

# ADAPTATION DU SYSTÈME SCOLAIRE D'ÉDUCATION EN TERRITOIRES PLURILINGUES : L'INSTANCE ACADÉMIQUE FRANÇAISE FACE À LA SITUATION DES ENFANTS ALLOPHONES SCOLARISÉS À L'ÉCOLE PRIMAIRE

**Michel DISPAGNE**

Professeur des universités en sciences du langage

Directeur de la Formation continue

Université de Guyane

[michel.dispagne@univ-guyane.fr](mailto:michel.dispagne@univ-guyane.fr)

**Abstract :** *The article addresses an educational situation experienced by the actors of the education system and schoolchildren in French Guiana. They do not have French as their first language. They are allophones or the language of schooling is French. Teachers are Francophones and do not have mastery of the students' mother tongue. How to adapt teaching in these schools without rejecting mother tongue and French? Academic bodies have gone through a new educational policy, through the use of bilingual speakers in mother tongues and in French. The educational reality being complex, the reflection will progress in a heuristic approach to take the measure of the academic and territorial context subjected to an incessant and important migratory flow. The approach is based on a legal, legislative, experiential and theoretical framework. Some authors, practitioners and theorists have been summoned: Bruner, Piantoni, Meirieu, Heyer, Gauchet, and even more. Surveys were conducted with speakers in the mother tongue. As a result, the reality of the new learning mode in academy schools is in progress. There is a real taking into account of the identity of the students and a familiarization with the French language in the apprenticeships. The pair of teachers and speakers in the mother tongue is a device that works. The surveys reveal that despite the Master-Class system to professionalize them, the ILM do not perceive themselves as sufficiently autonomous for their mission. This reflection reinforced the idea that the reality of the territory remains a complex reality.*

**Keywords :** *education ; learning ; plurilingual territory ; speakers in the mother tongue ; identity.*

## Introduction

La photographie sociolinguistique de la France laisse apparaître de façon manifeste que le français, langue nationale, n'est pas sur le territoire français l'apanage de tous et n'est pas la langue parlée par tous. Dans certaines régions de la France métropolitaine, en outremer, notamment en Guyane, précisément en pays amazonien, la langue première de la plupart des guyanais. Cette situation pose problèmes au niveau de l'entrée en scolarisation et au moment des apprentissages d'autant que la langue de scolarisation, le français, du point de vue de la législation française est la même pour tous les écoliers. La scolarisation étant obligatoire, l'observation effectuée continuellement par l'académie indique que

cette population jeune et les jeunes locuteurs qui la composent, de cultures diversifiées et de langues également diversifiées, se retrouvent à des niveaux différents sur les bancs de l'école. Les locuteurs allophones sont de fait confrontés comme à cette nouveauté culturelle et linguistique qu'est la langue française, comme langue seconde puisque le français n'étant pas leur langue première. Bien que le français soit la langue nationale et officielle de la France, et que la France, comme le souligne Jean-Baptiste Harguindéguy et Alistair Cole (2009 : 939-966) est l'un des États occidentaux, dans sa politique linguistique, « à avoir établi et maintenu un ensemble de dispositifs tendant à homogénéiser les pratiques linguistiques sur son territoire depuis une époque déjà ancienne ». Il n'empêche qu'à côté du français, la constitution reconnaît depuis 1992 comme constitutif du patrimoine linguistique français d'autres langues qu'elle dénomme « Langues de France ».

La Délégation générale à la langue française et aux langues de France (DGLFLF), lors de sa création en octobre 2001 a consacré la place particulière que l'État reconnaît aux langues de France dans la vie culturelle de la Nation. On entend par langues de France les langues régionales et minoritaires parlées traditionnellement par des citoyens français sur le territoire de la République. Ces critères de définition s'inspirent, en l'adaptant, de la Charte européenne des langues régionales ou minoritaires : c'est dans le cadre européen que s'inscrit la politique linguistique. On note que sur le territoire de la République française, 75 langues répondent à ces critères. Les langues d'outremer contribuent de manière significative à cette diversité linguistique : langues créoles, amérindiennes, austronésiennes, bantoue. En Guyane française, 8 ou 9 langues correspondent à cette définition : le créole guyanais (à base lexicale française), 6 langues amérindiennes (kali'na, lokono, parikwaki, teko, wayana, wayampi), le nenge € (créole à base lexicale anglaise dans ses trois variantes (aluku, ndyuka, pamaka) et le saamaka (créole à base lexicale anglo-portugaise). Une neuvième langue, le hmong, s'en rapproche : elle satisfait également aux critères de localisation géographique et de citoyenneté. À ce tableau d'ensemble s'ajoute une autre idée rappelant que la place des langues de France dans la culture, l'enseignement et les médias est déterminée par des dispositions législatives et réglementaires. L'article 21 de la loi du 4 août 1994 relative à l'emploi de la langue française précise : « Les dispositions de la présente loi s'appliquent sans préjudice de la législation et de la réglementation relatives aux langues régionales de France et ne s'opposent pas à leur usage ». Par ailleurs, le Dispositif académique des Intervenants en Langues Maternelles s'inscrit dans le cadre de l'article L321-4 du code de l'éducation : « Dans les académies d'outre-mer, des approches pédagogiques spécifiques sont prévues dans l'enseignement de l'expression orale ou écrite et de la lecture au profit des élèves issus de milieux principalement créolophone ou amérindien ». La réflexion qui suivra nous place d'emblée dans ce cadre décrit précédemment, notamment l'une des situations sociolinguistiques où des jeunes locuteurs allophones sont scolarisés dans un espace d'apprentissage, l'école, où la langue de

la scolarisation est le français. Nous n'entendons pas donner, à titre comparatif, une rétrospective exhaustive et synthétique des périodes mettant en scène les différentes situations éducatives qu'a connues l'académie de Guyane, mais nous nous focaliserons plutôt sur une période proche des préoccupations actuelles de l'académie. En ce sens, l'article abordera, quatre phases : la première, le contexte culturel éducatif et sociolinguistique de la Guyane ; la seconde, les interrogations contextuelles et éducatives qui en découlent du point de vue de l'apprentissage scolaire et de la réussite des élèves allophones ; la troisième, les champs institutionnel et théorique au regard des problématiques liées aux situations d'apprentissage ; la quatrième, l'exploration de quelques données d'enquête et leur analyse. Enfin, quelques éléments constitueront la conclusion, qui sera relativement ouverte au débat.

### **1. Contexte culturel, éducatif et sociolinguistique de la Guyane**

Concernant cette partie, et pour élargir la culture du lecteur, nous le renvoyons à l'excellente présentation qui est donnée par Blaise dit Manga Bitegue (2017 :2-8). La Guyane, cet espace d'Amérique du Sud forme un ensemble de cultures et de langues parlées qui sont des signes « des traces des rapports interethniques marquées par la colonisation. Elle laisse apparaître une mosaïque de communautés dispersées dans l'espace amazonien et dont les pratiques culturelles et linguistiques sont très vivaces. Il n'y a donc pas que le créole guyanais à base lexicale française comme langue régionale. Il y a d'autres créoles venant des autres langues régionales (le businenge, qui se réfère à des variétés de créole à base lexicale portugaise et une variété de créole à base lexicale anglo-portugaise. Il y a également la langue amérindienne en plusieurs déclinaisons linguistiques en usage dans les communautés amérindiennes. Ces créoles parlés sont appelés à côté de la langue nationale, la langue française, les langues de France, telles qu'elles sont indiquées par la Délégation Générale de la Langue de France et des Langues de France (DGLFLF). Le Bulletin de l'observatoire des pratiques linguistiques en livre à ce sujet et dans ses travaux sur les langues parlées en Guyane des informations plus détaillées (BOPL, 2017). D'autres communautés parlent une langue asiatique (le hmong). Et, pour compléter la liste des langues régionales et minoritaires, on y côtoie aussi les langues européennes, notamment le portugais du Brésil. En revanche, le français est la langue de l'administration et de l'éducation et reconnue comme telle par l'Etat sur tout le territoire français et parlée par les citoyens français (Léglise et Migge, 2007). Par ailleurs, le diagnostic opéré par la Région Guyane (2005) fait montre d'une véritable « crise de l'identité culturelle » où sont impliquées « les sociétés et les cultures de Guyane » du fait d'un passé historique qui a engendré, de par les effets des contacts avec les civilisations occidentales, l'occultation total ou partiel de certaines cultures. On constate que les diverses communautés existantes font le mieux qu'elles peuvent d'une part, pour lutter contre l'appauvrissement des connaissances et des savoir-faire traditionnels. Comme le souligne B. Bitegue (2017), dans le chapitre de son

article intitulé « Éducation en Guyane : bref historique d'une école à deux vitesses », la coexistence d'expressions culturelles diverses et leur métissage et qui posent la question de l'identité guyanaise demeurent jusqu'à ce jour vive et palpable et d'autre part, pour retrouver et maintenir les repères culturels nécessaires à l'effectivité de ces identités multiples, en difficulté d'existence dans un territoire singulier et français. Du point de vue de l'éducation, la lutte contre l'analphabétisme structurel s'est accentuée mais les effets sur la pratique du français sont peu visibles d'autant plus que sur le terrain, du point de vue de l'approche sociolinguistique de la cartographie des pratiques linguistiques intégrant l'usage du français dans sa pratique normative une disparité apparaît : non seulement ce dispositif profite d'abord à la communauté créole du littoral et peu aux habitants des sites éloignés voire isolés des fleuves Maroni et Oyapock mais la migration continuelle, disproportionnée et difficile à jauger et à gérer parasite ces effets attendus. On peut en mesurer les conséquences dans la scolarisation des enfants et des jeunes et où les acteurs du système scolaire formés dans les instituts nationaux sont confrontés dans la mise en place des apprentissages au plurilinguisme et où le français, langue de la scolarisation, non seulement n'occupe pas une place centrale, mais n'est pas la langue première de la majorité des élèves. D'où la difficulté qu'éprouvent les enfants des diverses communautés à suivre une scolarité normale quand bien même ils viennent régulièrement. Cette difficulté est encore plus poignante et incisive pour les enfants qui ont du mal à suivre une scolarité de façon régulière pour des raisons multiples et qui, tout comme pour les autres, n'ont pas le français comme langue première.

## **2. Interrogations éducatives et contextuelles**

On constate que le contexte d'apprentissage évoqué ci-avant génère par lui-même des interrogations limpides aux institutionnels académiques et aux opérateurs chargés de mettre en œuvre la politique éducative et scolaire et dont l'objectif est de fournir des atouts et des moyens cognitifs et pragmatiques devant permettre aux élèves de se développer et de s'épanouir en toute autonomie dans un vivre-ensemble pluriel, réel et ouvert. Pour résumer la réalité, elle apparaît ainsi. Les élèves scolarisés en maternelle et en primaire sont originaires de communautés locales et diverses. Ce sont, tout comme leurs parents respectifs, des locuteurs allophones natifs des langues, telles que de la langue amérindienne et ses multiples variétés (arawak (ou lokono), palikur, kal'ina, wayana, émerillon, (ou teko), wayampi ; la langue businenge et ses variétés (aluku, ndyuka, pamaka, saamaka), la langue asiatique (hmong) et la langue européenne (portugais du Brésil). Ces locuteurs allophones, jeunes et moins jeunes ne parlent tous et ne maîtrisent tous la langue française. Peu sont à la fois allophones et francophones. La tendance s'inverse peu à peu depuis trois décennies et l'école joue un rôle capital dans cette inversion linguistique et dans cet apprentissage au bi voire au plurilinguisme où le français gagne progressivement une place et une reconnaissance significative. Face à cette situation, dans un souci d'améliorer

l'efficacité et l'efficience des processus d'enseignement et d'apprentissage en Guyane, a été créé au cœur de l'académie le dispositif académique des Intervenants en langue maternelle (ILM). Ce dispositif (P. Bouquet, 2015) existe depuis 1998. Jusqu'en 2007, les ILM étaient désignés par l'acronyme MBC (médiateurs bilingues et culturels). L'objectif des instances académiques a été d'intégrer, auprès des enseignants nommés et titulaires francophones mais non locuteurs de langues maternelles des élèves scolarisés, d'autres acteurs natifs des langues vernaculaires (ILM) en vue de développer un enseignement bilingue-plurilingue. Cette visée d'adaptabilité à la scolarisation des élèves allophones dans les classes est pertinente mais de prime abord théorique. Quand est-il exactement des actions des ILM lors de leurs interventions respectives mais également dans l'effectivité de cette adaptabilité mise en oeuvre en classe auprès des élèves allophones mais aussi dans la collaboration des ILM avec l'enseignant titulaire ? Le changement de mode opératoire est-il significatif et opératoire ? Fonctionne-t-il dans l'amélioration des apprentissages des élèves allophones ? A-t-on des éléments d'évaluation ou de premières évaluations sur la connaissance du degré d'adhésion et de conscientisation des ILM aux objectifs de connaissance, de transferts des connaissances et d'éducation au double environnement identitaire et culturel qui revient aux ILM de faire valoir auprès des élèves et de les y introduire progressivement ?

Le développement du comportement bilingue chez les élèves au terme de l'édification d'un environnement bi-plurilingue est une réalité tangible au sein de la classe et au-delà de celle-ci ? Quels impacts sur les familles des élèves allophones ? Du point de vue sociolinguistique, peut-on parler d'un changement des pratiques linguistiques et culturelles allant vers l'alternance des langues de la langue endogène avec la langue française au sein des familles et dans un sens plus large dans les communautés allophones ? Autrement dit, le phénomène d'hybridation linguistique entre les langues vernaculaires et le français et aussi entre les langues vernaculaires entre elles est-il réel dans les communautés allophones de la Guyane ou en partie depuis une trentaine d'années ? La question de la prise en compte de l'interculturalité et la pluriculturalité au sein de l'espace amazonien et guyanais sont posée clairement. Les questions sont denses, mais la recherche que nous menons s'avère ici bien plus modeste quand bien même ces interrogations demandent à être traitées tant elles sont importantes dans la prise en compte de l'éducation en milieu plurilingue. Elle s'arrêtera dans la question de la réalité de l'adaptabilité des savoirs et de ceux qui en sont habilités à la développer au sein de la classe et du système éducatif. L'hypothèse avancée est de nature heuristique. Nous partons du constat que les ILM, bien qu'ils aient reçu quelques outils didactiques et pédagogiques pour les accompagner dans leurs tâches de médiateurs linguistiques et culturels et du fait qu'ils sont encore en formation sont dans des postures et des pratiques pédagogiques instables. Autrement dit, la mise en place de cette adaptabilité visée l'institution académique n'a pas produit les effets escomptés et attendus chez les élèves.

### 3. Champs institutionnel et théorique

La question de la prise en compte de l'éducation dans le processus de scolarisation et d'apprentissage des élèves primo-entrants à l'école, telle qu'elle apparaît dans le projet académique de 2018-2019 demeure au cœur des préoccupations des instances académiques dans l'environnement guyanais marqué depuis fort longtemps, on le sait, par un contexte de forte migration (F. Piantoni, 2009 :197-216). Le diagnostic de l'académie de Guyane conduit les instances à assigner un impératif visant à construire « une éducation en adéquation avec son contexte ». L'objectif qui en découle est que « L'école doit relever le défi de la croissance démographique et de la dynamique migratoire, tout en comblant les déficits de personnels et en prenant en compte les spécificités locales pour la réussite et le bien-être de tous les élèves ». Le contenu de cette éducation et du programme d'actions ne sont pas précisés. Pour prendre la mesure que la question de l'éducation dans ses déclinaisons, il est paraît intéressant de nous référer à la réflexion développée par Philippe Meirieu. Celle-ci relève d'un texte ayant servi de matériau à la conférence de Philippe Meirieu (2002) donnée à l'Unesco, dans le cadre du deuxième sommet francophone d'éducation à l'environnement. L'approche de Meirieu à laquelle nous souscrivons est opportune et riche en perspectives dans la mesure où l'auteur articule la compréhension de ce terme avec son aperception relative à l'environnement. L'éducation, dit Meirieu en substance, n'est pas simplement, liée à la stratégie visant à la croissance du savoir diversifié chez l'élève et par rapport à laquelle l'éducateur, acteur social, inscrit sa démarche dans un modèle d'action, celui de la zone proximale de développement et où l'étayage, terme cher à Bruner (1983). La stratégie éducative est présente avec comme méthodologie soucieuse de la maîtrise de la transférabilité de ce savoir. Dans cet accompagnement éducatif, pour que le pédagogue, comme le souligne Meirieu dans son propos, aide l'élève à « faire ici pour apprendre à faire ailleurs », il s'agira avant tout pour lui « de construire simultanément l'objet et la subjectivité qui s'en saisit » et qui est, dit-il, une relation floue dans la pensée de l'enfant et de l'élève. Il n'empêche que cette forme d'éducation est nécessaire pour développer l'individuation et l'individualisation de l'élève (Gauchet, 2002 :133-137). Dans une deuxième phase, Meirieu, indique qu'il s'agit de « faire exister les autres dans le monde » et le faire, ne va pas de soi, car il appelle impérativement à « construire la distinction fondatrice entre l'espace privé et l'espace public » et à « faire entendre que l'espace public n'est pas le lieu où les intérêts privés peuvent s'imposer ou se livrer à une concurrence féroce ». Autrement dit, l'espace public n'est pas un territoire livré à la rivalité sauvage entre intérêts privés ». Il est un espace public qui « obéit au principe du « bien public » et de « l'intérêt commun » et qui est « un lieu régi par des règles qui transcendent celles de l'espace privé ». L'élève, comme sujet individuel ou psychologique, entre par l'accompagnement de l'éducateur dans un processus de socialisation et d'apprentissage à la démocratie, terme dont on peut saisir le contenu à travers la réflexion développée par Marcel Gauchet (R. Heyer, 2017). L'élève en

développement individuel est appelé constamment à confronter son intérêt individuel à d'autres intérêts individuels pour faire naître de manière graduée l'intérêt collectif. L'éducateur a pour mission de le conduire à entrer progressivement dans une conscientisation critique de l'existence du monde et de son intégration reconnue dans celui-ci. Pour l'effectivité de la troisième période, l'éducation à développer consiste à faire l'élève « passer d'un monde objet à un monde projet ». Dans la pensée de Meirieu, le monde objet se réfère à « un monde dans lequel l'univers est réduit à un magasin de marchandises offertes à notre concupiscence ». L'auteur, dans son souci pédagogique et instructif ajoute que le « monde projet » est un monde où l'élève questionne le monde et « va pouvoir exercer son inventivité » voire « faire fonctionner son imagination » et mettre ses découvertes « au service de tous ». Le monde objet, « c'est un monde où je dois m'imposer, me faire une place..., trouver un clan qui m'accepte sur son territoire » ; « c'est un monde où je suis accepté dans ma spécificité, spécificité assumée qui me permet d'exercer un rôle, d'avoir une place : je suis reconnu dans ce que je sais faire et, à ce titre, utile à tous ». Autrement dit, poursuit Meirieu, c'est, dans cette perspective, qu'il est possible d'éduquer l'élève-individu à l'environnement, à un monde plus solidaire où la construction du lien social est possible, et où il devient un lieu facilitant le nous social, un lieu de projet rendant réalisable l'alliance contre l'adversité, et non la soumission au déterminisme ; un lieu où l'éducation à l'environnement devient une « éducation à la responsabilité et à la citoyenneté planétaire ». Cette réflexion - en la reprenant à notre compte - oriente par conséquent vers une posture de l'éducateur auprès des apprenants allophones en contexte guyanais et plurilingue, celle d'avoir le souci de la prise en compte d'un double environnement: celui d'un milieu connu, celui de la communauté linguistique et patrimoniale de l'enfant, de l'élève, avec ses règles sociales et culturelles qui la régissent; celui de la communauté plus large, du contexte national et français, qui l'intègre et le conditionne dans une famille plus large que celle qu'il connaît. Cet accès à la conscientisation de cet environnement et à ses rituels identitaires passe par la voie/la voix de l'école et de ses acteurs institutionnels, à savoir les enseignants et les intervenants en langues maternelles (ILM) ou langues premières. Face à ce double environnement, les situations d'apprentissage ne sont jamais fluides. Elles se mêlent habituellement à des espaces de déstabilisations, et du côté des apprenants et du côté des enseignants ou des intervenants en langues maternelles, tous deux sont des passeurs de savoirs dans ces espaces d'apprentissage. La posture de l'éducateur enseignant et le souci constant qui devra l'habiter pourrait s'appréhender ici dans une dimension pratiquement humaniste. Elle pourrait être définie plus concrètement selon les mots de Michel Manciaux (Manciaux, 2001) comme « la capacité d'une personne ou d'un groupe à bien continuer à se projeter dans l'avenir malgré la présence d'évènements déstabilisants, de conditions de vie difficiles, de traumatismes parfois sévères ». Nous constatons que deux mécanismes antagonistes et, dynamiques sont à l'oeuvre à ce niveau, celui de la « résistance à la destruction » et celui de l'effort à «

la construction ». Ce qui se construit théoriquement ici et auquel nous nous référons dans l'observation des situations d'apprentissage évoquées précédemment est l'idée qui incite l'éducateur-enseignant à ne pas nier la situation paralysante et relative mais également à ne pas se décourager, donc à ne pas renoncer à travailler au dépassement de ces moments d'apprentissage difficiles, déstabilisants et qui incitent à se tourner vers d'autres ressources plus adaptées à ces situations de « blocage » et d'inertie pour atteindre le savoir visé. Dans cette éducation articulée à ce double environnement complexe aux ressources qui conditionnent chacun d'eux, la tâche n'est pas aisée pour l'enseignant qui instruit et éduque car dans la conduite de sa classe et de façon progressive, il agira auprès des élèves pour les amener à s'ouvrir à la question de l'altérité et à sa mise en œuvre, et ce dans une connaissance réfléchie et à l'appropriation significative des ressources sociosymboliques relevant des ressources patrimoniales, des langues, des cultures et des comportements civiques de leurs communautés locales et également de la culture et des us et coutumes de la communauté nationale qu'ils sont appelés progressivement à comprendre et à intégrer tout en conservant leurs racines communautaires respectives. À nouveau, les acteurs du système éducatif, notamment les intervenants en langues maternelles, seront confrontés à la même situation que génère l'accès aux savoirs, à savoir l'inquiétude de ne pas pouvoir parvenir à l'accès de tous à ces savoirs hybrides et de se retrouver en face de la difficulté pressentie chez certains élèves consistant à ne pas trop comprendre ce que l'école, via ses représentants, attend d'eux. À ce titre, les moments d'évaluation sont nécessaires et sont des moments de preuves permettant de savoir ce que les élèves se sont appropriés. Ce sont aussi des moments d'épreuves qui révèlent tout autant les réussites que les échecs. Il va sans dire que cette situation qui apparaît au terme des apprentissages se vit mal de part et d'autre, du côté des acteurs opérant en milieu scolaire et du côté des apprenants, les élèves.

#### **4. Exploration de quelques données et analyse**

Nous nous sommes fondés dans cette réflexion sur quelques données provenant de deux sources existantes. La première source résulte de données provenant des comptes rendus de réunions de travail par une équipe de responsables dépendants de deux instances, académique et universitaire. Et accompagnant le chargé de mission auprès des ILM qui sont affectés dans des écoles primaires notamment sur les communes isolées. Ces stagiaires ont participé tout au long de l'année 2018-2019 à des sessions de formation utilisant le dispositif expérimental, appelé Master-Classes et leur permettant d'accéder à un niveau universitaire Bac+ 2, niveau exigé par l'institution académique et ministériel autorisant ceux et celles qui ont ce niveau à être affectés et à intervenir comme enseignant contractuel dans une école de l'académie. Le dispositif de la Master-Classe, a été adapté aux réalités du territoire et contribue à former des personnels en poste dans des communes isolées. La Master-Classe est un modèle de parcours de formation qui s'appuie sur des expériences ayant fait leurs preuves au Brésil et



au Canada. Il est constitué, pour chacun des niveaux de formation, de modules d'enseignements adossés à des blocs de compétences pour répondre efficacement à la demande de formation venant particulièrement des communes de l'intérieur de la Guyane. C'est donc ce dispositif qui a accompagné durant l'année universitaire en DUSEF les ILM de l'académie. La finalité, dans le cadre de la formation continue de ces personnels, est la construction de compétences de base en matière de savoirs universitaires et didactiques. Ces données ont été complétées par des données issues d'enquêtes conduites auprès de la promotion de 23 ILM ayant préparé en 2018-2019 le diplôme universitaire des sciences de l'éducation et de la formation (DUSEF). L'enquête a permis à travers les réponses apportées a concerné 10 communes disséminées sur le territoire. Précisément, l'inventaire des langues relevées dans l'enquête livre une variété linguistique manifeste : 4 langues amérindiennes sur 6 que compte la Guyane, 1 langue relative au créole à base lexicale anglaise, le nenge dont on sait qu'il englobe 3 variantes non précisées par les locuteurs, 1 langue relative au créole à base lexicale anglo-portugais, le saamaka, 1 langue nationale, le portugais, dont les locuteurs résident plutôt dans la commune de Saint-Georges, proche du Brésil. Il s'agit du portugais du Brésil. Par ailleurs, sur les 23 questionnaires transmis par mail et contenant une vingtaine de questions fermées et semi-ouvertes, 17 réponses ont été obtenues par retour de mail. Ce qui donne un taux de réponses de près de 80 %. Certaines informations attendues permettent d'identifier l'école où l'ILM est affecté. 17 écoles ont été identifiées avec leur commune respective d'implantation.

La première observation à l'examen des données fournies par les ILM donne à voir que pratiquement toutes les questions rédigées en français ont reçues respectivement une réponse en français. Ce constat peut s'expliquer du fait aucune consigne sur le choix de la langue à utiliser n'ait été donnée ou encore du fait que les locuteurs ILM soient aussi francophones. Aucun des scripteurs natifs d'une des langues de France (langues amérindiennes, variétés de la langue nenge, et langue saamaka) ou d'une langue nationale du Brésil, le portugais, ne s'est exprimé dans l'une des langues natives ou dans l'une des langues nationales, autres que le français. La deuxième observation indique que le contenu des réponses est de nature allusive, et que, du point de vue de la recherche épistémologique, le travail du chercheur porte une difficulté puisque les informations issues des productions verbales et subjectives seront obtenues par le biais d'un travail inférentiel pour appréhender et comprendre les idées et les représentations véhiculées dans les réponses données. Ce type d'approche porte une marge d'erreurs manifeste qui sollicite des enquêtes complémentaires pour réduire ou abroger autant que faire se peut celle-ci. L'examen des 23 réponses apportées par les stagiaires ILM indique dans l'ensemble un contenu peu circonstancié et peu précis. Le matériau soumis à l'analyse s'avère peu exploitable de prime abord pour le chercheur non seulement au regard des questions posées dans le questionnaire mais l'une ou l'autre des interrogations exprimées dans la partie « Interrogations contextuelles » de notre présente réflexion notamment sur la question de l'adaptabilité des savoirs en

milieu plurilingue et sur l'effectivité de l'enseignement bi-plurilingue dans les écoles plurilingues de l'académie où des ILM sont affectés. Les questions ont porté dans une première partie du questionnaire sur le lieu d'affectation, sur le nom de l'école, sur les langues parlées et qu'ils parlent, sur le public d'élèves qu'ils ont en charge, sur le nombre d'élèves par classe, sur la ou les langue(s) des enfants allophones, sur l'année où ils ont été recrutés et sur la nature de leur mission. Dans une deuxième partie, les questions se sont centrées sur leurs parcours de formation, leurs difficultés respectives, leur montée en compétences en matière de connaissances fondamentales et disciplinaires par rapport à leur projet socioprofessionnel. Ajoutées à cela des questions attendaient des informations sur la demande institutionnelle ainsi que sur les relations établies avec les enseignants titulaires, avec les élèves et avec leurs parents. La deuxième enquête opérée après la lecture et l'examen de la première a permis de recueillir davantage d'informations relatives aux circonstances de leur cheminement, aux difficultés rencontrées et aux savoirs qu'ils se sont appropriés au terme des sessions de formation. Ces savoirs devant être appréciés au regard des savoirs visés par l'institution académique et universitaire et ceux qu'ils avaient déterminés au début de la formation, Là encore les réponses à ces différentes attentes inscrites dans ce deuxième questionnaire sont fort lacunaires et allusives. Des informations périphériques livrées de manière informelle par les ILM sont venues s'ajouter au corpus initial. Le chercheur y apprend de façon plus appuyée que la formation universitaire associée à la formation académique et disciplinaire est un véritable plus. Elle élargit les connaissances universitaires - même si l'appropriation de celles-ci n'est pas aisée et demande du temps d'assimilation - et disciplinaires (connaissances didactiques et pédagogiques) pour améliorer la pratique professionnelle dans la gestion de la classe et dans les relations établies dans un cadre bi-plurilingue avec les élèves favorisant dans la classe la diversité linguistique et culturelle et, du coup, permettant à l'enseignant titulaire et responsable de la classe d'améliorer l'efficacité et l'efficience des processus d'enseignement et d'apprentissage au sein de la/sa classe.

### **Éléments conclusifs**

La réflexion qui va vers une fin relative apporte quelques éléments de réponse aux interrogations posées en amont. Elle révèle qu'il y a un nouveau climat didactique qui s'installe dans les situations d'apprentissage et dans les écoles plurilingues qui accueillent des élèves allophones et que la collaboration qui s'installe au niveau du binôme enseignant titulaire et intervenant en langues maternelles (ILM) génère – dans ce qui se donne à lire et à comprendre - un autre mode d'apprentissage où les langues, régionales et nationale, se côtoient pour valoriser la culture et la langue vernaculaire de l'élève et l'ouvrir progressivement à l'accueil, à la connaissance et à la pratique d'un autre langue et d'une autre culture, le français sans effacement de sa langue et de sa culture. Au regard de la démarche heuristique, le chercheur relève que le travail sur la coexistence pacifique voire

harmonieuse des langues commence à avoir droit de cité dans l'éducation scolaire des élèves issus de communautés allophones. La formation des ILM y est pour quelque chose. Les outils fournis lors de la Master-Classe sont une aide précieuse et efficiente puisqu'ils contribuent à professionnaliser davantage les ILM et à rendre l'apprentissage adapté au contexte bi-plurilingue des élèves scolarisés. Ce qui ouvre la voie aux conditions de reconnaissance et de réussite des élèves allophones, même si les ILM interrogés demeurent silencieux sur le comportement des élèves dans leurs apprentissages et sur les résultats obtenus et du point de vue formatif et du point de vue sommatif. Les ILM n'en fait pas allusion. Ils reconnaissent qu'ils sont davantage sécurisés dans leur pratique professionnelle mais pas totalement autonome car ils leur manquent de l'assurance et un accompagnement encore plus appuyé devant les conforter dans les objectifs linguistiques et culturels qui leur incombent lors des périodes d'activités culturelle pédagogiques auprès des élèves.

### Références:

1. Bouquet P. 2015. *Cartographie du dispositif académique des langues maternelles* : [https://educ-prioritaire.ins.ac-guyane.fr/IMG/pdf/carte\\_ilm\\_maj.pdf](https://educ-prioritaire.ins.ac-guyane.fr/IMG/pdf/carte_ilm_maj.pdf). Consulté le 10/10/2017.
2. Bitegue. B. 2017. Éducation et cultures en contexte plurilingue : analyse de l'expérience de la jeunesse guyanaise. Sociétés et jeunesses en difficulté : *Revue pluridisciplinaire de recherche* : <http://journals.openedition.org/sejed/8477>. Consulté le 10 décembre 2018.
3. Bulletin de l'observatoire des pratiques linguistiques (BOPL). 2017. « Les langues de Guyane » dans *Langues et Cités* 29, 15 p.
4. Bruner J. (1983). « Le concept d'étayage. J. Bruner relisant Vygotsky » : [http://www4.ac-nancy-metz.fr/ien57yutz/IMG/pdf/Le\\_concept\\_d\\_etayage.pdf](http://www4.ac-nancy-metz.fr/ien57yutz/IMG/pdf/Le_concept_d_etayage.pdf). Consulté le 15 décembre 2018.
5. Conseil régional de la Guyane. 2005. *Conseil de développement durable Agenda 21* dans CRG : Cayenne.
6. Gauchet M. 2002. « Les deux sources du processus d'individualisation » dans *Revue le Débat* 119 : 133-137.
7. Harguindeguy J-B et Cole A. 2009. « La politique linguistique de la France à l'épreuve des revendications ethnoterritoriales » dans *Revue française de science politique* : 5 Vol. 59. p. 939-966.
8. Heyer R. 2017. *Marcel Gauchet. L'avènement de la démocratie, 4 : le Nouveau Monde*. Paris : Gallimard.
9. Léglise I. et Alby S. 2007. *Pratiques et représentations linguistiques en Guyane : regards croisés*, Paris : IRD Editions. 488 p.

10. Manciaux M. 2001. « La Résilience. Un regard qui fait vivre » dans *Revue Etudes* 10. Tome 395. p.321-330.
11. Meirieu. Ph. 2002. « Éduquer à l'environnement : pourquoi ? Comment ? Du monde-objet au monde-projet » dans *Actes du 2ème Forum francophone international de l'éducation à l'environnement* : [https://www.meirieu.com/ARTICLES/MONDE%20OBJET\\_PROJET-RTF.pdf](https://www.meirieu.com/ARTICLES/MONDE%20OBJET_PROJET-RTF.pdf). Consulté le 10 décembre 2018.
12. Piantoni F. 2009. « La question migratoire en Guyane française. Histoire, société et territoires ». *Revue française de référence sur les dynamiques migratoires* : <http://journals.openedition.org/hommesmigrations/259>. Consulté le 425/09/2019.