L'éducation bilingue dans le contexte multilingue guyanais : dispositifs cloisonnants et pratiques pédagogiques innovantes

Sophie Alby, Isabelle Léglise

▶ **To cite this version:**

Sophie Alby, Isabelle Léglise. L'éducation bilingue dans le contexte multilingue guyanais : dispositifs cloisonnants et pratiques pédagogiques innovantes. Christine Hélot; Jürgen Erfurt. L'éducation bilingue en France : politiques linguistiques, modèles et pratiques, Lambert Lucas, pp.66-86, 2016, 978-2-35935-175-0. hal-01426303

HAL Id: hal-01426303
https://hal.science/hal-01426303

Submitted on 4 Jan 2017

HAL is a multi-disciplinary open access archive for the deposit and dissemination of scientific research documents, whether they are published or not. The documents may come from teaching and research institutions in France or abroad, or from public or private research centers.

L'archive ouverte pluridisciplinaire **HAL**, est destinée au dépôt et à la diffusion de documents scientifiques de niveau recherche, publiés ou non, émanant des établissements d'enseignement et de recherche français ou étrangers, des laboratoires publics ou privés.

Alby, Sophie & Isabelle Léglise. (2016). L'éducation bilingue dans le contexte multilingue guyanais : dispositifs cloisonnants et pratiques pédagogiques innovantes. In : C. Hélot, J. Erfurt (eds.), *L'éducation bilingue en France : politiques linguistiques, modèles et pratiques,* Lambert Lucas, 66-86.

L'éducation bilingue dans le contexte multilingue guyanais : dispositifs cloisonnants et pratiques pédagogiques innovantes

Introduction

Après une présentation du contexte guyanais et une caractérisation de la population en âge d'être scolarisée, basée sur les travaux sociolinguistiques menés en Guyane ces quinze dernières années, nous discutons des dispositifs qui se sont développés dans ce contexte en nous basant sur les travaux internationaux dans le domaine de l'éducation bilingue et sur une analyse des politiques linguistiques françaises. Dans une troisième partie, nous montrons quelques pratiques pédagogiques innovantes malgré ce cadre relativement rigide.

1. La population en âge d'être scolarisée en Guyane

En Guyane, la généralisation de la scolarisation est encore récente comparée à la métropole. Elle date de la départementalisation – c'est-à-dire du passage de colonie à celui de département d'outre-mer en 1946 – et est liée à une politique générale d'assimilation ou francisation qui a d'abord concerné les populations du littoral, puis, à partir de 1969, les populations que l'on a longtemps appelées « de l'intérieur » (habitant dans des villages amérindiens et descendants des Marrons). L'école devait « avant tout servir à leur apprendre à être Français et à intégrer l'idéologie du progrès » (Renault-Lescure 2000).

Dès les années 1970, anthropologues puis linguistes ont adressé de vives critiques au système scolaire alors en vigueur (Hurault 1972; Grenand 1982; Grenand 2000; Renault-Lescure & Grenand 1985). Le débat porte alors sur les adaptations possibles de l'école au contexte local. Vers la fin des années 1990 et le début des années 2000, le taux d'échec scolaire important ou la sortie du système sans diplôme sont des indicateurs ayant permis d'adresser un cri d'alerte (Durand & Guyard 1999; Puren 2005). L'une des voies de remédiation proposée consiste alors à faire entrer les langues des élèves à l'école (Launey 1999; Goury et al. 2000) et à développer des connaissances scientifiques (linguistiques et sociolinguistiques) pour les mettre à disposition des acteurs locaux. Ces deux décennies ont vu le développement de travaux de description linguistique qui ont eu pour effet de visibiliser les langues de Guyane, de les outiller et de les grammatiser. La production de grammaires et de dictionnaires en attestent (entre autres Goury & Migge 2003; Launey 2003; Renault-Lescure & Goury 2009) ainsi que le développement d'ateliers de réflexion sur les

systèmes d'écriture (Goury 2007). La reconnaissance par le Ministère de la Culture et de la Communication de 10 langues parlées en Guyane comme "Langues de France" en atteste également (Alby & Léglise 2005; 2007; Cerquiglini 2003). La carte suivante illustre la présence territoriale de ces 10 langues « locales » reconnues comme « langues de France » et pour lesquelles des formes d'enseignement bilingue ont été mises en place (cf. partie 2 ci-dessous).

Carte 1 – Les langues de Guyane (Renault-Lescure & Goury, 2009 : 10)

Les travaux sociolinguistiques réalisés en Guyane ces quinze dernières années ont dans un premier temps permis de recenser une quarantaine de langues parlées dans ce département dont une vingtaine représentant plus de 1%

de la population. Le tableau ci-dessous présente synthétiquement l'ensemble de ces langues.

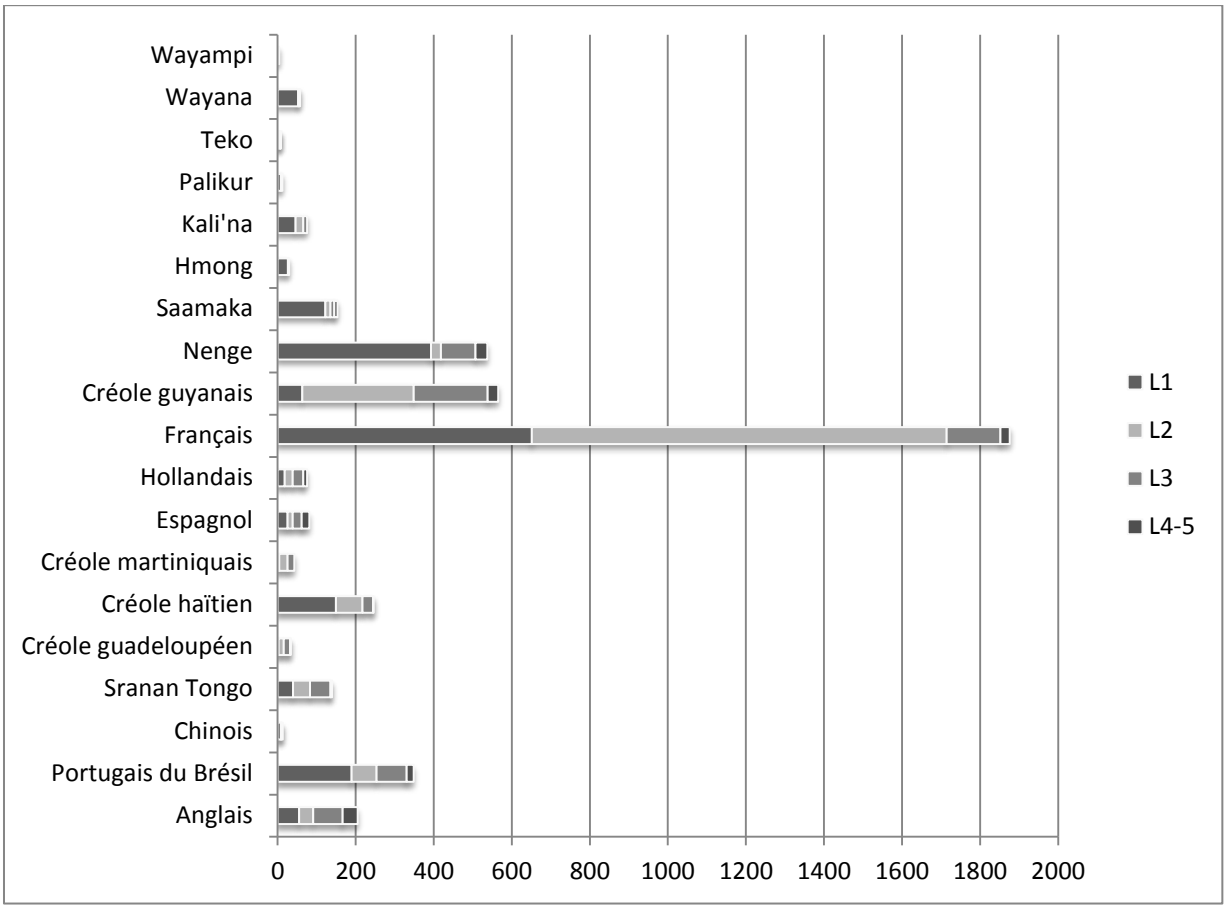
Types de langues	Nom de la (variété de) langue	Caractéristiques
Langues amérindiennes[1]	arawak ou lokono	Langues autochtones appartenant à trois familles linguistiques (caribe, tupi-guarani et arawak). Listées dans le rapport Cerquiglini. Elles sont parlées dans leur ensemble par moins de 5% de la population. Les deux premières, en raison de leur faible nombre de locuteurs ou de rupture de transmission vers les jeunes générations, peuvent être considérées comme « en danger »
	emérillon ou teko	
	kali'na	
	palikur	
	wayana	
	wayampi	
Langues créoles à base lexicale française	créole guyanais	Résultant de l'esclavage et de la colonisation française en Guyane. Mentionnée dans le rapport Cerquiglini, langue maternelle d'environ un tiers de la population, elle est véhiculaire dans certaines régions – en particulier sur le littoral.
	créole haïtien	Parlée par une population d'origine haïtienne représentant, selon les sources, entre 10 et 20% de la population guyanaise.
	créole martiniquais, créole guadeloupéen	Langues parlées par des Français venant des Antilles, estimés à 5% de la population guyanaise.
	créole de Sainte-Lucie	Langue issue de l'immigration en provenance de Sainte-Lucie aux siècles derniers, parlée actuellement par moins de 1% de la population.
Langues créoles à base lexicale anglaise	aluku ndyuka pamaka	Variétés de langues[2] (Eastern Maroon Creoles) parlées par des Noirs Marrons ayant fui les plantations surinamiennes au XVIIIe siècle, mentionnées dans le rapport Cerquiglini. Langues premières des Marrons faisant historiquement partie de la Guyane ou de migrants récemment arrivés du Surinam, elles sont parlées par plus d'un tiers de la population guyanaise. Elles jouent également un rôle de véhiculaire dans l'Ouest guyanais.
	sranan tongo	Langue véhiculaire du Surinam voisin, elle est la langue maternelle d'une très faible partie de la population guyanaise, notamment dans l'Ouest, où elle joue cependant un rôle de véhiculaire.
	saamaka	Parlée par des Noirs Marrons originaires du Surinam mais installés en Guyane depuis plus ou moins longtemps, mentionnée dans le rapport Cerquiglini. Les estimations chiffrées sont les plus fluctuantes à son égard. Selon Price et Price (2002), les Saramaka constitueraient le groupe de Marrons le plus important de Guyane (10 000 personnes), toutefois nos enquêtes montrent des taux de déclaration du saamaka souvent inférieurs aux autres créoles à base anglaise.
Variétés de langues	français	Langue officielle, langue de l'école, langue maternelle des 10% de la population venant de métropole ainsi que de certaines parties bilingues de la population (en

[1] Une autre langue amérindienne est aussi parlée dans le département par un petit groupe de locuteurs. Il s'agit de l'apalai (famille caribe) qui n'est pas considéré comme langue de France.
[2] L'aluku, le ndyuka et le pamaka sont considérées comme des variétés dialectales d'une même langue, le *nenge* (en aluku et pamaka) ou *nengee* (en ndyuka), cf. Goury et Migge (2003).

européennes		particulier à Cayenne) et partiellement véhiculaire en Guyane.
	portugais du Brésil	Langue parlée par une immigration brésilienne estimée entre 5 et 10% de la population guyanaise, jouant un rôle de véhiculaire dans l'Est, le long du fleuve Oyapock.
	anglais du Guyana	Variété parlée par une immigration venant du Guyana voisin, estimée à 2% de la population.
	néerlandais	Langue parlée par une partie de l'immigration surinamienne ayant été préalablement scolarisée dans cette langue.
	espagnol	Langue parlée par une infime partie de la population originaire de Saint-Domingue et de pays d'Amérique latine (Colombie, Pérou, notamment).
Langues asiatiques	hmong	Langue parlée par une population originaire du Laos, arrivée en Guyane dans les années 1970, représentant 1% de la population, regroupée essentiellement dans deux villages, mentionnée dans le rapport Cerquiglini.
	chinois (hakka, cantonais)	Variétés de langues parlées par une immigration d'origine chinoise datant du début du siècle.

Tableau 1 – Les principales langues parlées en Guyane (Léglise 2007)

Ces travaux permettent également une caractérisation de la population scolarisée. Ils se fondent, en particulier, sur une enquête en milieu scolaire (Léglise 2007) auprès de plus de 2000 élèves sur la transmission et la pratique des langues. Les résultats montrent que dans certaines zones, le français n'est pas transmis en famille ni présent dans l'environnement linguistique des enfants avant leur arrivée à l'école maternelle. Dans d'autres zones, et en particulier sur le littoral, le français est l'une des langues de première socialisation. On observe, dans tous les cas, des répertoires linguistiques riches de trois ou quatre langues à l'âge de 10 ans qui nous permettent d'illustrer le rôle véhiculaire d'un certain nombre de langues comme, outre le français et le créole guyanais, le portugais du Brésil, le nenge, le sranan tongo et parfois l'anglais (Léglise 2013). Le graphique ci-dessous illustre les répertoires linguistiques plurilingues d'élèves scolarisés sur tout le territoire guyanais.



Graphique 1 – Les répertoires linguistiques d'élèves de 10 ans (Léglise 2013, 50)

Enfin, les différents travaux ont montré la très grande hétérogénéité des classes, largement multilingues, sur l'ensemble du territoire guyanais. On peut mesurer cette hétérogénéité à l'échelle de deux classes d'une école de la ville de Kourou par exemple : 13 langues maternelles ont été déclarées par ces 60 élèves de cycle 3 et plus de 20 langues font partie de leur répertoire linguistique (Alby & Léglise 2014a, 250).

Les politiques linguistiques éducatives en place en Guyane ont largement sous-estimé les trois aspects que nous venons d'évoquer brièvement : d'une part ce plurilinguisme individuel et l'existence de répertoires linguistiques riches dès les premières années de socialisation, d'autre part l'hétérogénéité des classes multilingues, enfin les langues apportées par les différentes migrations et dont certaines jouent des rôles véhiculaires très importants (comme le portugais du Brésil ou le sranan tongo par exemple) (Alby & Léglise 2014b).

Par ailleurs, l'analyse de la formation des enseignants et des modèles éducatifs sous-jacents (Alby & Launey 2007; Alby 2009; Alby & Ho-A-Sim

2006) a montré la nécessité de repenser les approches didactiques. Nous renvoyons à ces publications pour une analyse d'expérimentations en éveil aux langues et au langage (Alby et al. 2010) et sur les représentations et les pratiques des enseignants vis-à-vis des langues des élèves, de leur plurilinguisme et de leurs pratiques linguistiques (Alby 2008; Alby 2007; Puren 2005; Léglise & Puren 2005). Nous développons ci-dessous comment des modèles monolingues sous-tendent la politique linguistique éducative appliquée à l'enseignement en Guyane et les représentations d'un certain nombre d'acteurs locaux avant de montrer des pratiques pédagogiques innovantes malgré le cadre général contraint.

2. Des modèles monolingues face au plurilinguisme des élèves

Face au multilinguisme et plurilinguisme guyanais, force est de constater que le système éducatif continue d'appliquer les modèles monolingues qui l'ont toujours caractérisé. Certes, une forme de reconnaissance de certaines langues existe actuellement, mais elle reproduit une vision cloisonnée des langues, continue d'avoir pour objectif principal l'acquisition du français, et opère une distinction entre langues « locales » d'un côté et les langues dites de la « migration » de l'autre.

2.1. Une introduction progressive des langues « locales »

C'est le poids symbolique et le statut des langues (Alby & Léglise 2005) qui ont guidé les choix institutionnels d'implémentation des langues à l'école et non les caractéristiques linguistiques des élèves. Deux éléments ont sous-tendu la mise en place des différents dispositifs en Guyane : la reconnaissance des langues par l'Etat (ou par le ministère de l'éducation nationale) qui conduit à l'exclusion d'une grande partie des langues des élèves; d'autre part, une vision monolingue de l'apprentissage bilingue qui estime que les langues doivent être séparées dans l'enseignement (Creese & Blackledge 2010 : 104).

Historiquement, l'enseignement en Guyane (comme en France), ne reconnaissait qu'une langue, la langue de la République. Ainsi, en dehors d'expériences d'enseignement de langues amérindiennes sur le Maroni (Puren 2007), jusqu'au milieu des années 1980 la seule langue qui occupe une place à l'école primaire est le français, enseigné comme une langue maternelle[3]. A partir de 1986 le créole guyanais est enseigné comme LVR[4] alors qu'il n'est pas encore dans la liste des langues régionales reconnues par le ministère de l'éducation nationale (Puren 2007; Alby & Léglise 2014b). A la fin des années

[3]Pour rappel, les premières « expérimentations d'un enseignement d'initiation aux langues étrangères (EILE) » en France ont été mises en place à la fin des années 1980 (Lionel Jospin) pour les élèves de cycle 3 (CM1 et CM2). Rapport d'information du Sénat : http://www.senat.fr/rap/r03-063/r03-0631.html

[4] Langue Vivante Régionale (enseignement facultatif à raison de 3h par semaine)

1990, le dispositif expérimental des médiateurs culturels et bilingues (aujourd'hui « Intervenants en Langues Maternelles », ILM) est mis en place grâce à une collaboration entre des chercheurs de l'Institut de Recherche pour le Développement (IRD)[5] et le Rectorat de la Guyane (Goury et al. 2000, 2005). Enfin, depuis 2008 un dispositif expérimental de classes bilingues français-créole guyanais à parité horaire existe.

Si l'on compare le nombre de langues concernées par ces dispositifs et le nombre de langues présentes dans les répertoires linguistiques des élèves, on ne peut que faire le constat d'inégalités entre les élèves en ce qui concerne la prise en compte de leurs langues. Le ministère de l'Education nationale ne reconnaît que le créole guyanais comme langue régionale, tandis que les autres langues citées sont reconnues comme langues de France par le ministère de la Culture et de la communication. Les dispositifs « bilingues »[6] diffèrent selon les caractéristiques des publics, tandis que la plupart des langues « de migration » ne sont pas concernées[7].

2.2. Le dispositif bilingue paritaire expérimental français-créole guyanais

La création du dispositif bilingue paritaire français-créole guyanais (désormais « classes bilingues ») s'inscrit dans la continuité des actions en faveur de l'enseignement du créole en Guyane qui ont débuté à la fin des années 1980 (1h à 3h par semaine de façon facultative). Cette langue, du fait de sa reconnaissance, fait l'objet depuis 1983 d'un concours spécial pour les instituteurs - puis les professeurs des écoles[8] -, depuis 2001 du concours CAPES et enfin en 2004 d'une option au baccalauréat.

Les classes bilingues français-créole guyanais sont créées en 2008 sous forme expérimentale puisque le créole n'était pas dans la liste des langues pouvant prétendre à la mise en place de telles classes. Les recherches menées sur ces classes dans le cadre de l'ANR ECOLPOM[9] (Nocus et al. 2011) ont mis en évidence plusieurs caractéristiques de ce dispositif, tant du point de vue des publics accueillis que du point de vue des pratiques (officielles, officieuses ou telles qu'elles s'actualisent dans les classes) ou encore de l'évolution des objectifs fixés.

Dix écoles sont actuellement concernées (toutes localisées dans l'île de Cayenne et à Kourou) : le dispositif s'étend de la grande section au CM2 et

[5] UMR CELIA (aujourd'hui SEDYL-CELIA).

[6] Nous verrons qu'ils présentent des différences assez importantes du point de vue de leur organisation et de leurs objectifs.

[7] Le portugais a été inséré dans le dispositif des ILM il y a quelques années, mais cela ne dépendait que de la volonté d'un inspecteur. Par ailleurs, il existe des classes bilangues dans certains collèges qui pourraient concerner les enfants venant de pays anglophones ou hispanophones mais il est peu probable que leurs variétés d'anglais ou d'espagnol soient réellement prises en compte dans ces dispositifs.

[8] Arrêté du 18 octobre 1991 fixant les modalités d'organisation du concours externe et du second concours interne de recrutement des professeurs des écoles. JO 20/10/1991, p.2662.

[9] Ecole plurilingue outre-mer.

concerne 17 classes soit environ 400 élèves (1% de la population de l'école primaire). Il est intéressant d'observer qu'une faible proportion d'élèves déclare le créole guyanais comme langue de première socialisation (3%). En ajoutant les autres créoles à base lexicale française (majoritairement le créole haïtien) on obtient une proportion plus importante (13%). Les résultats portant sur les autres langues parlées mettent cependant en évidence la présence plus importante dans les répertoires du créole guyanais et des créoles à base lexicale française (38%). Cependant, ces chiffres concernant majoritairement un public de fin de cycle 3, on peut aussi poser l'hypothèse que le créole guyanais est apparu dans les répertoires du fait de la présence dans une classe bilingue. Ces informations sur les profils sociolinguistiques des élèves questionnent sur le plan didactique : la diversité de ces profils linguistiques fait-elle l'objet de mises en place d'approches spécifiques ? On peut en douter au vu des programmes choisis pour référence (on vise un niveau A2, les approches LVR et LVE sont les mêmes). Observons, de plus, que si dans les premiers textes l'argument était de partir du créole pour améliorer les compétences en français, aujourd'hui c'est bien le développement bilingue qui est annoncé comme objectif premier.

En outre, les emplois du temps et les données institutionnelles recueillies (Alby et Léglise 2014a) mettent en évidence une volonté de séparation des langues qui se traduit dans l'organisation spatiale et temporelle de la classe ainsi que dans l'insistance sur la nécessité d'éviter que les langues ne se mélangent[10]. Dans le projet des classes bilingues, on peut ainsi lire que les deux langues doivent être distinguées par des moyens temporels et spatiaux. Il y est précisé que lors d'une séance prévue dans une langue, l'autre ne doit pas être employée ; l'objectif étant de « permettre [aux élèves] d'accéder à la maîtrise parallèle des deux codes avec un minimum d'interférences entre eux. [11] » On observe là une tendance généralisée dans l'éducation bilingue :

> « bilingual educators have usually insisted on the separation of the two languages […]. By strictly separating the languages, the teacher avoids, it is argued, cross-contamination, thus making it easier for the child to acquire a new linguistic system […] » (Jacobson 1990, 4)

Le mode monolingue est ainsi privilégié, en tout cas du point de vue des prescriptions. Néanmoins, le fait d'avoir choisi un même enseignant pour les deux langues a un impact sur les pratiques dans les classes comme nous le verrons ci-dessous.

Ce dispositif est cadré par de nombreux textes, les enseignants bénéficient de formations régulières et il peut être réellement qualifié de bilingue à parité

[10] Plus récemment (2013-2014) il a été précisé aux enseignants des classes bilingues qu'il fallait, tout en gardant un espace par langue (affichages, coin créole, etc.), créer des espaces et des moments de comparaisons de langues. Cependant, ceux-ci tendent à se focaliser surtout sur la mise en évidence des différences entre les langues.

[11] Manuscrit non publié : Groupe de réflexion académique sur le « Projet expérimental des classes bilingues français / créole ».

horaire. Reste à passer le cap du point de vue monolingue sur le bilinguisme qui semble perdurer.

2.3. Le dispositif ILM (Intervenants en Langues Maternelles)

Sur les dix « langues de Guyane », neuf sont concernées par le dispositif « Intervenants en Langues Maternelles », cinq langues amérindiennes, le nenge(e) tongo sous ses différentes variétés et le hmong. Le lokono n'a pas été retenu du fait d'une situation de rupture de transmission[12].

Ce dispositif peut être qualifié de bilingue au sens où il fait intervenir deux langues, le français et les langues premières des élèves mais selon des modalités et avec des objectifs différents. Il concerne, contrairement au dispositif précédent, des élèves locuteurs de la langue enseignée à plus de 90% et qui ne parlaient pas français avant leur scolarisation (alors que la maîtrise du français est considérée comme un critère de sélection pour le disposition des classes bilingues). Les intervenants sont chargés d'intervenir uniquement dans la langue maternelle. Dans ce contexte on est dans le cadre "un enseignant[13] - une langue" : "à la maison c'est *mundey*, avec moi [ILM] c'est *mundey* et avec l'enseignant c'est lun::di"[14]. Enfin, la justification du dispositif est de permettre aux élèves de mieux s'intégrer à l'école (en insistant sur l'école maternelle) et de les aider à "se structurer dans leur langue" pour mieux aller vers le français. Il ne s'agit donc pas d'un dispositif bilingue au sens de celui des classes bilingues français-créole : il n'y a pas de parité horaire (les derniers documents de cadrage évoquent un minimum horaire de 3h par semaine par élève) [15], le modèle n'est pas celui d'un bilinguisme "parallèle", mais celui d'un bilinguisme consécutif avec pour objectif principal une scolarisation "ordinaire" (rares sont les élèves qui continuent de bénéficier après le CP de ces enseignements en langue de première socialisation). Il existe certes une volonté, comme pour les classes bilingues, de faire de la langue des élèves autant une langue apprise qu'une langue pour apprendre, mais le nombre d'heures consacrées à celle-ci ne laisse que peu d'ouvertures pour de tels enseignements.

Ces deux dispositifs, qui concernent des "langues de France", sont ainsi basés sur une représentation monolingue de l'acquisition. Certes, certains élèves se voient proposer un enseignement dans leur langue (parfois par le biais de leur langue), mais cet enseignement ne tient pas compte de la richesse de leurs répertoires verbaux, et se base sur des approches didactiques fondées sur le

[12] On pourrait arguer dans ce domaine de la nécessité d'une revitalisation de la langue.
[13] Quoique le statut de l'ILM est bien plus précaire que celui des enseignants titulaires des classes.
[14] Entretien avec un ILM (ANR ECOLPOM) où l'ILM illustre la manière dont il explique aux élèves la nécessité de bien séparer les langues en fonction des contextes. *Mundey* se traduit par "lundi".
[15] Il existe beaucoup de disparités au niveau du fonctionnement du dispositif selon les écoles que nous ne pouvons développer ici.

principe du cloisonnement des langues : « the two [or more] languages constitute two [or more] solitudes » (Cummins 2005, 588) contribuant ainsi à la construction du plurilinguisme « par juxtaposition plutôt que par complémentarité » (Castellotti & Moore 2002).

2.4. Langues des migrants et droits linguistiques

Par ailleurs, les langues des migrants ne sont pas concernées par ces dispositifs. Le modèle généralement proposé aux « bilingues émergents » s'applique via l'apprentissage du français comme langue seconde ou langue de scolarisation dans des dispositifs spécifiques (CLIN-CRI[16]) lorsqu'ils existent dans les écoles.

On retrouve ici la distinction opérée par la Charte européenne des langues régionales ou minoritaires. Ainsi, Cerquiglini (1999 : 3) rappelle que sont exclues les « nouvelles langues non européennes[17] apparues du fait de flux migratoires à motivation économique » et qui ne sont pas parlées par les ressortissants du pays. Il observe toutefois que cette distinction est « délicate pour une République qui reconnaît, légitimement, le droit du sol : dès la seconde génération, les enfants nés de l'immigration sont citoyens français ; beaucoup conservent, à côté du français de l'intégration civique, la pratique linguistique de leur famille. » Tout en concédant qu'il est possible de conserver cette distinction, il la nuance sur la base d'autres critères, ce qui permet (pour la Guyane) d'inclure le hmong dans cette liste des langues de France sur la base des critères de « tradition » (ou historicité) et de citoyenneté :

> « Cette "**tradition**" peut être récente, sans pour autant renvoyer à une situation de migrance. C'est le cas des Hmong, originaires du Laos, installés en Guyane, à la suite d'un geste humanitaire de la France, en 1977 ; ils constituent une population d'environ 2000 personnes, implantés dans deux villages monoethniques ; **ils sont citoyens français** et, pour les plus jeunes, bilingues français-hmong. »
>
> Cerquiglini (1999)

A ces critères s'ajoutent l'absence de reconnaissance officielle ou de protection dans un autre pays, le fait que la langue soit menacée, ou encore le fait d'être enseignée dans le système éducatif français.[18] :

> « c'est pourquoi par exemple [ne font pas partie de la liste des langues de France] ni le portugais ni le chinois, pourtant parlés par de nombreux citoyens français : outre que **ces langues ne sont pas menacées**, elles **sont régulièrement enseignées dans le système éducatif comme langues étrangères**. »

[16] Classe d'initiation, Cours de rattrapage intégré.
[17] En l'occurrence, en Guyane, certaines langues européennes sont concernées.
[18] http://www.culture.gouv.fr/culture/dglf/ consulté le 25/03/14.

Il existe pourtant dans le système français la possibilité de mettre en place un Enseignement des Langues et Cultures d'Origine (ELCO) à condition que des accords bilatéraux existent entre le pays d'origine et la France pour le paiement des enseignants.

Or ces critères posent problème pour les langues parlées par de nombreux élèves en Guyane. La plupart (créole haïtien, sranan tongo, etc.) ne sont pas enseignées comme langue vivante étrangère (LVE) dans le système éducatif français, d'autres sont dans la liste des langues enseignées à l'école primaire (anglais, espagnol, portugais) mais dans 87,4% des classes[19] c'est l'anglais qui a été choisi[20]. Par ailleurs les accords bilatéraux pour les ELCO ne concernent pas les pays dont sont originaires de nombreux migrants dans le département.

Ainsi, outre la distinction entre langues de France qui ne bénéficient que du dispositif ILM (3h par semaine maximum) et langues régionales (LVR 3h par semaine et classes bilingues à parité horaire), une autre hiérarchisation s'opère entre ces langues régionales et minoritaires et les langues dites de l'immigration. De tels choix en matière de politique linguistique produisent, comme nous l'avons montré, des hiérarchies entre les langues des élèves, et donc de l'inégalité entre ces derniers (Alby & Léglise 2014b).

Ccomme on le voit dans l'exemple 1 tiré d'un entretien avec un élu guyanais, il n'est pas rare de justifier ces choix de politique linguistique par la nécessité d'intégration des enfants de migrants, par la langue de la République :

Exemple 1 : (Cyrille 2011)

« tout migrant qui vient sur le territoire euh : doit être en capacité de pour **intégrer la langue de communication je dirais plus globale↗ je dirais qui est le français avant toute chose** […] ce serait trop demander↗ à dire à chaque population migrante je dois adapter mon système éducatif […] je dirais il faut effectivement **plutôt développer les modules de français langue étrangère** pour permettre aux migrants d'avoir une **intégration parfaite à la Guyane** »

Les enfants de migrants sont considérés comme des « non francophones » dont l'éducation est pensée par le biais d'un filtre monolingue Les approches qui leurs sont proposées sont compensatoires, perpétuant ainsi des inégalités sociales et ne mettant pas en valeur les ressources linguistiques des locuteurs (Garcia 2009b, 325). Les textes officiels sont explicites quant à ces publics scolaires : « la scolarisation des enfants étrangers ne peut s'effectuer dans de bonnes conditions que s'ils acquièrent rapidement l'usage du français, ce qui leur permet de s'intégrer au milieu scolaire et de poursuivre normalement leurs études. »[21] Les compétences linguistiques déjà-là des élèves ne sont en aucun

[19] Rapport d'information du Sénat : http://www.senat.fr/rap/r03-063/r03-0631.html consulté le 25/03/14.
[20] Dans le secondaire on trouve un peu plus de diversité, mais cela dépend beaucoup des zones géographiques et des politiques académiques qui peuvent changer d'une année sur l'autre.
[21] circulaire n°70-37 du 13 janvier 1970.

cas le point de départ des apprentissages ce qui ne permet pas aux enseignants de mettre en place des approches construites sur les ressources des enfants. Il reste donc encore beaucoup à faire pour arriver à une reconnaissance du rôle important que les langues des élèves ont dans l'acquisition de la langue cible et, plus globalement, à une vision non pas monolingue de l'acquisition du français mais bien bilingue ou multilingue (Garcia, 2009a : 325).

Les élèves locuteurs de ces langues « exogènes » issues de mobilités perçues comme lointaines sont considérés sous l'angle du « handicap linguistique ». Leurs langues sont des « barrières », des « obstacles » à l'acquisition du français et donc à leur réussite scolaire. Ils sont perçus, pour reprendre les termes de Garcia (2009b) comme « being limited ». Dans cette optique de « bilingualism through monolingualism » Swain (1983), les enseignants sont "invités" à se focaliser sur la langue cible (Creese & Blackledge 2008). C'est ce qui ressort des propos tenus par certains inspecteurs :

Exemple 2 :
Inspecteur : ma position↗ là-dessus elle est très elle est assez claire (rit) ils (enseignants) sont pas payés pour ça↗ voilà↗ ils sont pas payés pour ça↗ ils sont payés pour leur apprendre le français↗
(Alphonse 2012)

Le défi majeur de l'école est donc, en Guyane comme ailleurs, la prise en compte du plurilinguisme des élèves et de l'hétérogénéité des classes. Or, si cet enjeu est loin de faire l'objet de politiques linguistiques, explicites ou implicites, sur le terrain on constate que dans les salles de classe des « transgressions » s'opèrent par les acteurs (enseignants ou élèves). Les pratiques des acteurs de terrain dont nous allons maintenant faire état mettent en évidence à la fois une tendance au décloisonnement des langues, à une dé-hiérarchisation entre celles-ci et, dans une moindre mesure, à un objectif de développement des compétences langagières sans focalisation systématique sur la langue de la République.

3. Sur le terrain, des pratiques innovantes

Dans les salles de classe, on voit apparaître des pratiques plurilingues qui peuvent paraître comme des réponses pragmatiques à l'allophonie du public scolaire (Léglise & Puren 2005; Creese & Blackledge 2010), ou qui, plus expérimentales, ont pour objectif le développement d'une compétence plurilingue chez les élèves. Elles vont souvent à l'encontre des discours officiels. Quant aux élèves, ils exploitent leurs ressources pour apprendre au quotidien, que l'enseignant ou l'institution les y autorisent ou non.

Face à des classes composées majoritairement de bilingues émergents, les enseignants tendent à mettre de côté – de manière provisoire – certains des principes qui président à l'enseignement des langues dans ce type de contextes : pas d'utilisation des langues des élèves, pas de traduction, séparation des langues, (Cummins 2005). L'utilisation de la traduction pour les consignes est assez fréquente. Elle peut être réalisée par l'enseignant lui-même (lorsqu'il parle ne serait-ce qu'un peu la langue des élèves, (Migge & Léglise 2013)), ou ce dernier peut faire appel à des aides : un autre élève, un Agent Spécialisé des Ecoles Maternelles (ATSEM), un ILM (Alby & Léglise 2014a). L'utilisation des langues des élèves n'est toutefois pas formalisée, elle constitue un moyen de faciliter la continuité de l'échange, d'éviter les « parasitages » apparaissant dans l'interaction en salle de classe (Moore 1996). Il s'agit de réponses pragmatiques au contexte (Lin 2005, 46; Martin, 2005, 89).

Il est tout aussi intéressant d'observer que ces passages d'une langue à l'autre s'opèrent dans les classes bilingues, alors que le projet insiste clairement sur une séparation nette entre les différentes langues. Les enseignants déclarent que ces mélanges sont fréquents dans les classes :

Exemple 4 : enseignants de classes bilingues (Alby/Nelson, ANR[22] ECOLPOM)

« comme par exemple dans ma classe bilingue, on va mélange français **ké kréyòl** (*et créole*) »

« épi bon a pa yé sèlman ka itlisé yé lang nou menm osi nou ka itlisé nou lang annan tout okazion » (*les enfants ne sont pas les seuls à utiliser leurs langues, nous aussi nous les utilisons dans toutes les situations*)

Les observations confirment ces déclarations (Alby à paraître; Alby & Léglise 2014a; Pinthière 2012) :

Exemple 5 : classe bilingue (Pinthière 2012)

« ès zòt konprann *?* Est ce que vous comprenez ? Si vous ne comprenez pas il faut me le dire » *(est-ce que vous comprenez ?*)

« **atò mo ka raplé zòt ki sèz èr a katrèr** de l'après midi, il faut que vous mettiez la grande aiguille sur le douze et la petite sur le six » (*alors je vous rappelle qu'à 16h, à quatre* heure de l'après midi…)

Les travaux menés dans ce domaine dans le cadre d'un projet impliquant la Guyane, la Guadeloupe et Saint-Martin[23] ont permis de distinguer deux types d'alternances : les « alternances didactiques » et les « alternances pédagogiques ». Ces alternances se font le plus souvent sous la forme de traductions d'une consigne ou d'un mot, comme dans l'exemple 6 où

[22] Agence Nationale de la Recherche.

[23] Projet « Alternances codiques et éducation dans les départements et collectivités d'outre-mer : Guadeloupe, Guyane, Saint-Martin » 2011, sous la coordination de F. Anciaux (CRREF, ESPE Guadeloupe), financé par la DGLFLF, Ministère de la Culture

l'enseignant propose une traduction (simplifiée) en nenge(e) tongo pour s'assurer que les élèves comprennent le mot « accélérer » :

Exemple 6 : corpus Alby Moutende (séance de rugby, cycle 3, Apatou)

20 M qu'est-ce je dois faire quand j'ai le ballon // j'a /ccé / lère / re et quand j'ai pas le ballon // je ra / len / tis // ça veut dire quoi accélérer↗ je cours plus vite / **gau gau↗** / d'accord / et quand j'ai pas le ballon / doucement / d'accord↗

Ces « alternances didactiques » visent à faciliter la compréhension des activités ou l'acquisition de notions. Dans l'exemple 6, le terme « accélérer » est particulièrement important puisqu'il est en relation avec la notion de passe en arrière qui est essentielle dans cette activité sportive[24].

Les « alternances pédagogiques » quant à elles sont plus axées sur la gestion de classe (obtenir le calme, capter l'attention, remotiver, etc.). Ainsi, dans l'exemple 7, l'enseignant passe du français au nenge(e) tongo pour appuyer son injonction. Ici, l'alternance est avant tout un indice de contextualisation au sens de Gumperz (1982) au même titre que l'intonation, la gestuelle ou le rythme.

Exemple 7 : corpus Alby Moutende (séance de rugby, cycle 3, Apatou)

1 M je vais prendre le groupe de L. / on va faire des passes // alors au rugby / comme je l'ai dit / J.↗ vite vite vite / **gau gau** / allez vite vite vite↗ le groupe de L. / venez↗

Malgré le fait que les enseignants (intervenant dans des classes bilingues ou auprès de bilingues émergents) mettent en œuvre de telles pratiques, elles sont, comme le rappellent Creese & Blackledge (2010) rarement validées par l'institution ou défendues explicitement d'un point de vue pédagogique. Des travaux ont pourtant mis en avant la valeur pédagogique de l'utilisation des langues des élèves (Castellotti & Moore 1999; Moore 2006; Arthur & Martin 2006). C'est pourquoi Garcia (2009a) appelle de ses vœux la mise en œuvre d'une pédagogie bilingue pour tous les enfants, et pas seulement pour les bilingues émergents.

L'utilisation des langues des élèves dépend aussi du contexte global : langues de socialisation partagées par les enfants (Alby, 2008) ou multilinguisme important de la classe qui implique le choix d'une langue véhiculaire commune (voir graphique 2). Elle dépend aussi des représentations des enseignants qui continuent parfois d'adopter la posture de « réticence » décrite par Puren (2005) allant jusqu'à l'interdiction voire la punition :

Exemple 8 : questionnaire enseignant (Alby – ANR ECOLPOM)

E je les punis, car je leur interdis de parler leur langue dans la classe. La punition consiste souvent à leur faire recopier un texte en français.

[24] On pourrait certes discuter de la manière dont cette notion est ici enseignée, mais là n'est pas notre propos.

Ces pratiques punitives nous semblent cependant rares. Le « laisser faire » des enseignants permet la création d'espaces de liberté lors des échanges informels entre élèves ou dans les travaux de groupes. Ces espaces sont le plus souvent tolérés par les enseignants, rarement voulus. Ces derniers peuvent selon les cas ne pas en tenir compte (parfois parce qu'ils ne comprennent pas les langues des élèves) ou s'appuyer dessus pour construire les apprentissages ouvrant ainsi la voie à des séquences potentiellement acquisitionnelles (Matthey 1996; De Pietro, Matthey, & Py 1989). Lorsque ces alternances apparaissent, elles peuvent aussi être considérées comme des « appels à l'aide » ou « bouées transcodiques » au sens de (Moore 1996), leur langue servant alors de tremplin ou de relais pour l'apprentissage, avec une visée métalinguistique, ludique ou métacommunicative.

Trois grands types d'alternances en salle de classe peuvent être dégagés : les alternances « spontanées » des élèves, les alternances « sollicitées » et les alternances « exploitées » par l'enseignant. Les alternances spontanées sont fréquentes en Guyane dans les contextes où les élèves sont primo-arrivants. Ces derniers sont contraints de faire appel à leur langue première pour pouvoir communiquer avec l'enseignant. Ces passages à la langue première peuvent ou non, selon les situations, entraîner un étayage de l'enseignant basé sur les langues des élèves. Ainsi, en fonction des compétences dans les langues en présence des différents acteurs de la classe, mais aussi en fonction des contrats didactiques, les changements de langues sont analysés de diverses manières. Dans l'exemple 9, nous sommes clairement face à une bouée transcodique. L'élève ne connaît pas le mot en français et fait appel à sa langue première. La réponse qu'il fournit, ligne 2, n'est pas refusée par l'enseignante, l'élève a d'ailleurs répondu à la sollicitation (ligne 19) mais pas au contrat didactique implicite qui suppose (pour l'enseignante) que la réponse soit donnée en français pour être valide. Il n'y a donc pas validation de la réponse, mais étayage afin d'amener les élèves à produire l'énoncé en français (sur le modèle du *repeat after me*). Le lien entre les deux langues n'est pas effectué. Notons par ailleurs que l'objectif de cette séance était le son [i] et que rien n'interdisait de partir de mots dans la langue des élèves pour développer leur conscience phonologique.

Exemple 9 : corpus Alby – Moutende (séance d'éveil à la conscience phonologique, CP)

19 E […] alors / est-ce que vous savez ce que c'est que ça (place l'image d'un iguane au tableau)

20 C c'est le xxx / le **gwana**

[…]

24 E le **gwan**↗

[…]

29 E en français vous savez comment on dit↗

[…]

31 E on dit un I::guane↗ répétez↗

32 El iguane↗

Le travail de groupe est un espace favorisant particulièrement l'utilisation des langues présentes dans les répertoires. Ainsi, une enquête menée au collège de Sinnamary (Colletin 2008) montre la manière dont les élèves exploitent leurs ressources linguistiques pour réaliser les activités qui leur sont demandées. La comparaison entre les groupes d'élèves qui utilisent des langues communes et ceux utilisant uniquement le français montre que les premiers réussissent mieux les activités. Le premier exemple (exemple 10), en EPS[25] (sport acrobatique) montre comment les élèves échangent entre eux pour réaliser une figure. On constate que les interventions de l'enseignant, qui donne les consignes en français, se font en parallèle et que le véritable échange se situe entre les élèves :

Exemple 10 : collège de Sinnamary – EPS (Colletin 2008)
29 Win D. **aréte** (*D. arrête*)
30 Pro soit vous vous tenez comme ça soit ///
31 Win **kroizé to lanmain osi** (*croise tes mains*)
32 Pro non mais applique-toi↗ faut quand même que tu aies un appui
33 Win H. **vini la méte to pié a con sa pou madam en *man*** (*H. mets-toi là, pose ton pied, c'est comme ça qu'il faut faire*)
34 Dom **no pa ka monté biciclèt en arrière**
35 Pro allez↗
36 Hum **en nou méte nou** (*allez on se met en place*)
37 Ale **a con sa *man*** (*c'est comme ça !*)
38 Win **wè/**ouais **con sa *man*** (*oui comme ça !*)
39 Pro lorsque vous mettez un genou
40 Win **enten a pou to H. pié aw passé la** (*écoute c'est pour toi H. ton pied doit-être là*)

Il en va de même dans l'exemple 11 où les élèves utilisent leur langue commune pour s'entraider lors d'un exercice de mathématiques :

Exemple 11 : collège de Sinnamary – mathématiques (Colletin 2008)
30 Ale **konbyen sa ka bay↗** (*tu trouves quoi comme résultat ?*)
31 Hum **sa mo mo trouvé disèt** (*moi j'ai trouvé dix-sept*)
32 Ale **a sa mo té méte kat a pou sa *man*** (*ah voilà pourquoi, moi j'ai écrit quatre*)
33 Win **a kon sa *man* gadé** (*regarde c'est comme ça qu'il faut faire*)
34 Hum **mo mo pa fé kon sa mo météy kon sa** (*moi je n'ai pas fait comme ça, j'ai fait comme ça*)
35 Win **a kenz *man* a pa disèt↗** (*c'est quinze et pas dix-sept*)

Les enseignants offrent parfois la possibilité aux élèves de passer à leur langue première lorsqu'ils n'arrivent pas à répondre à leurs sollicitations.

[25] Education Physique et Sportive.

L'exemple 12 met en évidence les pratiques d'une enseignante de CLA-NSA[26] qui parle l'anglais et un peu l'espagnol. A la ligne 7, l'élève signale sa méconnaissance du mot en français et elle lui propose de le dire en espagnol, s'ensuit une discussion sur le terme approprié et l'on constate que des liens sont faits entre les langues (ligne 10), contrairement à l'exemple précédent à la ligne 15 la traduction est clairement mise en évidence. Ici, un autre type de contrat didactique semble se mettre en place avec l'ouverture d'espaces pour les langues des élèves par l'enseignant.

Exemple 12 : corpus Barnèche[27] (Anciaux, Alby, & Delcroix, 2011)

1 E […] alors au Pérou / pour aller à l'école / comment / comment vous êtes habillés↗
[…]
4 E vous portez un uniforme↗
[…]
6 E alors / il est comment pour les garçons l'uniforme↗
7 A **no se como se dice**
8 E eh ben dis-le en espagnol
9 A **polo**
10 E un **polo**↗ // ça tombe bien on a le même mot
11 B [kamiz]
12 A non **polo** non
13 E ah non une **camisa**
14 A oui
15 E alors **camisa** c'est une CHEMISE
16 A chemise
17 B chemise

L'enseignante rebondit à la ligne 13 sur la proposition de B (ligne 11) et sur l'indication de A (ligne 12). Les élèves reprennent spontanément le mot proposé contrairement à l'exemple précédent. Dans le cadre du rapport du projet DGLFLF mentionné ci-dessus, Barnèche[28] observe que dans cette classe, le fait que l'enseignante « autorise et sollicite l'utilisation des langues des élèves, et les encourage même à les utiliser semble créer une dynamique d'entraide entre les élèves eux-mêmes. »

Les représentations des enseignants ou les prescriptions institutionnelles ne sont pas les seuls éléments qui empêchent l'ouverture d'espace pour les langues. Le fait de parler ou non la langue des élèves semble être un critère important dans ce domaine. Pourtant, sans être locuteurs des langues des élèves, il est tout à fait possible de mettre en place des actions en faveur de ces langues. Par ailleurs, comme on a pu le constater avec les exemples en mathématiques, en

[26] Classes d'élèves Non Scolarisés antérieurement.
[27] Corpus recueilli dans la cadre du programme « Alternances codiques et éducation dans les départements et collectivités d'Outre-mer : Guadeloupe, Guyane, Saint-Martin » précédemment cité.
[28] MCF ESPE Guyane.

EPS ou même en grammaire ci-dessus, l'utilisation des langues entre les élèves semble faciliter certains apprentissages. De tels exemples, utilisés en formation, rassurent les enseignants non locuteurs qui craignent souvent que ces espaces de liberté linguistique ne soient un signe d'indiscipline ou même qu'ils soient des moments où les élèves en profitent pour les insulter comme en témoigne l'exemple 13, extrait d'un entretien avec un enseignant qui évoque ses premières années d'enseignement à Maripasoula, ville située sur le Maroni où une majorité d'enfants sont locuteurs de nenge(e) tongo :

Exemple 13 : entretien enseignant (Ramoul 2008)

26 N […] j'ai remarqué que nous / quand on sortait de l'IUFM[29] […] / la première chose que les enfants faisaient / dès qu'ils voyaient que l'enseignant ne parlait pas la langue / c'était insultes / un gros sourire et ils disaient n'importe quoi […]

En l'occurrence, des enregistrements menés dans un contexte similaire ont montré que lorsque les enfants emploient leurs langues, ce n'est certes pas toujours pour parler de l'apprentissage en cours mais très rarement pour s'adresser ainsi à l'enseignant. Nos exemples confirment donc les propos de (Hornberger 2005 : 607): « bi/multilinguals' learning is maximized when they are allowed and enabled to draw from across all their existing language skills (in two +languages), rather than being constrained and inhibited from doing so by monolingual instructional assumptions and practices".

Les exemples présentés ici montrent que si le cloisonnement des langues continue d'être un principe organisateur de l'enseignement dans les discours, il l'est souvent moins dans les pratiques. Ce décloisonnement se situe à différents niveaux : entre les langues cibles (langues de scolarisation, langues de l'école) et les langues premières certes, mais surtout entre les répertoires plurilingues des acteurs de la classe (ceux des enseignants, des élèves ou des ATSEM). Ce sont bien l'ensemble des ressources linguistiques qui sont ici mises en œuvre pour qu'il n'y ait pas de rupture dans la communication et pour que les apprentissages puissent se faire : élèves et enseignants échangent sur un mode conversationnel qui est loin d'être basé sur deux langues autonomes (Garcia 2009b, 323).

Ce décloisonnement remet en cause la notion même d'alternance codique qui renvoie « à la tradition des années 60-70 qui […] réduisait les langues à des 'codes' sécables et interchangeables », l'emploi de ce terme s'inscrit en effet « dans une logique de séparation / d'addition-juxtaposition, de frontières stables et déterminées à l'avance, de l'extérieur, voire de manière objective et naturalisante, généralement par ceux qui se positionnent, discursivement, de façon monolingue » (Castellotti 2011, 4-5). Dans les pratiques, ces frontières n'ont plus de sens, et celles-ci sont encore plus problématiques dès lors que l'on est face à des langues voisines ou à des langues créoles et leurs langues

[29] Institut Universitaire de Formation des Maîtres (aujourd'hui Ecole Supérieure du Professorat et de l'Education, ESPE).

lexificatrices (Ledegen 2012; Léglise & Alby 2013). C'est ce qui amène, entre autres, Garcia (2007, xii) à questionner les frontières entre les langues et à préférer au terme *code-switching* celui de *translanguaging* pour rendre compte de ces pratiques.

Il existe cependant des différences selon les types de publics. Dans les classes « ordinaires » où les élèves parlent déjà le français, leur plurilinguisme est rarement pris en compte et ces ressources linguistiques sont laissées de côté, renvoyées au cadre familial ou informel. Dans les classes bilingues, en revanche, le *translanguaging* semble être un moyen privilégié pour enseigner et apprendre, même si cela continue de se faire « à la marge » Dans les classes accueillant des bilingues émergents, les choix dépendent beaucoup des enseignants, de leurs représentations, de leurs compétences dans les langues ou encore des élèves sur lesquels ils peuvent s'appuyer ; mais quels que soient leurs choix, le *translanguaging* est un mode de communication fréquent chez les élèves.

Conclusion

En Guyane française, l'éducation multiple et multilingue au sens de Garcia et al. (2009a) apparaît comme une approche tout à fait adaptée. Toutefois, une telle approche nécessiterait de faire changer les représentations communes qui sont dominées par des modèles monolingues, même lorsque certains dispositifs prennent en compte les langues des élèves. Des travaux complémentaires doivent être menés sur la base des pratiques des enseignants et des élèves afin de mettre en évidence les effets de ce *translanguaging*.

Références citées

Alby, Sophie. à paraître. « Enseignement bilingue et plurilingue en Guyane française ». *AIRDF*, Recherches en Didactiques, n° 6.

Alby, Sophie. 2007. « Place "officielle" du français à l'école et place "réelle" dans les pratiques des acteurs de l'école : conséquences pour l'enseignement en Guyane ». In *Pratiques et représentations linguistiques en Guyane : regards croisés*, édité par Isabelle Léglise et Bettina Migge, 297‑316. Paris: IRD Editions.

Alby, Sophie. 2008. « "Faire faire" et "faire mieux dire" à des élèves en contexte allophone. Pratiques des enseignants dans une école de l'Ouest guyanais ». *Le Français dans le Monde, Recherches et Applications* Du discours de l'enseignant aux pratiques de l'apprenant: 98‑110.

Alby, Sophie. 2009. « La formation des enseignants dans le contexte guyanais ». In *Vers une école plurilingue dans les collectivités françaises d'Océanie et de Guyane*, édité par Jacques Vernaudon et Véronique Fillol. Paris : L'Harmattan, 225-249..

Alby, Sophie, Gilles Bitard, Valérie Chalon, Didier Colletin, Benoit Facon, Florence Furget, Fanny Laplanche, et Marie-Pascale Schoen. 2010. « Innover à l'école en contexte guyanais. Le projet "pluralité des langues à l"école' ». In *Pratiques éducatives dans un contexte multiculturel. L'exemple plurilingue de la Guyane*, édité par Rodica Ailincai et Marie-Françoise Crouzier, 153‑166. Cayenne: CRDP Guyane.

Alby, Sophie, et Jeannine Ho-A-Sim. 2006. « Regard sur la formation des enseignants à l'IUFM de la Guyane : quelle adaptation au contexte guyanais ? Des propositions pour l'avenir ». *Revue des HEP*: 55‑76.

Alby, Sophie, et Michel Launey. 2007. « Former des enseignants dans un contexte plurilingue et pluriculturel ». In *Pratiques et représentations linguistiques en Guyane : regards croisés*, édité par Isabelle Léglise et Bettina Migge, 317‑348. Paris: IRD Editions.

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

Alby, Sophie, et Isabelle Léglise. 2007. « La place des langues des élèves à l'école en contexte guyanais. Quatre décennies de discours scientifiques. » In *Comprendre la Guyane d'aujourd'hui*, édité par Serge Mam-Lam-Fouck, 439‑452. Cayenne: Ibis Rouge Editions.

Alby, Sophie, et Isabelle Léglise. 2014a. « Pratiques et attitudes linguistiques des enseignants. La gestion du plurilinguisme à l'école en Guyane ». In *L'école plurilingue en outre-mer : Apprendre plusieurs langues, plusieurs langues pour apprendre*, édité par Isabelle Nocus, Jacques Vernaudon, et Mirose Paia, 245‑267. Rennes: Presses Universitaires de Rennes.

Alby, Sophie, et Isabelle Léglise. 2014b. « Politiques linguistiques éducatives en Guyane. Quels droits linguistiques pour les élèves allophones ? » In *L'école plurilingue en outre-mer : Apprendre plusieurs langues, plusieurs langues pour apprendre*, édité par Isabelle Nocus, Jacques Vernaudon, et Mirose Paia, 271‑296. Rennes: Presses Universitaires de Rennes.

Alphonse, Aniska. 2012. « Discours officiels sur le plurilinguisme à l'école en Guyane ». Cayenne: Université des Antilles et de la Guyane.

Anciaux, Frédéric, Sophie Alby, et Antoine Delcroix. 2011. « Alternances codiques et éducation en outre-mer français : Guadeloupe, Guyane, Saint-Martin », Langues et Cité 19 : 11.

Arthur, Jo, et Peter Martin. 2006. « Accomplishing lessons in postcolonial classrooms: comparative perspectives from Botswana and Brunei Darussalam ». *Comparative Education* 42 (2): 177‑202.

Castellotti, Véronique. 2011. « Alternances, parlers plurilingues, interlecte ? Quelle(s) terminologie(s) pour quelle(s) conception(s) de la pluralité ? » *Langues et Cités*, 19: 4‑5.

Castellotti, Véronique, et Danièle Moore. 2002. *Représentations sociales des langues et enseignement. Guide pour l'élaboration des politiques linguistiques en Europe. De la diversité linguistique à l'éducation plurilingue*. Strasbourg: Conseil de l'Europe.

Castellotti, Véronique, et Danielle Moore. 1999. « Alternance de langues et construction des savoirs ». *Cahiers du Français Contemporain*, 9‑23.

Cerquiglini, Bernard. 1999. *Les langues de la France. Rapport au ministre de l'éducation nationale, de la recherche et de la technologie, et à la ministre de la culture et de la communication* http://www.dglf.culture.gouv.fr/lang-reg/rapport_cerquiglini/langues-france.html.

Cerquiglini, Bernard. , éd. 2003. *Les langues de France*. Paris: PUF.

Colletin, Didier. 2008. « Contacts de langues en Guyane française : interactions et choix de langues en 3e et 4e SEGPA à Sinnamary ». Cayenne: Université des Antilles et de la Guyane.

Creese, Angela, et Adrian Blackledge. 2008. « Flexible bilingualism in heritage language schools ». Unpublished paper for *Urban multilingualism and Intercultural Communication*. Antwerp, Belgique.

Creese, Angela, et Adrian Blackledge. 2010. « Translanguaging in the Bilingual Classroom: A Pedagogy for Learning and Teaching? » *The Modern Language Journal*, 94: 103‑115.

Cummins, Jim. 2005. « A proposal for action: Strategies for recognizing heritage language competence as a learning resource within the mainstream classroom ». *Modern Language Journal*, 89: 585‑592.

Cyrille, Mona. 2011. « Le plurilinguisme guyanais, discours politiques et institutionnels ». Cayenne: Université des Antilles et de la Guyane.

De Pietro, Jean-François, Marinette Matthey, et Bernard Py. 1989. « Acquisition et contrat didactique : les séances potentiellement acquisitionnelles de la conversation exolingue ». In *Actes du troisième colloque régional de linguistique*, édité par D. Weil et H. Fugier, 99‑124. Strasbourg: Université des Sciences Humaines et Université Louis Pasteur.

Durand, Yves, et Jacques Guyard. 1999. *Rapport d'information sur l'enseignement scolaire en Guyane*. Paris: Assemblée Nationale.

Garcia, Ofelia. 2007. « Foreword ». In *Disinventing and reconstituting languages*, édité par Sinfree Makoni et A. Pennycook, xi‑xv. Clevedon, UK: Multilingual Matters.

Garcia, Ofelia. 2009a. « Emergent Bilinguals and TESOL: What's in a Name? » *Tesol Quarterly* 43 (2): 322‑26.

Garcia, Ofelia. 2009b. « Education, multilingualism and translanguaging in the 21st century ». In *Multilingual Education for Social Justice: Globalising the local*, édité par Ajit Mohanty, Minati Panda, Robert Philipson, et Tove Skutnabb-Kangas, Orient Blackswan (former Orient Longman), 128‑145. New Delhi.

Goury, Laurence. 2007. « L'écrit en Guyane : enjeux linguistique et pratique sociale ». In *Pratiques et représentations linguistiques en Guyane*, édité par Isabelle Léglise et Bettina Migge, 73‑86. Paris: IRD Editions.

Goury, Laurence, Michel Launey, Odile Lescure, et Laurent Puren. 2005. « Les langues à la conquête de l'école en Guyane ». *Univers Créoles, Ecoles Ultramarines*, 47‑65.

Goury, Laurence, Michel Launey, Francisco Queixalós, et Odile Renault-Lescure. 2000. « Des médiateurs bilingues en Guyane française ». *Revue française de linguistique appliquée* V-1: 43‑60.

Goury, Laurence, et Bettina Migge. 2003. *Grammaire du nengee. Introduction aux langues aluku, ndyuka et pamaka*. Collection Didactiques. Paris: IRD Editions.

Grenand, Françoise. 1982. « Le problème de l'enseignement du français en milieu tribal en Guyane ». *LENADDOM* 66: 19‑26.

Grenand, Françoise. 2000. « Quelle scolarité pour quels élèves ? » In *Les peuples des forêts tropicales aujourd'hui. Vol II : une approche thématique*, édité par Serge Bahuchet, de Maret, P, Ellen R, et Pierre Grenand, II:466‑488. Bruxelles: Programme : Avenir des peuples des forêts tropicales (APFT).

Gumperz, John J. 1982. *Discourse strategies*. Cambridge: Cambridge University Press.

Hornberger, Nancy H. 2005. « Opening and filling up implementational and ideological spaces in heritage language education ». *Modern Language Journal*, 89: 605‑609..

Hurault, Jean-Marcel. 1972. *Français et Indiens en Guyane*. Paris: 10/18.

Jacobson, Rodolfo. 1990. « Allocating two languages as a key feature of a bilingual methodology ». In *Language distribution issues in bilingual schooling*, édité par Rodolfo Jacobson et C. Faltis, 3‑17. Clevedon, UK: Multilingual Matters.

Launey, Michel. 1999. « Les langues de Guyane : des langues régionales pas comme les autres ? » In *Langues et cultures régionales de France. Etat*

des lieux, enseignement, politiques, édité par Christos Clairis, Denis Costaouec, et Jean-Baptiste Coyos, 141‑159. Paris: L'Harmattan.

Launey, Michel. 2003. *Awna parikwaki. Introduction à la langue palikur de Guyane et de l'Amapa*. Collection Didactiques. Paris: IRD Editions.

Ledegen, Gudrun. 2012. « Prédicats "flottants" entre le créole acrolectal et le français à la Réunion : exploration d'une zone ambiguë ». In *Changement linguistique et langues en contact*, édité par Claudine Chamoreau et Laurence Goury, 251‑270. Paris: CNRS Editions.

Léglise, Isabelle. 2007. « Des langues, des domaines, des régions. Pratiques, variations, attitudes linguistiques en Guyane. » In *Pratiques et représentations linguistiques en Guyane : regards croisés*, édité par Isabelle Léglise et Bettina Migge, 29‑47. Paris: IRD Editions.

Léglise, Isabelle. 2013. « Multilinguisme, variation, contact. Des pratiques langagières sur le terrain à l'analyse de corpus hétérogènes ». Mémoire pour l'Habilitation à Diriger des Recherches, INALCO.

Léglise, Isabelle, et Sophie Alby. 2013. « Les corpus plurilingues, entre linguistique de corpus et linguistique du contact ». *Faits de Langues* 41: 95‑122.

Léglise, Isabelle, et Laurent Puren. 2005. « Usages et représentations linguistiques en milieu scolaire guyanais ». *Univers Créoles, Ecoles Ultramarines*, 67‑90.

Lin, Angel M.Y. 2005. « Critical transdisciplinary perspectives on language in education policy and practices in postcolonial contexts: the case of Honk Kong ». In *Decolonisation, globalisation. Language in education policy and practice*, édité par Angel M.Y. Lin et Peter W. Martin, Multilingual Matters, 38‑54. Clevedon, UK.

Matthey, Marinette. 1996. *Apprentissage d'une langue et interaction verbale*. Berne: Peter Lang.

Migge, Bettina, et Isabelle Léglise. 2013. *Exploring Language in a Multilingual Context: Variation, Interaction and Ideology in Language Documentation*. Cambridge: Cambridge University Press.

Moore, Danièle. 1996. « Bouées transcodiques en situation immersive ou comment interagir avec deux langues quand on apprend une langue étrangère à l'école ». *Acquisition et interaction en langue étrangère*, 95‑121.

Moore, Danièle. 2006. *Plurilinguismes et école*. Paris: Didier.

Nelson, Laury. 2008. « Le contact de langues au travail : l'étude de l'alternance codique entre les langues français-créole dans les situations de service à l'accueil direct d'EDF Guyane ». Lyon: Université Lumière Lyon 2.

Nocus, Isabelle, Jacques Vernaudon, Sophie Alby, Marie Salaün, et Véronique Fillol. 2011. « Le programme de recherche "Ecole plurilingue outre-mer" ». *Culture et Recherche*, 18‑19.

Pinthière, Elza. 2012. « L'enseignement du créole en milieu scolaire. Les alternances codiques dans les classes bilingues ». Mémoire master 2, Cayenne: Université des Antilles et de la Guyane.

Puren, Laurent. 2005. « "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.

Puren, Laurent. 2007. « Contribution à une histoire des politiques linguistiques éducatives mises en oeuvre en Guyane française depuis le XIXe siècle ». In *Pratiques et représentations linguistiques en Guyane : regards croisés*, édité par Isabelle Léglise et Bettina Migge, 279‑296. Paris: IRD Editions.

Ramoul, Myriam. 2008. « Les langues premières des élèves à l'école. Des langues cachées ». Mémoire, Cayenne: Université des Antilles et de la Guyane.

Renault-Lescure, Odile. 2000. « L'enseignement bilingue en Guyane française : une situation particulière en Amérique du Sud ». In *Les défis de l'éducation en Amérique latine*, édité par Jean-Michel Blanquer et Helgio Tringade, 231‑246. Paris: IHEAL.

Renault-Lescure, Odile, et Laurence Goury. 2009. *Langues de Guyane*. Cultures en Guyane. La Roque d'Anthéron & Marseille: Vents d'ailleurs & IRD Editions.

Renault-Lescure, Odile, et Françoise Grenand. 1985. « Le problème scolaire, la question amérindienne en Guyane ». *Ethnies* 1: 36‑38.

Swain, M. 1983. « Bilingualism without tears ». In *On TESOL '82: Pacific perspectives on language learning and teaching*, édité par M. Clarke et J. Handscombe, 35‑46. Washington, DC: TESOL.