

Michel Launey
CELIA - Université de Paris 7 et IRD Guyane
Laurent Puren
Université de la Réunion



1. Une visite bien venue.

C'est en février 2005 que Josiane Hamers, à l'invitation de l'ERTÉ (Equipe de Recherches en Technologie de l'Education) de l'IUFM¹ de Guyane, est venue observer le dispositif alors connu comme *Médiateurs Culturels et Bilingues*, devenu plus tard (2007) *Intervenants en Langues Maternelles*. Particulièrement original dans le cadre français, ce dispositif ne pouvait manquer d'intéresser la spécialiste qu'elle était des questions de bilinguisme et d'enseignement bilingue, curieuse de voir comment malgré les contraintes et les pesanteurs du système français de tels programmes avaient pu être mis en place, et son avis critique pouvait être précieux aux promoteurs et aux acteurs de l'expérience.

Avant de témoigner sur une expérience dont Josiane Hamers dira qu'elle l'avait profondément marquée, il faut exposer le contexte dans lequel elle s'est développée, et les conditions dans lesquelles les médiateurs bilingues ont été formés et exercent leurs fonctions.

2. Le cadre français.

La France entretient traditionnellement de mauvaises relations avec sa diversité linguistique interne. La question des langues dites régionales y est l'occasion de débats parfois âpres et souvent confus, dont les thématiques sont apparues sous la Révolution à l'occasion de l'enquête de l'abbé Grégoire (Certeau, Julia et Revel 1974), et reviennent périodiquement dans l'actualité, les deux derniers épisodes étant représentés par les débats de 1999 autour de la Charte Européenne des Langues Régionales et Minoritaires², et ceux de 2008 autour de la constitutionnalisation desdites langues. Dans ces débats, les langues de l'Outre-mer sont peu présentes, bien qu'elles soient un élément important de renouvellement et d'ajustement de cette problématique, comme on va le voir.

La loi Deixonne de 1951, premier cadre de référence pour une présence scolaire des langues régionales, est notoirement très restrictive (elle ne concerne à l'origine que quatre langues métropolitaines - d'autres seront ajoutées plus tard - et les

enseignements sont soumis à de fortes conditions de demande, d'effectifs et d'horaires, etc.). Surtout, elle est typique de l'esprit dans lequel se traite presque toujours la question de ces langues. Leur exclusion traditionnelle de l'espace scolaire répond à une vision dite jacobine, qui surestime leur portée politique (elles porteraient atteinte en tant que telles à l'unité nationale), et sous-estime la capacité des citoyens à vivre harmonieusement le bilinguisme. Issue de débats parlementaires, cette loi ne reposait sur aucune enquête sociolinguistique qui aurait permis d'évaluer la vitalité de chaque langue (en particulier : de combien de personnes et surtout d'enfants elle était la langue première), la demande des familles, ou les effets bénéfiques attendus des programmes envisageables. Placée sur le seul terrain législatif, la réponse à l'exclusion symbolique a pris finalement la forme d'une présence elle aussi symbolique, qui ne posait même pas la question de savoir si les enseignements devaient prendre la forme d'enseignement de langue première (soutien et enrichissement de compétences acquises de façon extra-scolaire) ou de langue seconde (apprentissage par une progression partant d'un niveau supposé zéro) : on mesure l'ambiguïté de la revendication « apprendre les langues à l'école ». Faute d'une réflexion sur cette question pourtant essentielle, la tendance lourde des enseignements de langues régionales a été une dérive vers la culture et de là vers le folklore³. Des mesures ultérieures (circulaire Savary de 1982, CAPES de différentes langues à partir de 1985) ont étendu son application et aligné ses programmes et la formation de ses enseignants sur le modèle des langues vivantes étrangères. En cela, l'Education Nationale prend acte de ce que les enseignements de langues régionales s'adressent à des élèves qui arrivent à l'école le plus souvent monolingues francophones, plus rarement bilingues en langue régionale et en français. Or la situation est très différente dans l'Outre-mer, et d'ailleurs très différente d'un territoire à l'autre. On ne parlera ici que de la Guyane⁴.

3. Le cadre guyanais.

Contrairement aux autres Départements d'Outre-mer (Guadeloupe, Martinique, Réunion) caractérisés par un bilinguisme créole-français, la Guyane compte au moins neuf langues et peut-être douze qui peuvent répondre aux critères définissant les langues régionales selon la Charte Européenne (langues parlées traditionnellement par des citoyens du pays dans des portions identifiables du territoire national). Le rapport Cerquiglini d'avril 1999, élaboré à la demande des Ministères de la Culture et de l'Education Nationale dans la perspective de la signature et de la ratification de la Charte Européenne⁵, cite :

- le créole guyanais (à base lexicale française, proche de ceux des petites Antilles)
- six langues amérindiennes : kali'na (précédemment appelé galibi), wayana, arawak (alias lokono), palikur, émérillon (ou teko), wayampi
- quatre créoles noirs marrons ou bushinenge : saramaka, aluku (alias boni), ndyuka, paramaka (ou pamaka)
- hmong (parlé par des réfugiés du Laos dans les villages de Cacao et Javouhey⁶)

Ce chiffre de douze langues peut être réduit à neuf si l'on adopte des critères plus restrictifs. Parmi les langues bushinenge, seul le saramaka est réellement « à part » : les trois autres sont très proches et totalement intercompréhensibles, ce

qui d'un point de vue proprement linguistique autorise à les considérer comme les variantes d'une même langue⁷. Dans le cas du hmong, on peut considérer que, si les critères de citoyenneté et de localisation géographique sont bien remplis, l'ancienneté historique est insuffisante (le premier établissement date de 1977) pour que soit approprié l'adverbe « traditionnellement » figurant dans la définition de la Charte. Mais c'est une question de peu d'intérêt si, comme la situation guyanaise y incite, on adopte une démarche pragmatique selon laquelle il s'agit, non d'assurer une présence ou une absence symbolique des langues, mais bien, prenant acte de leur existence, de s'interroger sur d'éventuels bons usages qui pourraient être faits de leur présence scolaire, et ce sous quelles formes.

C'est que l'on trouve en Guyane, comme à Mayotte et dans le Pacifique, un cas de figure totalement disparu de l'Hexagone depuis les années 1950 : des Français non-francophones, en l'occurrence, des enfants français arrivant à l'école monolingues dans une langue amérindienne ou bushinenge, ainsi qu'en hmong⁸. La situation est moins nette en ce qui concerne le créole guyanais, qui est plutôt caractérisé par un bilinguisme précoce (situation également la plus fréquente aux Antilles⁹), encore qu'on puisse trouver du monolinguisme préscolaire créolophone chez certains Amérindiens à qui leurs parents n'ont pas transmis la langue ancestrale.

Ajoutons que l'écart culturel entre ces populations et l'école française est souvent sans commune mesure avec celui que l'on rencontre en Métropole de nos jours ou même celui que l'on y rencontrait du temps de Jules Ferry. Les références construites dans le cadre hexagonal, déjà décalées par rapport à l'univers équatorial amazonien de la Guyane dans son ensemble, le sont encore plus dans les « sites isolés » de l'intérieur guyanais, peuplés de Bushinenge et d'Amérindiens Wayana, Wayampi ou Emérillons. On ne peut se rendre dans ces endroits qu'en pirogue (entre une heure et une journée selon la distance et la saison) à partir de Saint Laurent du Maroni ou Saint Georges de l'Oyapock (accessibles par la route) ou Maripasoula (accessible en avion), la navigation étant rendue dangereuse dans certains secteurs par des « sauts » (c.-à-d. des rapides). On ne trouve dans certains de ces sites ni commerce ni eau potable, et dans la plupart d'entre eux sévit le paludisme.

Comme on peut s'y attendre, ces postes ne sont guère demandés par les enseignants, qui dans leur quasi-totalité sont des extérieurs (Métropolitains ou Antillais) : d'une part parce que l'inadaptation de l'enseignement produit un échec scolaire massif qui empêche la constitution d'une élite interne, d'autre part parce que les barèmes régissant les vœux d'affectation des enseignants permettent de donner plus facilement satisfaction aux Guyanais (presque tous Créoles) qui demandent à exercer dans la zone côtière dont ils sont originaires ; et l'écart est peut-être plus grand entre Cayenne et un site isolé qu'entre Paris et Cayenne. On y trouve donc des maîtres fraîchement émoulus de l'IUFM, peu expérimentés, ainsi qu'une proportion non négligeable de non-titulaires sans formation (ce que certains peuvent compenser par leur ouverture d'esprit et leur curiosité intellectuelle vis-à-vis du monde dans lequel ils sont plongés). D'une façon générale, la très grande majorité ne reste pas sur place, ce qui

contribue à fragiliser les équipes pédagogiques, instables et sans mémoire, là où l'on aurait particulièrement besoin d'un noyau de professionnels connaissant bien la société locale, sa culture et ses problèmes (Puren 2005a-b). Il est vrai qu'on peut retrouver en Métropole des situations analogues dans les zones dites sensibles, à une différence près, et de taille : c'est que dans les classes où peuvent se poser des problèmes d'écart linguistico-culturel dus à une forte présence immigrée, l'enseignant est du pays et peut jouer le rôle de pont entre ses élèves et le pays d'accueil. Dans les sites isolés de Guyane, ce sont les enseignants qui sont étrangers, et qui, sauf quelques-uns durablement établis, sont très ignorants des connaissances extra-scolaires de leurs élèves, sur lesquelles ils pourraient les aider à construire des connaissances nouvelles.

Devant le désarroi des enseignants et l'échec indéniable du système, mis en évidence par des rapports alarmistes de parlementaires (Durand et Guyard 1998) ou d'inspecteurs généraux (Hébrard 2000) se sont produits vers la fin des années 1990 quelques frémissements : le CEFISEM (Centre de Formation et d'Information et pour la Scolarisation des Enfants de Migrants¹⁰) de Guyane a vu ses attributions étendues au cas des Français non-francophones ; dans la formation initiale et permanente des enseignants ont été introduits des éléments de connaissance de leur milieu d'exercice ; des supports pédagogiques mieux adaptés à la réalité de terrain (*A toi la parole, Langage en Fête*) ont été mis à leur disposition, mais toujours dans une perspective de FLS (Français Langue Seconde, ou Français Langue de Scolarisation, voir Verdelhan 2002), c'est-à-dire sans tenir compte des langues maternelles des élèves : ce n'est pas dans la tradition française, et de toutes façons ces langues, à l'exception du créole guyanais (et encore...), étaient très peu étudiées et très mal documentées, ce qui en empêchait toute exploitation pédagogique.

C'est ce déficit de connaissance que cherchait à combler le programme *Langues de Guyane*, développé par un petit groupe de linguistes du CELIA¹¹ à l'IRD¹² de Cayenne à partir de 1997. Il comprenait un volet descriptif, portant sur les langues amérindiennes et bushinenge, un volet sociolinguistique portant sur les contacts de langues, et un volet appliqué, qui visait à répondre à une demande sociale par la diffusion de connaissances vulgarisées et des propositions de service à l'Education Nationale. L'année suivante, la création par le gouvernement du plan emploi-jeunes permettait une première concrétisation de cette volonté, à travers la formation des médiateurs bilingues.

4 Tâtonnements et affinements : la fonction de médiateur bilingue

Le plan emploi-jeunes de 1997 prévoyait la création de 350 000 emplois répondant « à des besoins émergents ou non satisfaits », une partie importante de ces emplois prenant dans l'Education Nationale la forme d'*aides-éducateurs*. En Guyane, l'idée est apparue de profiter de ce dispositif pour en faire le support budgétaire de *médiateurs bilingues*, une partie des aides-éducateurs guyanais étant en quelque sorte spécialisés dans cette fonction : deux projets conçus indépendamment ont fini par se rejoindre¹³.

Le premier émanait des linguistes du CELIA, qui avaient pu observer et étudier des programmes d'enseignement bilingue en direction des enfants amérindiens dans plusieurs pays voisins (Equateur, Colombie, Brésil, Paraguay). Avec des différences notables de pays à pays, on pouvait y trouver quelques constantes : un accueil la première année majoritairement ou exclusivement en langue maternelle, la plupart du temps un premier apprentissage de l'écrit en langue maternelle, et une introduction croissante de la langue nationale jusqu'à une proportion dominante à la fin du primaire, où l'on espère que le bilinguisme est consolidé. Ce modèle est très différent de celui qui existe en France à la fois dans les lycées internationaux, et dans les quelques écoles bilingues associatives, religieuses ou publiques (dans le cadre de la circulaire Savary de 1982) en langue régionale : dans ces établissements, les deux langues d'enseignement sont réparties selon les horaires ou le plus souvent selon les matières. Dans l'optique du premier modèle, le projet des linguistes préconisait une démarche expérimentale, dans un nombre très restreint d'écoles : cinq ou six au maximum, avec des personnes connues comme donnant toute garantie de compétence et de sérieux. Toujours à la manière de l'enseignement bilingue des pays voisins, relayé par des revendications de la FOAG (Fédération des Organisations Amérindiennes de Guyane), cette expérience devait comporter un aménagement des programmes au profit d'une présence plus importante des références au milieu et au mode de vie des élèves concernés, et ce surtout dans les petites classes, où l'échec est programmé si les enfants commencent leur vie d'élèves dans une langue encore inconnue, et en entendant parler d'un univers largement inconnu.

Le second projet émanait d'un inspecteur d'Académie, préoccupé comme l'ensemble des responsables éducatifs par la difficulté de scolariser en français les élèves amérindiens et surtout bushinenge, et, un peu au courant des travaux sur le bilinguisme en psycholinguistique et en sciences de l'éducation, prêt à admettre qu'une certaine présence de la langue maternelle à l'école permettrait, non seulement un certain mieux-être des élèves à l'école, mais aussi une meilleure relation au français à travers la construction d'un bilinguisme équilibré. La perspective était certes celle d'un bilinguisme « transitionnel », l'objectif principal étant la maîtrise du français, mais elle constituait tout de même une ouverture significative au sein d'une hiérarchie encore très réticente.

Un ajustement entre ces deux projets a fini par s'effectuer, comme on peut s'y attendre, sur une option basse. Il faut dire que l'idée d'un véritable enseignement bilingue et biculturel se heurtait à plusieurs obstacles dirimants : l'hostilité des responsables éducatifs, l'absence d'équipement des langues en termes de grammaires, dictionnaires, normalisation orthographique et supports pédagogiques, et surtout l'absence de corps enseignant capable de se lancer dans une telle aventure et formé à le faire, d'autant que les règles de la fonction publique française empêchaient la création d'un corps spécifique (contrainte qui n'existe pas dans la plupart des pays voisins). La convergence s'est donc faite sur une sorte d'enseignement bilingue a minima, reposant sur l'idée que la langue maternelle étant la première expérience qu'un enfant fait du langage en général, il est préférable de l'étayer à l'école, plutôt que de l'inhiber, au moins jusqu'à sa stabilisation vers sept ou huit ans. La principale tâche des médiateurs était donc d'intervenir prioritairement dans

les petites classes (école maternelle et cours préparatoire), en soutenant le développement du langage à travers la langue maternelle, à la manière de ce que l'école française sait assez bien faire en français à l'égard des petits francophones, sous le nom d'*activités de langage*. Des tâches annexes étaient dirigées vers les enseignants - les sensibiliser à la réalité linguistico-culturelle de leurs élèves - et les familles - améliorer la communication entre l'école et des parents souvent non-francophones et analphabètes -.

Il faut ici élucider un malentendu, qui tient en partie au caractère inédit de l'expérience dans le cadre français, mais aussi au contexte historique, puisque ses débuts ont coïncidé avec les débats houleux de 1999 sur la Charte Européenne des Langues Régionales et Minoritaires, et que certains se sont étonnés de l'absence du créole guyanais dans la liste des langues concernées par le dispositif. Telle qu'elle a été définie, et actée par une lettre de cadrage du rectorat de Guyane, la fonction des médiateurs bilingues est de travailler sur les langues non parce qu'elles sont *langues régionales*, mais parce qu'elles sont *langues maternelles*. Elle ne vise pas à préserver un patrimoine linguistique (même si cette préservation peut apparaître comme un effet induit) en assurant le bien-être des élèves déjà bilingues, et le cas échéant en développant un vivier de néo-locuteurs parmi ceux qui sont au départ purement francophones. Il s'agit de permettre à des enfants allophones de se sentir moins étrangers dans une école qui vient chez eux avec des références extérieures, et de construire des bilingues à partir de monolingues non-francophones. Et si l'idée des médiateurs a pu se concrétiser, c'est parce qu'une partie au moins du rectorat de Guyane a accepté l'idée qu'il n'y avait pas de contradiction entre d'une part la présence, rassurante et valorisante à la fois pour les enfants, de la langue maternelle, et d'autre part l'acquisition du français langue de scolarisation et langue de la réussite sociale, bref, que le soutien au développement du bilinguisme répondait de façon plus efficace et plus intelligente à la maîtrise du langage et de la langue française.

En ce qui concerne les élèves non-francophones, la situation de la Guyane, en apparence plus compliquée que celle de la Métropole, comporte tout de même un élément de facilitation : celle des écoles linguistiquement homogènes, où la totalité ou la très grande majorité des élèves ont la même langue première et partagent la même culture d'origine. Dans de tels contextes, on a, non pas le français et une pluralité de langues maternelles, situation qui complique la prise en compte des secondes, mais un couple de langues clairement identifié, qui se prête mieux à une pédagogie du bilinguisme. C'est le cas dans les « sites isolés » bushinenge ou amérindiens des fleuves, mais aussi dans certaines écoles dans la zone côtière, à Saint-Laurent du Maroni (bushinenge), Mana (hmong à Javouhey¹⁴, ndyuka au bourg) et Awala (kali'na). L'évolution vers une plus grande diversité dans certains sites (Javouhey), ou une diversité préexistante dans d'autres (Saint Georges de l'Oyapock, où les Palikur sont minoritaires) posent des problèmes qui doivent être résolus de manière pragmatique, et les avis de Josiane Hamers (voir plus bas) ont été un élément important d'une réflexion encore inachevée.

On peut ajouter que l'idée d'un dispositif aidant les Français non francophones était plus facile à plaider, en termes d'innovation pédagogique et de créations de postes, que s'il s'agissait d'étrangers, pour lesquels l'institution tend à se

satisfaire des CLIN et des CLA¹⁵. Cependant, l'idée d'intervenants en langue maternelle étrangère (en Guyane : essentiellement créole haïtien et portugais brésilien) a fait son chemin, et a été reprise dans l'évolution récente (après 2008) du dispositif.

5. Formation, entre obstacles et enracinement

Un point essentiel du projet des linguistes, et finalement retenu par le rectorat, était l'idée d'une solide formation des médiateurs. Le fait de parler une langue ne donne pas en soi une compétence à l'enseigner, comme langue première ou comme langue seconde, sans quoi tout francophone pourrait prétendre à être professeur de français ; et on connaît suffisamment d'échecs de politiques linguistiques dus à une préparation insuffisante des maîtres chargés de les appliquer. L'équipe du CELIA a donc offert ses services pour le volet linguistique de cette formation, consistant en des questions générales de grammaire et de phonologie, destinés à l'ensemble du groupe, et des *ateliers de langue*, où les locuteurs de chacune des langues travaillaient sur celle-ci avec un linguiste qui la connaissait. Le volet pédagogique de la formation a été assuré, dans les deux premiers stages, par deux directeurs d'école (Elahé et Awala) intéressés au projet, et ayant une grande expérience de l'enseignement en milieu amérindien et bushinenge ; et ensuite par des conseillers pédagogiques et des formatrices du CASNAV¹⁶.

Toutes sortes de dysfonctionnements ont émaillé la première année (1998-1999) où se sont déroulés deux stages de deux semaines (décembre 1998¹⁷ et juin 1999). Vu l'échec scolaire ambiant, une moitié seulement de la quinzaine de personnes pressenties de par leur profil (bons bilingues et dispositions à l'enseignement) satisfaisaient aux normes du plan emploi-jeunes en termes de diplôme (baccalauréat) et d'âge (26 ans maximum) : il a donc fallu demander des dérogations, heureusement obtenues sans trop de difficultés. Plus gênante a été la difficulté de faire comprendre le sens de l'expérience dans la communauté éducative. Au rectorat, une partie des responsables étaient franchement hostiles, et ceux qui étaient plutôt favorables ne savaient pas trop comment faire, en l'absence de modèles précédents. Sur le terrain régnait une grande incompréhension, et une certaine difficulté à dégager la fonction de médiateur, et les personnes qui pouvaient l'occuper : tous étaient occupés à des tâches très diverses, parfois ancillaires. Toujours est-il qu'une première promotion de seize médiateurs a été réunie en décembre 1998 dans les locaux de l'IRD de Cayenne : elle se répartissait entre dix Bushinenge (sept Aluku et trois Ndyuka) et six Amérindiens (trois Kali'na, trois Wayana). Le deuxième stage a vu se joindre deux Wayampi¹⁸ et un (puis deux) Hmong. Certains de ces participants ont rapidement quitté le dispositif pour diverses raisons, en laissant quand même pour la suite un petit « noyau dur » d'une quinzaine de personnes.

Deux aspects de ces deux premiers stages ont été particulièrement gratifiants pour les concepteurs du programme, et méritent d'être versés aux débats, surtout s'ils sont empreints de réticences, sur la place des langues maternelles à l'école. D'une part, le véritable enthousiasme avec lequel les médiateurs de toute origine se sont livrés à une réflexion métalinguistique explicite sur leur propre langue, dont ils n'avaient jusque-là qu'une connaissance implicite de locuteurs. Pendant

toute leur scolarité, la richesse et la complexité de leur langue était restée un secret bien gardé, dont aucune activité pédagogique ne leur avait fait prendre conscience ; et une fois révélées, ces propriétés de la langue ont immédiatement constitué un ferment intellectuel qui, s'il leur avait été proposé plus tôt, aurait peut-être été un facteur d'une meilleure réussite scolaire¹⁹. Le deuxième effet positif a été la constitution d'un groupe très soudé, développant dans le domaine linguistico-culturel un très grand intérêt réciproque, et dans les relations interpersonnelles une grande solidarité, par-delà l'altérité très forte entre les Amérindiens et les Bushinenge, et un certain nombre de contentieux historiques comme celui qui oppose depuis plus de deux siècles les Ndyuka et les Aluku²⁰. Plusieurs d'entre eux nous ont témoigné du plaisir qu'ils avaient à se retrouver pour des stages ou d'autres réunions, et lors des séances de restitution des ateliers de langue, il est visible que toutes les langues intéressent tout le monde. Ce type de travail sur les langues recèle un potentiel d'écoute mutuelle, d'ouverture aux autres et d'apaisement des tensions qui dément définitivement le préjugé selon lequel les relations au sein des groupes plurilingues ou pluriculturels seraient nécessairement antagoniques.

Lors des retours des médiateurs dans leurs écoles, la situation a évolué de façon très variable selon les sites, selon la personnalité plus ou moins entreprenante de chacun d'eux, la plus ou moins grande ouverture des directeurs, et surtout la plus ou moins grande capacité des enseignants à comprendre et intégrer cette nouvelle composante de la pédagogie. Les expériences les plus fructueuses sont celles où se sont développées des relations de complémentarité confiante entre le médiateur et l'enseignant ou les enseignants dans les classes desquels ils intervenaient, et où les médiateurs étaient réellement intégrés au projet d'école. D'une manière générale, la durée de ces interventions est jugée insuffisante, tout comme est insuffisant le nombre d'écoles concernées, mais tous les enseignants ont pu noter un certain mieux-être des enfants, et une plus grande implication de leurs parents.

Dans le courant de 1999, le rapport de forces au sein du rectorat, en particulier dans le corps des inspecteurs, a évolué dans le sens d'une hostilité dominante, et un refus de reconnaître les médiateurs comme sous-ensemble spécifique parmi les aides-éducateurs. Aucun stage n'a pu se tenir pendant l'année scolaire 1999-2000, au point qu'on pouvait croire le projet définitivement enterré. L'appui de l'Inspecteur Général Hébrard, et l'arrivée d'une équipe rectorale plus ouverte, a permis le redémarrage du projet à l'automne 2000, sous la responsabilité de l'inspectrice Martine Salomé, en intégrant dans les stages de formation un « enseignant-relais » pour être formé au travail avec le médiateur. Cette dernière formule ne fonctionnera que trois ans, car il s'avèrera que la trop grande mobilité des enseignants dans les sites isolés rend ce type de formation infécond.

De nouveaux médiateurs ont alors été joints au projet, augmentant le nombre des Bushinenge et ouvrant sur des langues amérindiennes non encore concernées (palikur, wayampi, émérillon). Petit à petit, dans les écoles comme au sein de la société guyanaise dans son ensemble, il s'avèrera que les médiateurs bilingues apportaient une amélioration indéniable au système éducatif, et leur image de marque s'en trouvait rehaussée. C'est pourquoi en 2003, lorsque les

contrats d'aides-éducateurs du plan emploi-jeunes arrivaient à expiration, et qu'on pouvait craindre un moment une mise au chômage des « anciens », tous ceux qui restaient dans le dispositif ont alors été « basculés » sur le nouveau statut, d'ailleurs plus favorable, d'assistants d'éducation. Il faut dire ici que la principale faiblesse du dispositif est que si la mission et les fonctions de médiateur bilingue se sont vite dégagées assez clairement, en revanche il s'est révélé impossible de créer un statut professionnel spécifique, vu les contraintes de la fonction publique et l'hétérogénéité du niveau de leurs diplômes : de sorte que quatre au moins des meilleurs médiateurs ont quitté le dispositif lorsque des perspectives d'emploi plus stables et financièrement plus intéressantes se sont ouvertes à eux dans d'autres branches.

A cette principale restriction près, c'est donc dans un contexte relativement favorable que s'est déroulée la visite de Josiane Hamers en février 2005. Plus personne ne remettait en cause au moins publiquement l'existence des médiateurs, et le recteur Blanquer leur apportait un soutien résolu. L'année 2007 verra les médiateurs devenir ILM (Intervenants en Langue Maternelle) apportera de nouvelles menaces, avec la création des Réseaux Ambition-Réussite²¹ dans lesquels les médiateurs se retrouveront en porte-à-faux, les restrictions budgétaires qui obligeront à recruter les nouveaux sous le régime très défavorable des contrats aidés, et la difficulté des linguistes à encadrer des groupes devenus trop nombreux (les Bushinenge) ou les nouveaux intervenants en langue étrangère, mais c'est une autre histoire...

6. Josiane Hamers : emploi du temps

Au cours de son séjour en Guyane, Josiane Hamers a prononcé deux conférences à Cayenne, l'une le vendredi 18 février au centre universitaire, l'autre le lendemain 19 devant les stagiaires de l'IUFM, sur le thème *Comment introduire la langue maternelle en éducation quand elle n'est pas la langue d'enseignement ?*. La seconde entrait dans le cadre de la formation initiale des enseignants (et était plus orientée dans ce sens), mais la première s'adressait à tout public, et le fait que dans un endroit aussi isolé et aussi peu peuplé (200 000 habitants) que la Guyane française elle ait réuni quelque quatre-vingts auditeurs témoigne de la notoriété de Josiane Hamers, et d'une connaissance au moins diffuse de son ouvrage de 1983 *Bilingualité en bilinguisme*, dans un contexte où les acteurs de terrain (enseignants, psychologues, politiques...) ne savent pas trop comment gérer le plurilinguisme.

L'autre volet de sa mission concernait comme on l'a dit l'observation du dispositif Médiateurs bilingues. Il s'est déroulé en deux étapes, correspondant aux deux principales zones d'implantation des médiateurs : l'Ouest côtier autour de Saint Laurent du Maroni, et les sites isolés de l'intérieur le long du Maroni. L'Oyapock (Saint Georges, Camopi) n'a pas pu faire l'objet d'une visite.

Le 17 février, bel aperçu de la diversité linguistico-culturelle guyanaise, a été consacré à Javouhey, école à dominante hmong avec deux médiateurs, Awala, commune kali'na, et au bourg de Mana, où l'on trouve une médiatrice ndyuka, ce qui correspond à la majorité des enfants de l'école n°2, dans une

commune par ailleurs caractérisée par une très grande mixité linguistico-culturelle, célébrée dans le film de Cesar Paes *Le bouillon d'awara*²² (1995). La matinée du 18, avant le retour par la route vers Cayenne, a été réservée à deux écoles de Saint Laurent, à la Charbonnière, quartier exclusivement bushinenge (médiatrice aluku), et à l'école des Malgaches, à dominance ndyuka. Les activités observées étaient très diverses, mais toujours dans le sens d'une incitation à la verbalisation : des formes traditionnelles d'éducation physique hmong à Javouhey, des contes à Mana et à la Charbonnière, la culture du manioc à l'école des Malgaches, où une médiatrice débordante de vitalité et d'inventivité a témoigné de son implication y compris financièrement dans le projet (puisqu'elle payait de sa poche toute la papeterie nécessaire) et du peu de soutien qu'elle avait de son directeur, compensé par une très bonne entente avec une enseignante. AAwala, aucune séance en classe n'était prévue ce jour-là, mais dans un long entretien la médiatrice kali'na a expliqué son travail et montré des supports pédagogiques qu'elle avait créés avec un grand sens des arts plastiques et du jeu sur la langue dans des comptines.

Cette région présente un contexte social, linguistique et culturel profondément différent de celui à majorité créole de Cayenne, lui-même bien sûr différent de la Métropole, mais on y trouve tout de même les principaux éléments de la modernité, et un accès facile par la route. L'altérité maximale se rencontre dans les sites isolés du Maroni, dans lesquels Josiane Hamers s'est rendue du mardi 22 au samedi 26.

Retour sur Saint Laurent le lundi 21 au soir, pour un départ le lendemain, où Josiane Hamers apprend à connaître les conditions de vie des enseignants des sites isolés. Dans la pirogue du rectorat, dont la principale différence avec les autres pirogues circulant sur le fleuve est d'être ornée d'un drapeau, prennent place une douzaine de personnes : outre Josiane et les deux auteurs de ces lignes, on y trouve une chercheuse de l'IRD, un inspecteur, des conseillers pédagogiques, une psychologue scolaire, un enseignant contractuel qui doit rejoindre son poste à Grand-Santi, et deux piroguiers expérimentés. Les bagages sont transportés dans des *touques*, sortes de bidons en plastique blanc fermés par un bouchon vissé, et qui présentent ainsi le double avantage de maintenir les affaires au sec par tous les temps (la pirogue n'est pas couverte, il incombe à chacun de se protéger par des parapluies ou des capes), et de flotter si elles tombent à l'eau. Outre les affaires personnelles attendues, chacun se munit d'un hamac, accessoire indispensable, et de beaucoup de nourriture en boîte, car on ne trouve pas partout de restaurants ni même de commerces.

Jusqu'à Maripasoula, on est en pays bushinenge : d'abord majoritairement aluku (avec de fortes minorités ndyuka et pamaka) sur la commune d'Apatou, puis ndyuka sur celle de Grand Santi, et de nouveau aluku à Papaïchton. A Maïman, le médiateur parle du tambour devant des enfants attentifs ; à Apatou, un autre conte à partir d'un livre illustré. La visite est complétée par un entretien avec les enseignantes de l'école maternelle, dans lequel il apparaît que les références proposées dans les repérages temporels et naturels sont largement métropolitaines : elles se plaignent en particulier du peu de sens de l'observation apporté par leurs élèves à discriminer par la couleur de leurs taches des dessins de vaches, animal inconnu dans la région.

La journée du lendemain mercredi est consacrée tout entière à la remontée vers Grand-Santi. Le Maroni, qui semblait entre Saint Laurent et Apatou un long fleuve tranquille, est désormais coupé de sauts, dans lesquels l'embarcation est plus ou moins secouée, et dont la dangerosité se mesure à l'injonction ou non d'attacher les gilets de sauvetage. On mesure la compétence des piroguiers, et la nécessité d'être deux : l'un à l'arrière pour manœuvrer le moteur et le gouvernail, l'autre à l'avant pour observer le chemin, en particulier les obstacles rocheux ou végétaux affleurants, et donner les indications nécessaires au moyen d'un code gestuel sophistiqué et élégant (démentant, incidemment, le prétendu mauvais sens d'observation chez les Bushinenge, diagnostiqué par les enseignantes métropolitaines). Le saut Poligoudou se présente comme une cascade presque verticale : là, les passagers sont priés de descendre et de contourner le saut à travers les rochers, passage qui sans être franchement acrobatique n'est tout de même pas facile, et Josiane Hamers avouera avoir senti les effets de l'âge ; on pourra admirer la manière dont le piroguier franchit le saut en lançant son moteur à plein régime, et écouter les anciens raconter comment on peut transporter des bulldozers sur deux pirogues, et comment aussi à la saison sèche les passagers doivent parfois, non seulement descendre, mais transporter eux-mêmes les touques.

On n'abordera pas à Apagui, école de huit classes mais sans médiateur, et on passera sans s'arrêter devant le village de Providence, qui attend toujours son école malgré un effectif potentiel de quelque deux cents enfants et un début de travaux vite arrêtés en 2000 ; en revanche, on pourra admirer à quelque distance de là, sur la rive surinamaïse opposée, l'école tenue par les témoins de Jéhovah. Le bourg de Grand-Santi sera atteint dans la soirée, et nous serons accueillis par la directrice de l'école n°1, un exemple rare de Métropolitaine durablement établie, qui nous racontera comment, quelques années auparavant, les enseignants pleins d'enthousiasme avaient mis au point un projet d'école expérimentale impliquant entre autres des intervenants en langue maternelle, et comment ce projet avait été rejeté par la hiérarchie éducative, aboutissant à la démotivation et à la désagrégation de l'équipe enseignante.

Le jeudi 24, quatre médiateurs sont visités dans les deux écoles, dont l'un en remplit les fonctions depuis plusieurs années sans jamais avoir été intégré au dispositif et sans jamais avoir reçu de formation linguistique ni pédagogique : cette erreur sera réparée par la suite. Les observateurs seront frappés par une séance où un autre médiateur propose à ses élèves une résolution d'énigmes : il s'agit d'identifier des personnes connues dans le bourg, à partir d'indices distillés un par un, et ce jeu passionne visiblement les élèves. Le soir, nous repartons pour Monfina, trajet court (une demi-heure de pirogue).

Cette école pâtissait jusqu'à une date récente d'une réputation déplorable. Construite dans un *kampu*, lieu où l'on habite mais où manquent les éléments structurants d'une communauté bushinenge (le chef, les lieux de culte traditionnels), elle comprenait à ses débuts une seule classe, conduisant les enseignants qui y avaient été nommés à la dépression, et pour l'un d'entre eux (en 1999, sauf erreur) au suicide. La situation de 2005 était heureusement différente, puisqu'il y avait désormais quatre classes (et quatre autres en

construction), avec une petite équipe d'enseignants soudée et bénéficiant désormais de logements de fonction décentes. Le soir, les problèmes de l'école sont évoqués dans une réunion conviviale, et, en l'absence de carbet de passage pour les visiteurs, les hamacs sont tendus dans les locaux même de l'école. Le lendemain vendredi, on peut assister à une prestation du médiateur sur le thème des animaux, selon une méthode qui répond intelligemment au dilemme de l'écart culturel. Il vaut la peine d'en dire ici quelques mots.

Quand on fait observer aux inspecteurs et à certains enseignants que les références présentées dans les supports pédagogiques sont inconnues des enfants, on s'attire souvent une réponse qui se veut définitive, du type : « Mais vous ne voulez pas tout de même enfermer ces enfants dans leur culture, l'école est là pour les ouvrir sur le monde ! ». Il serait mal venu de rétorquer que cet argument vient presque toujours de personnes totalement enfermées sur leur propre culture hexagonale, et dont certaines peuvent passer plusieurs années en Guyane sans jamais avoir eu la moindre curiosité pour le pays et ses habitants. Mais enfin l'idée d'une ouverture sur le monde est toujours recevable, à condition qu'elle n'occulte pas systématiquement la partie dont les enfants ont connaissance : dans un environnement amazonien dont tout le monde s'extasie sur la biodiversité, il n'est pas forcément de bonne méthode, surtout au début de la scolarité, de proposer des images d'animaux uniquement européens (loup, renard...) ou africains (lion, girafe, éléphant...), sans jamais tenir compte du maïpouri (alias tapir), de l'agouti ou du jaguar²³. La connaissance du monde extérieur est nécessaire, mais elle doit venir après celle du monde familial. Conscient ou non de cette problématique, le médiateur de Monfina y apporte une réponse intelligente : dans un premier temps, il arrive avec des images d'animaux connus, et demande aux enfants de verbaliser leur connaissance (en as-tu vu ? ton père en a-t-il chassé ? sais-tu ce qu'il mange... ?) ; dans un deuxième temps, il présente des animaux africains, et tout en laissant aux enfants la possibilité de s'exprimer, c'est lui qui en parle et introduit ainsi les connaissances nouvelles.

Dans l'après-midi, on repart vers l'amont, en franchissant sans trop de mal le saut Lessé Dédé (le deuxième en difficulté après le Poligoudou). A Papaïchton, « capitale » du pays aluku, une petite satisfaction nous attend avec la présence d'un « vrai » hôtel. Le lendemain samedi matin, on peut assister à une séance au cours de laquelle le médiateur apprend aux élèves comment construire une canne à pêche, en créant artificiellement des échecs qui incitent les élèves à en expliquer la raison. Ensuite, la pirogue rectorale retourne sur Loca, mais Josiane Hamers, prise par des contraintes de temps, prend une pirogue-taxi pour Maripasoula, et de là l'avion pour Cayenne.

Elle n'aura pas l'occasion de visiter le pays amérindien (wayana et émérillon), en amont de Maripasoula, où la pirogue rectorale continuera sa visite après avoir passé le dimanche à Maripasoula. Elle y aurait trouvé un monde extrêmement différent, encore plus isolé et profondément affecté par une confrontation brutale avec la modernité, dont il ne reçoit que les aspects les plus déplorables : culte de l'argent et des marques de vêtements, appareillage audio-visuel utilisé pour la présentation de la violence et de la pornographie, trafics de toute sorte, pression des sectes, pénétration irrésistible des orpailleurs qui

saccagent l'environnement et empoisonnent les rivières... Les aspects positifs de la modernité, en revanche, sont peu présents : il n'y a de dispensaires qu'à Maripasoula et à Antecume Pata, soit à une à trois heures de pirogue des autres villages, l'eau courante ne fonctionne pas, les cabines téléphoniques ont fonctionné trois mois et ne sont plus réparées depuis, et le téléphone portable ne passe pas... Les cinq écoles primaires fonctionnent dans des conditions relativement satisfaisantes, avec des médiateurs dans quatre d'entre elles, mais l'accès au secondaire est beaucoup plus difficile, puisqu'il force les élèves à se rendre pour le collège à Maripasoula, où une partie au moins des familles d'accueil les exploitent et où ils rencontrent toutes les sollicitations citées plus haut, et pour le lycée à Cayenne, où il n'y a plus d'internat et où se reposent les mêmes problèmes d'accueil et de contact avec les trafics. La plupart de ceux qui vont en lycée reviennent avant la fin de leur cursus avec un profond sentiment d'échec. Comme on peut s'y attendre, l'alcoolisme sévit et le taux de suicide est impressionnant (près de cinquante fois celui de la Métropole...). L'absence du regard de Josiane Hamers sur cette réalité désolante a été regrettée par tous les participants.

7. Josiane Hamers : rapport au Rectorat.

Quelque temps plus tard, Josiane Hamers adresse aux responsables de l'ERTé et au rectorat de Guyane un rapport assorti de préconisations. Elle tire de ses observations deux enseignements principaux : le caractère globalement bénéfique des activités en langue maternelle :

« Les enfants, quel que soit leur âge, semblent participer à la classe de médiation et semblent y trouver des repères culturels qui leur sont familiers. Leurs attitudes contrastent souvent avec la classe régulière où les enfants semblent montrer davantage d'apathie. La participation et l'intérêt dans la classe du médiateur semblent plus développés qu'en classe régulière... Tous les médiateurs observés parviennent à donner un sens à l'école qui n'apparaît pas toujours dans la classe régulière »

et l'insuffisante formation pédagogique des médiateurs :

« Soit ils parlent trop et trop vite, soit ils écrivent en langue maternelle dans une écriture trop adulte, ou ils ne mettent pas les affiches à la hauteur des enfants ; plus rarement le sujet de la classe ne correspond pas à l'âge de l'enfant »

D'autre part, une grande faiblesse du dispositif tient selon elle au peu de synergie entre médiateurs et enseignants, dont l'absence de formation culturelle est elle aussi flagrante :

« Les enseignants semblent à quelques exceptions près ignorer ce que font les médiateurs (...). Les enseignants sont souvent trop préoccupés à compléter les exigences du programme de l'Éducation Nationale sans se soucier du vécu culturel des enfants. De l'observation des enfants dans les classes régulières il a semblé que trop d'enfants étaient perdus par le programme. Par exemple, en Grande Section il s'agissait de transmettre la notion du temps (aujourd'hui, demain, hier, jeudi, vendredi, mercredi, avant, après) aux enfants, Ces derniers n'ayant aucun repère familier semblaient complètement perdus par cette approche. Un ancrage culturel de la notion de temps aurait sans doute pu aider les enfants à mieux comprendre le

système. Bien plus flagrant que le manque de formation des médiateurs nous semble l'absence d'intérêt et de formation culturelle des enseignants réguliers. Nous avons cependant observé une école où l'enseignante récupère le travail fait en LM par le médiateur et refait des travaux semblables en classe. Ce genre d'initiative doit être applaudi et peut servir d'exemple. »

Elle déplore d'autre part une présence insuffisante de la langue maternelle, dans la semaine tout comme dans le cursus :

« Le nombre d'heures consacrées à la classe en LM est loin d'être suffisant. Pour certains enfants il se réduit à une, deux ou trois demi-heures par semaine alors qu'il faudrait au minimum une séance, voire deux, par jour. De même le programme est arrêté trop vite et devrait continuer jusqu'à la fin du CM. Les effets du programme peuvent être perdus par une exposition trop courte »

Conformément aux connaissances accumulées au cours de sa carrière, elle se prononce pour un véritable enseignement bilingue, débutant en langue maternelle avec introduction croissante de la langue nationale, et dont les résultats seraient évalués. Dans l'immédiat, elle présente quelques suggestions, la première étant une évaluation comparative du programme :

« Ecoles semblables avec et sans médiateurs desservant les élèves de même langue maternelle. Il s'agirait d'évaluer les résultats en français et en langue maternelle au moyen de tests de clozure [tests à trous] ainsi qu'en mathématiques [par exemple le test de Raven ou tout autre test de ce genre] chez des élèves de fin de CP ayant reçu le programme pendant quatre ou cinq ans. Le choix de tests se justifie par le fait que ce sont de bons prédicteurs de réussite scolaire ... »

La seconde est une formation plus poussée des médiateurs comme des enseignants :

« Comment choisir des sujets appropriés pour l'âge des enfants, comment parler à un groupe d'enfants en bas âge (débit et vocabulaire), comment leur montrer des mots ou des énoncés écrits (...) Les médiateurs doivent aussi être en mesure d'identifier les points de repères culturels importants pour les enfants ; donc une formation anthropologique semble également nécessaire. Enfin les médiateurs doivent être en mesure d'établir une collaboration avec les enseignants (...). Les enseignants devraient recevoir une formation en pédagogie interculturelle de façon générale, et particulièrement dans la ou les cultures dont ils auront des enfants dans leur classe. Il est important qu'ils aient une connaissance minimale de la culture et notamment des repères culturels que l'enfant apporte à l'école et qu'ils puissent les exploiter dans la classe (...) Des notions importantes telles la notion de temps ou d'espace devraient être discutées ensemble, le rôle du médiateur étant d'apporter les ancrages culturels (par exemples, la perception des saisons) qui donnent des repères aux enfants alors que celui des maîtres est de leur enseigner l'approche du programme de l'Éducation Nationale. Une règle à respecter serait celle de partir de l'ancrage culturel de l'enfant pour en arriver à l'approche du programme scolaire ».

Ensuite, elle plaide pour un programme plus soutenu, en posant le problème (déjà observable et en développement croissant) de l'hétérogénéité de

certaines classes :

« Il faudrait que chaque enfant soit exposé au moins une demi-heure voire deux demi-heures par jour au médiateur pour toute la durée de l'école maternelle et de l'école primaire (CP et CM), ce qui demande une augmentation considérable du nombre de médiateurs par école. En plus, lorsque deux communautés culturelles sont présentes dans une école (comme c'est le cas à Javouhey) il est souhaitable que des médiateurs des deux cultures soient présents. Si un enfant isolé d'une autre culture se retrouve dans une école il est également souhaitable qu'il suive la classe d'un médiateur. Cela lui fera au pire un cours d'éveil aux langues, au mieux il apprendra les rudiments d'une langue. Le plus important est cependant que tous les enfants reçoivent un traitement identique dans la classe. L'idée de prendre les élèves en petits groupes dans les classes du médiateur est excellente et doit être maintenue »

Enfin, elle termine en suggérant un programme expérimental d'éducation bilingue, avec exposition aux deux langues « durant sept des huit années de maternelle et d'école primaire », en s'appuyant sur les travaux de Cummins, Lambert et les siens propres :

« Les classes pourraient être partagées à parts égales entre un enseignant qui fonctionne en langue maternelle et un enseignant qui fonctionne en français. Les deux enseignants travaillent en collaboration. Il est peu probable que dans un avenir suffisamment rapproché des enseignants parfaits bilingues pourraient être formés (...) Certains principes importants doivent cependant être appliqués : les apprentissages de base (lecture, écriture et calcul) doivent être faits d'abord en langue maternelle, ensuite transférés au français. Cette approche demande une collaboration constante entre les deux enseignants.... Par exemple pour l'enseignement de la notion du temps, il est du ressort de l'enseignant de langue maternelle d'identifier les points d'ancrage dans la culture d'origine (les saisons de chasse ou de récolte) de les traduire en notions plus abstraites de temps (hier, aujourd'hui, demain) ; ensuite le passage devrait se faire à la classe de français où il est du ressort de l'enseignant en français d'en arriver à la notion de temps telle que prévue dans le programme »

Programme qui implique bien entendu la création de matériel scolaire et la formation des maîtres à la pédagogie interculturelle et à l'enseignement en programme bilingue (en s'inspirant de modèles déjà existant au Canada et aux Etats-Unis), une mise en place sur la base du volontariat et une évaluation régulière.

8. Pesanteurs.

On ne sait trop si le rapport de Josiane Hamers a été beaucoup lu au Rectorat de Guyane. Ce qui est sûr, c'est que le dispositif a continué tant bien que mal, et que de nouveaux médiateurs, désormais ILM (Intervenants en Langue Maternelle) ont été recrutés, dont certains en langues étrangères, mais avec un statut détérioré, créant même une disparité fâcheuse au sein du groupe. Les stages où les médiateurs se retrouvaient entre eux et où l'esprit de corps était entretenu ont été remplacés par des visites de conseillers pédagogiques, tandis que les linguistes du CELIA n'étaient plus sollicités.

Bien évidemment, aucune expérience d'enseignement bilingue n'a été mise en place. Quant à la préconisation essentielle et raisonnable d'une évaluation du dispositif tel qu'il existe, elle n'a pas été prise en charge par le Rectorat, et les linguistes du CELIA n'avaient pas les compétences nécessaires. Dans le cadre de l'ERTé, une évaluation provisoire et partielle a fait l'objet d'un article (Crouzier 2007) et un programme ANR dit ECOLPOM («Evaluation de l'enseignement bilingue en Outre-mer») a été ouvert en 2009, avec des chercheurs en sciences de l'éducation travaillant en Polynésie et en Nouvelle-Calédonie, où sont apparues de manière indépendante des expériences voisines de celles des médiateurs bilingues²⁴, avec un peu moins de contraintes grâce à une plus grande autonomie de décision. Josiane Hamers n'avait pas dans ses projets une implication accrue dans les problèmes de l'Outre-mer français, et elle connaissait les pesanteurs du système, mais le contact avec la Guyane et les médiateurs l'avait visiblement frappée, et nous étions un certain nombre à espérer une nouvelle visite, et l'éclairage de ses compétences.

Post-scriptum : une situation nouvelle et désastreuse

Le ton relativement optimiste de cet article (écrit en mai-juin 2009) n'est plus de mise au moment de le mettre sous presse. En effet, les neuf ILM les plus anciens, et donc ceux qui avaient la formation et l'expérience professionnelle les plus longues, ont été exclus du dispositif à la rentrée 2009 au motif qu'ils auraient accumulé trop de contrats à durée déterminée.

Si aucune solution n'est trouvée, on peut prévoir que le même raisonnement s'appliquera à leurs collègues dans les prochaines années, et qu'ils seront peut-être remplacés par des intervenants au statut précaire, sans expérience et sans formation. Ce sera donc la fin d'une expérience originale, qui inscrivait la présence scolaire des langues maternelles dans un cadre scientifiquement fondé et pédagogiquement réfléchi, qui aura coûté plusieurs dizaines de milliers d'euros (sans compter le temps des formateurs), qui, dans le cadre du projet ECOLPOM de l'Agence Nationale pour la Recherche, devait être évaluée et comparée aux dispositifs existant dans les territoires du Pacifique, et qui aura permis un temps aux habitants des sites les plus isolés de croire à l'intérêt que la République portait à la scolarisation de leurs enfants.

Bibliographie

CERTEAU Michel de, JULIA Dominique et REVEL Jacques (1974), *Une politique de la langue : la Révolution française et les patois*, Gallimard, Paris.

CROUZIER Marie-Françoise (2007), « Inclusion scolaire et médiateurs culturels bilingues : l'expérience guyanaise » in MAM LAM FOUCK S. (coord.) *Comprendre la Guyane d'aujourd'hui*, Ibis Rouge Editions, Cayenne.

DURAND Y. et GUYARD J. (1998) *Pour une politique éducative en Guyane*. Rapport d'information n° 1477, Commissions des affaires culturelles et des finances, Assemblée Nationale.

GARDIN, Bernard (1975) « Loi Deixonne et langues régionales: représentation de la nature et de la fonction de leur enseignement » *Langue française* n° 25 p. 29-36.

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

HAMERS Josiane et BLANC Michel (1983) *Bilingualité et bilinguisme*, Mardaga, Bruxelles.

HEBRARD J. (2000) *Rapport de la mission effectuée par Jean Hébrard (IGEN) dans l'Académie de Guyane (20 février - 1^{er} mars 2000)*, MEN, Paris.

LAUNEY Michel (2005) « L'exploitation pédagogique des langues maternelles : analyse et perspectives du cas guyanais », dans PRUDENT Lambert-Félix, TUPIN Frédéric, et WHARTON Sylvie (coord.) *Du plurilinguisme à l'école*, Peter Lang, Berne.

LAUNEY Michel (2009) « Les langues d'outre-mer dans la problématique des langues régionales », in IDELSON B. et MAGDELAINE-ANDRIANJAFITRIMO V. *Paroles d'outre-mer : identités linguistiques, expressions littéraires, espaces médiatiques*, L'Harmattan, Paris.

PUREN Laurent (2004) *L'école française face aux enfants alloglottes*, Thèse de doctorat, Université de Paris III.

PUREN Laurent (2005a) « Enseignement et bilinguisme dans les écoles du Haut Maroni » *Ethnies* n° 31-32 : *Le renouveau amérindien*, Survival International.

PUREN Laurent (2005b) « On est une machine à fabriquer de l'échec et de l'exclusion : le discours des professeurs des écoles du Maroni » *Le français dans le monde, recherches et applications* 142-151.

VERDELHAN-BOURGADE, M. (2002), *Le français de scolarisation. Pour une didactique réaliste*, PUF, Paris.

Notes

¹ Institut Universitaire de Formation des Maîtres.

² On sait que le Conseil Constitutionnel a en juin 1999 émis un jugement d'inconstitutionnalité de cette Charte, qui interdit sa ratification par la France.

³ Voir GARDIN (1975). La même démarche symbolique a caractérisé la politique vis-à-vis de la Charte européenne, voir l'analyse du Conseil International de la Langue Française (www.cilf.org/pub/charte.fr.html).

⁴ Voir un aperçu général dans Launey (2009).

⁵ www.dglf.culture.gouv.fr/lang-reg/rapport_cerquiglini/langues-france.html. *Il s'agissait de faire la liste des langues qui pouvaient répondre aux critères de la Charte Européenne : il arrive au chiffre de 75, dont 54 pour l'Outre-mer. Même si l'on peut critiquer le choix d'une application assez large des critères de la Charte (entre autres pour la Guyane, comme on le verra plus bas), ce rapport a au moins le mérite de mettre en lumière la richesse du patrimoine ultramarin, et représente en tout cas la première enquête sur la situation linguistique de la France depuis celle de l'abbé Grégoire en 1790-1794.*

⁶ D'autres villages hmong moins importants ont été fondés depuis sur les communes d'Iracoubo et de Régina.

⁷ Au début de la formation des médiateurs bilingues, cette idée a été avancée par les linguistes aux médiateurs ndyuka et aluku, et finalement admise par ces derniers malgré un contentieux historique remontant à la période du marronnage, et la tendance induite dans de tels cas à se prévaloir de la moindre différence linguistique pour estimer qu'on parle des langues différentes. Les arguments étaient d'ordre strictement linguistique : faites la liste des différences en les classant (ils ont pu en trouver une demi-douzaine), et demandez-vous si ces différences vous empêchent de vous comprendre (la réponse est non). Un exemple des vertus pacificatrices d'un travail rationnel sur les langues.

⁸ Cette situation se retrouve à Mayotte (avec le shimaoré, langue bantoue, et le kibushi, variante de malgache sakalave) et dans le Pacifique, avec les langues mélanésiennes (en Nouvelle-Calédonie) et polynésiennes.

⁹ A la Réunion, le monolinguisme préscolaire en créole semble plus répandu.

¹⁰ Les CEFISEM sont maintenant devenus CASNAV (Centres Académiques pour la Scolarisation des Nouveaux Arrivants et des enfants du Voyage). On notera que l'institution reconnaît bien les problèmes posés par les enfants étrangers (Nouveaux Arrivants) ou français nomades (Voyage), mais qu'aucune lettre du sigle ne montre que le cas des enfants français non-francophones et sédentaires ait été pensé.

¹¹ Centre d'Etudes des Langues Indigènes d'Amérique, Unité mixte de recherches (CNRS-IRD-INALCO-Université de Paris 7). Cette équipe a été partie prenante de la création de l'ERTé.

¹² Institut de Recherches pour le Développement (ex-ORSTOM).

¹³ Voir une présentation détaillée des débuts de l'expérience dans Goury et al. (2000). On n'en donnera ici qu'un aperçu rapide.

¹⁴ Cette école à l'origine « homogène » hmong accueille de plus en plus d'élèves bushinenge.

¹⁵ CLIN : Classes d'Insertion (dans le primaire) ; CLA : Classes d'Adaptation (dans le secondaire) : elles utilisent les méthodes du FLS, et la plupart du temps ne prennent pas en compte les langues maternelles.

¹⁶ Voir note 10.

¹⁷ Ecourté en fait à dix jours par un impondérable (grève des avions d'Air-Guyane...).

¹⁸ Cette présence a été provisoire. Un nouveau médiateur wayampi stable sera recruté en 2003.

¹⁹ Dans le cadre français, de tels effets bénéfiques ont pu être observés en Polynésie et en Nouvelle-Calédonie, et rendent d'autant plus absurde l'absence d'une véritable politique de ce type à Mayotte, où elle serait facile à mettre en place à condition de former les enseignants.

²⁰ Voir note 7.

²¹ Destinés à remplacer le système des ZEP (Zones d'Education Prioritaire), tout en restant sur le même principe d'accorder des moyens supplémentaires à des établissements en contexte difficile, un Réseau Ambition-Réussite est centré sur un collège, et les moyens sont mutualisés entre ce collège et les écoles primaires dont sont issus ses élèves. Dans un tel contexte (et comme cela s'était produit du temps des aides-éducateurs), les principaux de collège ont eu tendance à vouloir récupérer les médiateurs pour des tâches diverses.

²² L'awara est un palmier qui donne un fruit oléagineux, qui est à la base du bouillon de même nom, dans lequel on joint toutes sortes de légumes et de viandes, d'où l'idée d'un mélange symbolique de la société guyanaise. Ce plat est consommé au moment de Pâques, et la légende veut que l'étranger qui a mangé le bouillon d'awara reviendra toujours en Guyane.

²³ A la question « connais-tu des animaux sauvages ? », les animaux amazoniens n'apparaissent à peu près jamais comme réponse spontanée chez les écoliers ou collégiens de Cayenne, qui citent d'abord des animaux européens ou africains, voir Alby et Launey (2007). Ajoutons que cette ignorance entretenue prend des allures surréalistes lorsque certains enseignants, ayant connaissance de la problématique des langues maternelles et croyant bien faire, cherchent à traduire renard, lion, éléphant, baleine etc. en ndyuka ou en wayana...

²⁴ En revanche, Mayotte est très en retard dans ce domaine ; voir note 19.