les objectifs du programme *Médiateurs bilingues*, tel qu'il avait été conçu à l'initiative d'un chercheur de l'équipe IRD-Cayenne et d'un Inspecteur Académique de Guyane. Tout en suivant les directives nationales, ce projet a pour but de développer en Guyane un 'bilinguisme additif'¹⁵, c'est-à-dire, comme il est décrit dans Zoualy (1997: 250), une situation où "l'individu acquiert une langue seconde et incorpore certains éléments d'une autre culture mais sans préjudice à la culture et au développement de sa langue maternelle."

II. Le projet Médiateurs Bilingues

1. Les objectifs et spécificités guyanaises

On recense, en Guyane, dix-sept origines linguistiques différentes, en comptant les langues de migration, dans les classes du premier degré. Selon les secteurs géographiques, la proportion de non-francophones peut y varier de 15% dans certaines écoles de l'île de Cayenne à 100% sur le Maroni ou l'Oyapock. Un habitant sur trois y a moins de quinze ans.

¹² Dans une acception de ce mot où l'égalité – l'égalitarisme -- prime sur l'équité.

¹³ Auxquelles s'ajoutent des difficultés matérielles lourdes, comme l'absence d'eau, d'électricité, le sentiment d'isolement lié à l'absence de moyens de communication et l'éloignement géographique.

¹⁴ C'est ainsi que l'Education Nationale nomme les écoles des différents villages du fleuve Maroni, à la frontière avec le Surinam, et du fleuve Oyapoc, à la frontière avec le Brésil: certaines ne sont effectivement accessibles qu'après plusieurs jours de pirogue.

¹⁵ S'oppose au 'bilinguisme soustractif', qui "se manifeste lorsqu'un individu appartient à une communauté qui rejette ses propres valeurs socio-culturelles au profit de celle d'une langue culturellement et économiquement plus prestigieuse (Hamers 1991; cité par Zouali 1997:250).

Face à ces données, l'idée d'un aménagement linguistique au sein de l'école est aujourd'hui perçue comme incontournable par nombre d'acteurs sociaux, mais la mise en œuvre de cet aménagement soulève bien des questions¹⁶.

Son objectif premier, celui qui ressort des demandes réitérées des enseignants, est que l'école puisse ouvrir des passerelles avec les sociétés dans lesquelles elle est implantée et en accueillir les enfants dans leurs langues maternelles, pour ensuite s'ouvrir sur l'apprentissage d'une langue seconde. Comment atteindre cet objectif ? Les dispositions réglementant l'introduction des langues régionales à l'école se heurtent d'emblée à des caractéristiques propres aux langues de Guyane et aux sociétés qui les parlent. En effet :

- à l'exception du créole guyanais, qui de par le nombre de locuteurs et le moins grand éloignement de ceux-ci des modèles socio-culturels nationaux et internationaux présente plus d'analogies avec les langues métropolitaines, les langues de Guyane sont parlées par de très petits groupes (quelques centaines à quelques milliers de locuteurs) et dans des formes majeures d'altérité linguistique et culturelle ;

- si ces groupes sont petits, la pratique de la langue y est en revanche très dense, au moins chez les populations de l'intérieur où elle peut atteindre 100% ; celles de la côte sont il est vrai plus enclines à abandonner leur langue d'origine au profit du français ou (plus fréquemment) du créole, mais force est de constater que ce processus est généralement lié à une déstructuration culturelle et sociale qui ne correspond guère aux idéaux de l'égalité républicaine ;

- ce qu'il faut bien appeler l'inadaptation des modèles d'enseignement produit dans ces milieux un échec scolaire massif qui réduit d'autant les effectifs des élites autochtones : les instituteurs amérindiens ou businenge se comptent sur les doigts d'une main, et il sera pour longtemps encore très difficile de former des groupes d'intellectuels semblables à ceux qui se sont au XIXe siècle constitués en académies ou en mouvements culturels, ou encore ont dans les années 1970 fourni les cadres enseignants des écoles associatives ; au moins au début, l'appui de linguistes extérieurs est donc nécessaire ;

- l'absence de linguistes autochtones, jointe à l'insuffisance de travaux de chercheurs, fait qu'on souffre d'un véritable déficit de connaissances sur les langues : rien de comparable avec les langues régionales de Métropole, relativement bien décrites et documentées. Or, sauf à inventer on ne sait quelle justification qui ferait de l'ignorance des enfants et de leur milieu la vertu suprême de l'enseignement, il est clair que cette absence d'information ne peut être considérée que comme un mal provisoire auquel il faut remédier aussi vite que possible. Beaucoup d'enseignants de terrain se déclarent désireux de toute information sur des langues et des cultures qui leur restent opaques, alors que des éléments de compréhension pourraient nourrir leur réflexion pédagogique. Cette production de connaissances, sous des formes accessibles, est ce à quoi vise le projet IRD-CNRS *Langues de Guyane* ;

- s'il est en Guyane comme en Métropole souhaitable que l'enseignement forme des bilingues équilibrés, il ne s'agit pas dans le cas guyanais d'immerger de petits francophones dans la pratique d'une langue menacée, mais bien de sécuriser de petits allophones dans leurs premiers pas à l'école, d'assurer l'achèvement de leur structuration cognitive dans leur langue maternelle (qui est, rappelons-le, leur première expérience du langage humain), et de garantir ainsi une plus grande efficacité dans d'autres apprentissages, et tout particulièrement celui du français ;

- de ce point de vue, les enseignements en langues régionales, dont l'intérêt et les mérites ne sont pas en cause, ne constituent pas un modèle de référence. Bien plutôt, c'est vers

¹⁶ Il ne sera question ici que de l'aménagement linguistique dans des classes d'enfants linguistiquement homogènes. Les classes dans lesquelles sont présentes des langues variées appellent une autre approche. Appelée *Eveil au langage*, elle est l'objet d'une expérimentation en Grande Bretagne et en Suisse Romande et semble y donner de bons résultats, mais est encore très peu pratiquée en France (Voir Hawkins 1987, Perregaux 1994).

les expériences d'enseignement bilingue menées depuis une trentaine d'années dans des pays voisins comme l'Equateur, la Colombie, le Brésil ou le Paraguay qu'il convient de puiser des éléments de réflexion ; la situation guyanaise, trop atypique par rapport aux normes hexagonales, n'a jamais été véritablement pensée dans le cadre de l'Education Nationale française, qui en dépit de qualités évidentes a le plus grand mal à mesurer la portée des situations de grande altérité.

2. Des aides-éducateurs 'Médiateurs bilingues'

Du fait de l'ampleur de l'échec scolaire, il n'y a actuellement quasiment pas d'enseignant diplômé susceptible d'assumer la prise en charge de l'introduction des langues maternelles à l'école. Par ailleurs, on ne voit pas bien par quels mécanismes on pourrait obtenir qu'un certain nombre de sortants des Instituts Universitaires de Formation des Maîtres deviennent des locuteurs complets de langues amériindiennes, businenge ou hmong. Le projet *Médiateurs bilingues* est conçu pour commencer à rompre ce cercle.

En réponse aux demandes exprimées par les enseignants au cours de la journée sur l'enseignement en site isolé citée plus haut, le Recteur de la Guyane avait évoqué la possibilité de recruter des médiateurs "culturels" sur les emplois jeunes et de conduire une réflexion sur le bilinguisme à l'école qui mette à profit les expériences conduites dans les pays voisins.

C'est en tenant compte des contraintes exposées ci-dessus et de l'ouverture proposée par le rectorat qu'est lancé le projet. Mettant à profit les dispositions gouvernementales sur les emplois jeunes très nettement orientés vers les professions émergentes, comme l'indique le programme national des emplois jeunes : « [un des enjeux de ce programme est] de créer et de développer de nouvelles activités socialement utiles, correspondant à des besoins locaux émergents ou non satisfaits »¹⁷, ce projet entend donner un début de formation à des personnes locutrices des langues amériindiennes et businenge (puis hmong) qui rende possible l'accueil du petit écolier dans sa langue au moment où démarre sa vie scolaire.

Une première étape de la réflexion entre l'équipe de linguistes IRD-CNRS et le rectorat, représenté par un Inspecteur d'Académie, conduit à proposer les différents types d'actions nécessaires à la réalisation des objectifs, soit :

- la sélection des aides éducateurs destinés à participer au projet, appelés dès lors "médiateurs bilingues" ; le choix du qualificatif "bilingues" se justifiait par l'emphase mise sur la langue d'une part, et d'autre part par la volonté de distinguer cette expérience de celle des médiateurs *culturels* sur le Maroni, laquelle ne recouvrait aucun projet éducatif véritable ;
- la sélection des écoles porteuses du projet ;
- la proposition d'une formation en linguistique et en pédagogie dispensée par du personnel qualifié.

Le profil de médiateur bilingue a été dessiné pour répondre à la fois aux critères nationaux de recrutement des aides éducateurs et aux compétences en langues requises par la spécialisation de leur fonction (être de « bons bilingues » dans leur langue maternelle et en français). Les recrutements sont effectués par le rectorat (cellule emplois jeunes), avec une participation des linguistes qui ont un entretien avec un certain nombre des jeunes pressentis. Les médiateurs bilingues sont retenus soit parmi les candidatures d'aides éducateurs déjà déposées, soit parmi des candidats nouveaux répondant aux critères définis. Comme on l'a vu plus haut pour les enseignants, le fort taux d'échec scolaire qui affecte les communautés non francophones a rendu impossible l'établissement d'une liste d'une quinzaine de médiateurs bilingues qui soient tous titulaires du baccalauréat et âgés de moins de vingt-six ans. Des dérogations sont alors obtenues pour des candidats ayant déjà fait leurs preuves dans les

¹⁷ Le B.O. N°30, 23 juillet 1998.

domaines culturel ou parascolaire auprès de groupes d'enfants, ou de jeunes, non francophones¹⁸.

La configuration linguistique de cette promotion est à peu près équilibrée entre Amérindiens et Businenge : trois locuteurs de kali'na, deux de wayana, deux de wayampi pour le premier groupe, sept locuteurs d'aluku et trois de ndjuka pour le deuxième¹⁹. Elle ne reflète cependant ni un choix exclusif, écartant a priori certaines langues du champ de l'expérience, ni un choix définitif. Le fait que des langues amérindiennes, comme le palikur ou l'arawak, ou businenge comme le saramaka, ne soient pas représentées parmi les langues des médiateurs est plutôt dû à des facteurs contingents, comme l'absence d'un cadre scolaire susceptible de recevoir, au moment du démarrage du projet, des locuteurs de ces langues²⁰.

L'idée de départ avait été de réaliser une expérience limitée à quelques médiateurs intervenant dans des établissements ayant proposé des projets d'école en cohérence avec les objectifs du programme. Deux écoles seulement disposaient d'un tel projet, l'école d'Elahé, village « du fleuve » situé en amont de Maripasoula, composée d'une classe unique accueillant des élèves de deux communautés amérindiennes, wayana et émérillon, et l'école d'Awala-Yalimapo, village côtier situé à l'embouchure du fleuve Mana, disposant d'une dizaine de classes dont les élèves appartiennent à la communauté amérindienne kali'na. Afin de ne pas limiter l'expérience à des communautés amérindiennes, d'autres établissements accueillant des enfants businenge sont alors désignés pour accueillir des médiateurs bilingues. La couverture géographique du projet concerne, à l'heure actuelle, l'Ouest guyanais, plus Kourou et Camopi (voir la carte).

3. La formation

Clef de voûte du projet, la formation des médiateurs bilingues va à contre-courant des expériences ponctuelles déjà conduites en Guyane et d'une idée communément répandue selon laquelle il suffit d'être locuteur d'une langue et d'avoir un bagage scolaire minimum pour être apte à prendre en charge son introduction à l'école. Elle souhaite, au contraire, être de qualité et de haut niveau.

3.1 Propositions au rectorat

La proposition de formation est organisée en deux volets principaux. Le premier volet, linguistique, est pris en charge par des linguistes spécialistes des langues concernées et familiarisés pour certains avec les questions d'éducation bilingue de par leurs séjours et leur travail dans d'autres pays amazoniens où des expériences sont conduites depuis plusieurs décennies. L'autre volet, pédagogique, associe la directrice du CEFISEM de Cayenne, ainsi que les directeurs des écoles d'Elahé et Awala-Yalimapo. Ces deux enseignants ont déjà réalisé des expériences d'introduction des langues et cultures des enfants au cours des années précédentes et conduit une réflexion sur ce thème.

Une convention de formation est rédigée. Elle précise les engagements de chaque institution, rectorat de la Guyane et IRD, pour la période considérée (les cinq années des contrats emplois jeunes) et les modalités de la formation, celle-ci comportant trois stages annuels regroupant les médiateurs bilingues au centre IRD de Cayenne et un suivi de terrain entre les périodes de stage.

¹⁸ Il est indéniable que les écarts entre les niveaux scolaires engendrent des difficultés. Deux médiateurs bilingues wayampi recrutés avec un niveau de fin d'études primaires ne pourront pas poursuivre la formation.

¹⁹ Deux médiateurs bilingues financés par d'autres sources que les emplois jeunes dépendant du rectorat vont rejoindre le projet. L'un, wayana, a une expérience d'une dizaine d'années dans une école du haut Maroni. Rémunéré par le biais d'associations culturelles, il a dû abandonner ce travail et la formation, faute de nouveau contrat. L'autre, émérillon, est recrutée comme emploi-jeune par une association.

²⁰ Deux Hmong seront par la suite inscrits dans le projet.

A la rentrée de l'année scolaire 1998-1999, le dispositif semble être en place, les médiateurs bilingues sont dans les écoles, la convention de formation est en cours de signature, l'équipe de formateurs prépare le premier stage.

C'est à ce moment-là que se dévoilent les difficultés rencontrées en matière de concertation entre l'équipe de chercheurs et les services du rectorat. Malgré des échanges initiaux prometteurs avec les plus hauts niveaux de responsabilité en matière d'éducation en Guyane, le dialogue avec les acteurs de terrain ne s'est pas véritablement établi. Or une initiative comme celle-ci n'a guère de chance de réussir si la délimitation de ses objectifs et l'identification de ses stratégies ne se font pas de façon concertée et si les explications et les orientations qui s'imposent au démarrage d'une expérience innovante ne sont pas répercutées aux chefs et aux enseignants des établissements concernés.

Ainsi les médiateurs bilingues se trouvent-ils d'emblée dans une situation ambiguë, puisqu'une majorité de chefs d'établissement, comme de principaux de collège, leurs responsables directs, non avertis du projet et de leur rôle spécifique, les considèrent comme des aides éducateurs au même titre que tous les autres. Il en résulte une grande disparité des tâches qui leur sont confiées, souvent sans relation aucune avec leurs compétences linguistiques et les objectifs sur lesquels ils croient avoir été recrutés (faire des photocopies, seconder un directeur dans l'administration, dépanner un enseignant en difficulté de communication, etc.).

L'organisation du stage de formation apporte de nouveaux éléments propres à éclairer une situation qui s'avérera conflictuelle entre les Inspecteurs de l'Education Nationale des circonscriptions concernées et les chercheurs de l'IRD, ces derniers découvrant que l'absence de concertation et de préparation du corps enseignant découle de fait d'une opposition de la part de certains IEN, opposition latente ou explicite au projet.

Néanmoins, avec l'appui de l'Inspecteur d'Académie de Cayenne et de la cellule emplois jeunes, les autorisations de déplacement sont délivrées pour que les médiateurs bilingues puissent rejoindre Cayenne et le stage peut se tenir – malgré un contexte logistique difficile (autorisations parvenues la veille du départ, grève des transports aériens, etc.) qui oblige à en réduire la durée.

3.2 La linguistique et la pédagogie à la base de la formation

Les contenus de la formation sont organisés en quatre modules : une présentation des notions de base de la linguistique propre à apporter un cadre conceptuel à la réflexion métalinguistique, une introduction à la problématique de l'apprentissage de la langue sous ses facettes orale et écrite suivie d'activités spécifiques, une activité en ateliers par famille de langues (caribe, tupi-guarani, businenge – plus tard hmong) sur les questions que pose l'accès à l'écrit, enfin une activité par langue d'élaboration de matériaux écrits. Deux types de support sont retenus et les ateliers produisent les documents suivants :

- un abécédaire aluku/ndjuka « Nenge tongo sikiifi » ;
- un abécédaire émérillon « Ama'etane ehe » ;
- un abécédaire wayana « Nitipka top » ;
- un imagier kali'na « Wetumamokae ».

Il ne fait pas de doute que le stage a constitué, pour la majorité d'entre les médiateurs bilingues, la découverte que le statut d'aides éducateurs que leur confère leur contrat d'emploi jeune peut ouvrir sur autre chose que les tâches ancillaires auxquelles presque tous ont été cantonnés pendant les premiers mois d'activité. Cela tient à deux ordres de considérations. D'abord on a vérifié une fois de plus l'émerveillement que produit l'accès à une réflexion de type scientifique sur sa propre langue. Il y a là un effet direct de la constatation qu'un objet familier – la compétence linguistique de tout locuteur – s'institue soudain en un matériau empirique d'une richesse infinie tant pour l'expérimentation que pour l'explication théorique.

Ensuite, grâce à l'initiation pédagogique, s'est faite une prise de conscience portant sur le potentiel de chacun pour œuvrer dans le sens de la nécessaire adaptation de l'école à la réalité des populations non francophones d'origine. L'impression d'acquérir des outils intellectuels et d'être à même de les appliquer à l'amélioration de la vie de la communauté est un sentiment si intense qu'on peut douter que beaucoup de ces aides éducateurs se satisfassent par la suite d'un rôle de simple dépanneur ou coadjuvant.

A partir de ce constat les stagiaires s'appliquent, à leur retour dans les écoles, à faire un travail d'explication auprès du personnel de leur établissement, direction et corps enseignant, afin de le motiver à l'élaboration d'un projet d'école qui laisse une place à la langue maternelle des élèves. Travail qui doit se prolonger par une action hors de l'école par le moyen de discussions avec les parents d'élèves : on sait que souvent dans ce type de sociétés l'école est perçue comme le lieu d'apprentissage exclusif de la langue officielle et du calcul.

Le stage du deuxième trimestre ne peut avoir lieu. La convention de formation n'étant toujours pas signée, les financements nécessaires à la logistique ne peuvent être dégagés. Par ailleurs, la spécificité des médiateurs bilingues n'est toujours pas acceptée par une fraction des inspecteurs : dans une note de service envoyée par l'inspecteur de la circonscription de Saint-Laurent du Maroni aux directeurs d'écoles en février 1999, le rôle de la médiation culturelle et bilingue entre parmi trois autres axes dans les tâches de *tous* les aides éducateurs.

Ce n'est qu'à la fin du mois de juin, après la signature de la convention de formation par le Recteur, que se tiendra le stage suivant. C'est la fin de l'année scolaire et les médiateurs bilingues font le même constat que précédemment sur la disparité des tâches qui leur sont confiées. Ils constatent même son amplification dans certains établissements (remplacement d'instituteurs absents ; prise en charge d'élèves en difficulté ; charge de travail en langue française, etc.). La plupart se sont heurtés, non pas nécessairement à l'incompréhension ou au désaccord de l'équipe pédagogique, mais à ses réticences à entreprendre des actions nouvelles en l'absence de toute directive des Inspecteurs de circonscription. Quelques-uns toutefois ont pu créer un espace de concertation avec un enseignant ou deux et ont commencé à développer un travail en langue maternelle. Quatre d'entre eux travaillant dans les écoles citées plus haut, celles d'Elahé et d'Awala-Yalimapo, dans lesquelles les conditions de conduite du programme sont réunies du fait d'un projet d'école et de l'adhésion des parents d'élèves, ont rédigé des compte rendus complets de leurs activités et des premiers résultats obtenus.

Les contenus de ce deuxième stage sont inscrits dans la continuité. Une présentation des notions de base de la phonétique et de la grammaire qui sert d'arrière-plan général au travail en ateliers de langues, des ateliers par famille de langues (s'y ajoutent le wayampi, dans l'atelier tupi-guarani, et le hmong, absents du précédent stage) ; en pédagogie, le travail se recentre sur la problématique de l'apprentissage de la langue à l'oral, orientation estimée prioritaire par l'équipe de pédagogues. Des interventions ponctuelles de conseillers pédagogiques, proposées par les Inspecteurs de circonscription, augmentent la perplexité des médiateurs : en leur expliquant par exemple que leur statut n'est pas reconnu, qu'ils doivent apporter les preuves de leur utilité auprès des instituteurs et finalement définir leur rôle eux-mêmes, ou en leur présentant une expérience pédagogique conduite dans une zone d'éducation prioritaire, en milieu businenge, dans laquelle on fait intervenir des médiateurs non formés suivant le principe que les adultes de toute société ayant chez eux des fonctions de pédagogue sont de ce simple fait habilités à remplir une fonction pédagogique à l'école. En conclusion de ce stage, il est apparu urgent de recentrer dans une véritable concertation les missions des médiateurs bilingues et de définir avec les instituteurs motivés un projet cohérent. Il est certes difficile d'innover, mais il ne faut pas perdre de vue que les textes officiels relatifs aux emplois jeunes stipulent qu'il s'agit de créer et de développer de nouvelles activités socialement utiles, correspondant à des besoins locaux émergents ou non satisfaits.

3.3 Difficultés rencontrées

Les tentatives pour organiser les stages de l'année 1999-2000 se soldent par un échec. Les attitudes d'une fraction des IEN se sont radicalisées et face à cette opposition forte, le rectorat décide d'ouvrir une période de réflexion qui aboutira en juin 2000 à une nouvelle proposition. Cette réflexion sur la manière de s'appuyer sur les langues maternelles des non-francophones a bénéficié de l'appui d'un nouvel Inspecteur Académique en Guyane et d'un Inspecteur Général, tous deux convaincus de la nécessité de poursuivre le projet.

De plus, le rectorat décide de prendre totalement en charge le projet. Les tâches d'aide éducateur « médiateur culturel bilingue » sont précisément établies. La liste en sera distribuée à la rentrée de l'année scolaire 2000-2001. De nouvelles modalités de travail sont proposées. Un instituteur volontaire est désigné dans chaque école concernée par le projet pour y participer et servir de relais avec le reste de l'équipe pédagogique. Tous doivent bénéficier de la formation qui n'est plus uniquement destinée aux médiateurs. Il y a une volonté de créer une synergie entre enseignants et médiateurs et de créer de nouvelles pratiques pédagogiques.

Ainsi, après une mise en veille du projet pendant plus d'un an, celui-ci ressuscite, espérons-le, dans un meilleur contexte.

III. Réflexion: des linguistes et des langues en Guyane

1. Les linguistes et l'Education Nationale en Guyane

Cet historique du projet « médiateurs bilingues » conduit à se poser des questions sur la difficulté de communication qui a pu prévaloir entre deux communautés d'acteurs de terrain, les inspecteurs de l'éducation nationale et les chercheurs. Nous nous attacherons à déchiffrer ici les composantes de cette incompréhension et, partant, la méfiance qu'a pu inspirer la démarche de l'équipe de linguistes réunie autour d'un projet d'éducation adaptée. Il ne s'agissait pas d'empiéter sur les prérogatives de l'éducation nationale, comme cela a été imaginé, ni de conduire, à travers la formation, des enquêtes à l'insu des locuteurs. Il s'agissait bien plutôt d'une réponse à des situations d'enquêtes de terrain dont les conditions éthiques et politiques ont considérablement changé partout dans le monde, imposant aux chercheurs des sortes de contrats implicites avec les sociétés étudiées. La formation de mouvements politiques, la présentation de revendications identitaires dans lesquelles la langue représente un élément essentiel et l'éducation bilingue la pierre angulaire, d'une part, la demande de retour des informations collectées, l'accessibilité des résultats scientifiques d'autre part sont des données incontournables de la recherche aujourd'hui. Par ailleurs, comme le dit M. Agier dans un article intitulé « Quand le terrain se rebelle », « l'acceptation de l'altérité est une autre condition indispensable d'un travail de qualité. Cela suppose que l'on admette de part et d'autre (chez l'ethnologue [le linguiste] et chez ses hôtes) une différence d'objectifs de la recherche et une coopération aux objectifs de l'autre ».

A travers la formation en linguistique dispensée au cours des stages, diverses observations concrètes ont pu être faites. Les langues amérindiennes et businenge en Guyane ont été et restent dévalorisées. Le travail proprement linguistique de description, analyse et théorisation ne valorise pas en tant que tel une langue minoritaire, mais il peut constituer un élément essentiel de cette valorisation en montrant aux locuteurs en quoi leur langue est un représentant tout aussi valable que n'importe quel autre du langage humain (avec des spécificités indubitables mais non irréductibles). Non seulement, cette découverte fut capitale pour les médiateurs, mais elle a permis d'une certaine manière à chacun de relativiser les spécificités de sa langue tout en lui permettant de jeter un regard nouveau et très étonné sur les langues des autres. Le fonctionnement des ateliers de langues, par exemple, dans lesquels les médiateurs étaient regroupés par famille de langues a suscité, par la comparaison de

structures parentes et par la recherche des points communs et des différences, une très vive émulation. Enfin, langues dominées et langue officielle pouvaient sortir d'une relation plus ou moins antagonique et être replacées dans une typologie qui englobe l'ensemble des langues.

Outre la difficulté à comprendre ces nouveaux rapports établis par les linguistes avec les communautés chez lesquelles ils mènent leurs recherches, on peut imaginer également qu'il puisse y avoir eu chez les Inspecteurs de circonscription une crainte de l'inconnu et du manque de maîtrise dans la conduite d'expériences où les repères habituels font défaut. Or certains linguistes de l'équipe, comme on l'a souligné plus haut, ont travaillé dans d'autres pays amazoniens. Ils ont été confrontés et ont participé à des expériences d'éducation bilingue déjà anciennes ou qui se multiplient actuellement grâce à des législations reconnaissant les réalités pluriethniques et le droit à l'éducation dans la langue maternelle²¹. La réflexion et le transfert de leurs connaissances dans des programmes d'éducation bilingue est pour eux une activité qui découle de leur pratique professionnelle.

2. *L'expérience guyanaise et le contexte français.*

Hasard du calendrier ou convergence de mouvements d'idées, le projet *Médiateurs bilingues* a eu pour contrepoint le débat sur l'adoption par la France de la Charte européenne des langues régionales et minoritaires, débat qui a occupé une partie de l'actualité entre juillet 1998 (rapport Poignant) et juin 1999 (rejet par le Conseil Constitutionnel). Cette année a même vu l'Etat prendre enfin connaissance d'une réalité qui semblait lui échapper, puisque l'inventaire dressé par B. Cerquiglioni, et remis aux Ministères de l'Education et de la Culture en avril 1999, mentionne l'existence en Guyane des langues amérindiennes, businenge et hmong, absentes du rapport Poignant qui ne parlait que du créole.

Plus récemment, le « projet de loi d'orientation pour l'outre-mer », dans la version définitive du 15 novembre 2000, développe dans son Article 34 « 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. La loi n°51-46 du 11 janvier 1951 relative à l'enseignement des langues et dialectes locaux leur est applicable. »

Il est donc naturel que la situation guyanaise soit dans ce débat un élément de réflexion. Il ne serait que justice que se diffuse au sein de l'opinion publique métropolitaine une certaine connaissance de nos compatriotes guyanais, qui ont quelques raisons de se sentir oubliés de la collectivité nationale, et que cette connaissance nourrisse la réflexion des autorités politiques. Il est aussi plus que souhaitable que les témoignages des enseignants de terrain soient entendus au plus haut niveau de leur hiérarchie, et éclairent toute l'approche institutionnelle des problèmes éducatifs. Quant à la question de savoir si les langues régionales de Guyane doivent être présentes dans les écoles, et si oui sous quelles formes, elle se décline selon un argumentaire très différent de celui qui prévaut pour celles de France métropolitaine.

L'argument patrimonial est certes valable partout: en Guyane comme en Métropole, l'Etat doit préserver les créations de l'esprit humain, et, de ce point de vue, une langue vaut bien un tableau ou une cathédrale. Il se présente d'ailleurs avec une acuité toute particulière en Guyane, comme plus généralement dans les DOM-TOM. Les langues de ces territoires sont en effet soit des créoles, soit des langues qui se trouvent avec le français dans une relation d'altérité majeure (il est vrai que ce trait vaut aussi pour le basque). Dans les deux cas, elles ouvrent à la linguistique et aux sciences cognitives un terrain de réflexion privilégié: dans le cas des créoles, l'étude des processus de déstructuration-restructuration, qui débouchent sur des questionnements, bien connus des spécialistes, à propos des rôles respectifs du substrat, du superstrat et des propriétés universelles du langage; dans le cas des langues amérindiennes,

²¹ Voir la description des différentes situations amazoniennes dans Queixalós et Renault-Lescure 2000.

asiatiques, mélanésiennes, polynésiennes ou mahoraises, l'apparition de catégories et de structurations imprévues, que toute théorie du langage et de la signification doit prendre en compte sauf à verser *volens nolens* dans l'eurocentrisme. Elles ouvrent aussi sur des formes de conceptualisation et d'interprétation du monde éloignées de celles qui (avec leur propre diversité) prévalent en Europe, et posent par là encore le problème d'une sémantique universelle compatible avec cette variabilité. Enfin, les cultures dont elles sont les véhicules, soit se sont jusqu'à la colonisation développées dans un contexte radicalement différent de l'Europe, soit, dans le cas des créoles, sont nées de la colonisation elle-même.

Il existe un certain consensus, au moins dans les discours, pour reconnaître les risques induits par une uniformisation mondiale, et l'intérêt pour l'humanité tout entière de préserver, parmi d'autres diversités, celle de ses langues et de ses cultures²². Le débat est plus serré sur la question de savoir quelle forme de diversité doit être maintenue: doit-elle être celle des États-nations ou celle du plus grand nombre possible de langues et de cultures? En France, peu de responsables politiques réclament explicitement un appui explicite et ouvert de l'État au processus de disparition de la diversité linguistique et culturelle interne à la nation. Une position beaucoup plus couramment adoptée consiste à protester bien fort du haut intérêt dans lequel on tient les langues régionales, tout en réclamant, au nom de la cohésion nationale, une relégation de leur pratique à la seule sphère de la vie privée, l'État leur assurant la même neutralité que celle accordée aux religions. Mais dans les faits, la dévalorisation idéologique, l'absence systématiquement construite de tout espace d'utilité sociale, mettent les citoyens non francophones dans une situation si inconfortable que, lorsqu'ils ont acquis le français comme langue seconde, ils estiment pour la plupart que, pour l'intérêt de leurs enfants, ils se doivent de le leur transmettre comme langue première. La transmission intergénérationnelle est la seule vraie garantie de la survie d'une langue. En France métropolitaine, son délitement met les langues régionales dans une situation précaire.

L'enseignement associatif (Diwan, Ikastolak, Bressola, Calandreta), secondé depuis le milieu des années 80 par les écoles bilingues de l'enseignement public, s'inscrit dans ce paradoxe: compenser la perte de la transmission dans les familles par un apprentissage précoce à l'école. On peut vis-à-vis de ces expériences professer des opinions laudatives, dépréciatives ou nuancées. Ce serait pourtant pure mauvaise foi que de prétendre, au bout de plus de vingt ans d'existence, qu'elles auraient contribué à l'abaissement du niveau scolaire - les évaluations et les résultats aux examens nationaux prouveraient plutôt le contraire - ou à la dissolution de la République: la pratique des langues est un problème d'ordre cognitif et culturel compatible avec toute option politique non systématiquement oppressive. Quoi qu'il en soit, la situation guyanaise est très différente (cf infra).

Cette atypicité permet de donner à l'opération *Médiateurs bilingues* son véritable sens. Il ne s'agit pas d'un mouvement militant pour la préservation de langues menacées, bien qu'elle puisse avoir pour effet annexe de garantir cette préservation, et de rejoindre par là les projets métropolitains. Il s'agit surtout de répondre au défi qui est posé à l'idéal d'égalité républicaine, en faisant jouer son plein rôle au système éducatif: celui de faciliter l'accès à la citoyenneté et à l'égalité en prenant les élèves tels qu'ils sont, avec leur compétence linguistique en cours de structuration dans leur langue maternelle, avec leur connaissance de leur culture et de leur milieu, et en utilisant ces connaissances comme base pour introduire celles que la République estime devoir être partagées par l'ensemble des futurs citoyens. A terme, des équipes d'enseignants connaissant eux-mêmes la langue et la culture de leurs élèves, préférentiellement mais pas nécessairement issus de ces milieux, seraient un facteur indéniable d'assouplissement et d'amélioration de la pédagogie. En l'absence pour le court ou

²² Il n'est que de voir les initiatives récentes de l'UNESCO concernant les langues minoritaires du monde (Programme LINGUAPAX) pour se convaincre que les prochaines années verront s'amplifier la place des langues dans le mouvement international d'affirmation de la sociodiversité.

moyen terme de ces compétences, les médiateurs bilingues, dont certains en sont certainement le vivier, représentent une solution d'urgence, et entrent pleinement dans la perspective explicite des emplois jeunes.

Il s'agit certes d'une action expérimentale, menée dans un contexte social et culturel délicat, et qui devra donner lieu à une évaluation serrée et sans complaisance. Mais on connaît l'option alternative: le maintien d'un enseignement aveugle à la réalité de ces sociétés et de ces cultures, l'absence de formation des enseignants à la rencontre avec ces milieux, leur désarroi que seules peuvent atténuer les perspectives de mutation, l'absence consécutive d'équipes pédagogiques stables, l'échec scolaire massif, une fragilité accrue des populations face aux mutations économiques à venir, lourde de menaces sociales. La seule excuse du maintien de cette expérience-ci - car c'est bien une expérience que de délivrer un enseignement qui ne tienne aucun compte de la langue maternelle des enfants - est que le système éducatif n'est pas préparé au grand plurilinguisme et au grand pluriculturalisme, dont la Guyane offre un cas d'école emblématique. On n'ose penser qu'il refuse à jamais de prendre en considération la réflexion menée dans des situations comparables dans les pays voisins, et qu'il ne favorise pas la réponse d'urgence, souple et peu coûteuse, qu'apportent les médiateurs bilingues.

Références

- Académie de la Guyane, 1997. *Mieux connaître la Guyane*. Kourou: Ibis rouge Editions.
- Agier M., 1998. Quand le terrain se rebelle. *Sciences humaines* - Hors-série N°23 : 42-44.
- Azéma M. & Rattier E., 1994. *Cultures et langues maternelles à l'école*. Cayenne: CRDP Antilles-Guyane.
- Durand Y. & Guyard J. 1998. *Pour une politique éducative en Guyane*. Rapport d'information n°1477. Commissions des affaires culturelles et des finances. Assemblée Nationale.
- Grenand F. & Renault-Lescure O., 1990. *Pour un nouvel enseignement en pays amérindien: approche culturelle et linguistique*. Coll. La nature et l'homme. Cayenne, Orstom.
- Grenand F. (à paraître). Quelle scolarité pour quels élèves?. in *Les peuples des forêts tropicales aujourd'hui. Volume II. Une approche thématique.* ?
- Hawkins E., 1987. *Awareness of Language : an introduction*. Cambridge University Press.
- Launey M., 1999. Les langues de Guyane: des langues régionales pas comme les autres? (pp 141-160). in Clairis C., Costaouec D., Coyos J-B Eds, *Langues et cultures régionales de France. Etat des lieux, enseignement, politiques*. Paris: L'Harmattan.
- Perregaux C., 1994. *Odysea : accueils et approches interculturelles*. Neuchâtel : COROME.
- Queixalós F. & Renault-Lescure O. Eds, 2000. *As línguas amazônicas hoje*. São Paulo : IRD/MPEG/ISA, 500 p. + 9 cartes ill.
- Renault-Lescure O. & Grenand F., 1985. Le Problème scolaire (pp.36-38). in *ETHNIES* n°1-2, Vol.21, juin-septembre 1985, Survival International France.
- Zentella A A.C 1997. *Growing up bilingual*. Oxford: Blackwell Publishers Ltd.
- Zouali O. Maintien de la langue d'origine et acquisition de la langue seconde chez les élèves maghrébins à Montréal (pp:249-266). in Lefebvre M-L & Hily M-A Eds, *Les situations plurilingues et leurs enjeux*. Paris: L'Harmattan.