Analyse des représentations d'enseignants sur le rôle de la ou des langues premières d'élèves dans l'apprentissage du français : cas d'une école isolée en Guyane française

Naïs Yeung De Gaillande

▶ **To cite this version:**

Naïs Yeung De Gaillande. Analyse des représentations d'enseignants sur le rôle de la ou des langues premières d'élèves dans l'apprentissage du français : cas d'une école isolée en Guyane française. Sciences de l'Homme et Société. 2022. dumas-03753590

HAL Id: dumas-03753590

https://dumas.ccsd.cnrs.fr/dumas-03753590

Submitted on 18 Aug 2022

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.

Illustration 1 : © Fabrice Juste, documentaire Guyane 1ère « Apagui : l'enseignement de l'extrême »

Analyse des représentations d'enseignants sur le rôle de la ou des langues premières d'élèves dans l'apprentissage du français : cas d'une école isolée en Guyane française

Naïs
YEUNG
DE GAILLANDE

Sous la direction de Stéphanie GALLIGANI

UFR LLASIC
Département Sciences du Langage et Français Langue Étrangère
Section Didactique du Français Langue Étrangère

Volume 1. Mémoire de master 2 Didactique des Langues - 27 crédits

Parcours : Français Langue Étrangère et Seconde

Année universitaire 2021-2022

Analyse des représentations d'enseignants sur le rôle de la ou des langues premières d'élèves dans l'apprentissage du français : cas d'une école isolée en Guyane française

Naïs
DE GAILLANDE
YEUNG

Sous la direction de Stéphanie GALLIGANI

UFR LLASIC
Département Sciences du Langage et Français Langue Étrangère
Section Didactique du Français Langue Étrangère

Volume 1. Mémoire de master 2 Didactique des Langues – 27 crédits

Parcours : Français Langue Étrangère et Seconde, orientation recherche

Année universitaire 2021-2022

Remerciements

En premier lieu, je tenais à remercier ma directrice de mémoire de M2 FLES de l'Université Grenoble Alpes, Mme Stéphanie GALLIGANI, pour l'aide et le temps qu'elle m'a consacrés pendant les deux années d'élaboration de cette recherche.

J'adresse aussi un grand remerciement à tous les professeurs des écoles sans qui la réalisation de ce travail n'aurait pas été possible, notamment les équipes enseignantes d'Apagui sur les années scolaires 2020-2021 et 2021-2022 qui ont accepté de m'accorder de leur temps.

Je remercie également l'Université Grenoble Alpes pour son Master à distance qui m'a permis de mener mon étude sur mon lieu de vie, en Guyane française.

Je suis bien sûr reconnaissante envers ma famille pour son soutien qui m'a aidée à traverser des moments de doute et de découragement, et particulièrement envers ma belle-mère pour sa généreuse contribution à l'aboutissement de mon étude.

Enfin, j'ai une pensée spéciale pour mes parents qui m'ont donné le goût des langues dès mon plus jeune âge, et notamment mon papa qui n'aura pu voir l'aboutissement de ce mémoire, mais sans qui je n'aurais pas eu un tel attachement à mes origines et à ma culture.

DÉCLARATION ANTI-PLAGIAT

1. Ce travail est le fruit d'un travail personnel et constitue un document original.
2. Je sais que prétendre être l'auteur d'un travail écrit par une autre personne est une pratique sévèrement sanctionnée par la loi.
3. Personne d'autre que moi n'a le droit de faire valoir ce travail, en totalité ou en partie, comme le sien.
4. Les propos repris mot à mot à d'autres auteurs figurent entre guillemets (citations).
5. Les écrits sur lesquels je m'appuie dans ce mémoire sont systématiquement référencés selon un système de renvoi bibliographique clair et précis.

PRENOM : Naïs

NOM : YEUNG / DE GAILLANDE

DATE : 01/06/2022

Sommaire

Introduction 5

CHAPITRE 1. LA RECONNAISSANCE INSTITUTIONNELLE DU PLURILINGUISME 8

1. VERS UNE RECONNAISSANCE DU PLURILINGUISME EN FRANCE 8
2. LA DIDACTIQUE DU PLURILINGUISME : DEFINITION ET APPROCHES PLURIELLES 11

CHAPITRE 2. LE DEVENIR ENSEIGNANT EN GUYANE AUJOURD'HUI 13

1. ÊTRE ENSEIGNANT(E) AUJOURD'HUI EN TERRITOIRE FRANÇAIS 13
2. DISTINGUER LE STATUT DU FRANÇAIS : FLM, FLE, FLS, FLSCO 14
3. LA FORMATION TOUT AU LONG DE LA VIE 15

CHAPITRE 3. LES NOTIONS D'IDENTITE ET DE REPRESENTATIONS 17

1. LA NOTION D'IDENTITE 17
2. LES LANGUES COMME COMPOSANTES DE L'IDENTITE 19
3. LA NOTION DE REPRESENTATION 23

CHAPITRE 4. PANORAMA HISTORIQUE, GEOGRAPHIQUE, SOCIOECONOMIQUE ET SOCIOLINGUISTIQUE DE LA GUYANE 27

1. HISTOIRE DE LA GUYANE 27
2. MULTILINGUISME ET PLURILINGUISME : UNE VARIETE DE CONTEXTES SOCIOLINGUISTIQUES 29
3. DONNEES GEOGRAPHIQUES, ETHNIQUES ET SOCIOECONOMIQUES 34

CHAPITRE 5. LA POLITIQUE LINGUISTIQUE SCOLAIRE EN GUYANE 36

1. LA OU LES LANGUE(S) DE L'ECOLE 36
2. UNE HETEROGENEITE DES SITUATIONS ET DES PUBLICS SCOLAIRES 38
3. LE POSITIONNEMENT DE L'INSTITUTION SCOLAIRE GUYANAISE A L'EGARD DES LANGUES ET CULTURES . 39

CHAPITRE 6. LA DEMARCHE METHODOLOGIQUE 44

1. LA PRESENTATION DE LA RECHERCHE 44
2. LES OUTILS METHODOLOGIQUES POUR LE RECUEIL DE DONNEES 48

CHAPITRE 7. L'ANALYSE DES DONNEES ET DES REPRESENTATIONS DES ENSEIGNANTS 53

1. LES REPRESENTATIONS EN LIEN AVEC L'HISTOIRE COLLECTIVE ET INDIVIDUELLE 53
2. LES REPRESENTATIONS EN LIEN AVEC UNE FORME DE MECONNAISSANCE DES NOTIONS 58
3. LES REPONSES DES ENSEIGNANTS FACE AUX DIFFICULTES DU TERRAIN 61

CHAPITRE 8. REPONDRE AUX BESOINS DES ENSEIGNANTS POUR APPORTER UN ENSEIGNEMENT PLUS ADAPTE AUX ELEVES 67

1. ALTERNER POSTURE REFLEXIVE ET THEORIE POUR PRENDRE DU RECUL SUR LES REPRESENTATIONS DES ENSEIGNANTS 67
2. DES OUTILS EN FAVEUR DE L'USAGE DES LANGUES PREMIERES DES ELEVES EN CLASSE 71
3. PROPOSER UN TEMPS POUR DEVELOPPER LE TRAVAIL EN EQUIPE 77

Conclusion 84

Bibliographie/Sitographie 87

Sigles et abréviations utilisés 93

Table des illustrations 94

Table des annexes 95

Table des matières 96

Introduction

Nos sociétés actuelles sont marquées par le plurilinguisme. En Guyane française, ce phénomène complexe est bien présent à travers une quarantaine de langues « dont une vingtaine sont parlées par des groupes représentant au moins 1 % de la population » (Léglise, 2017 : 2). Cette diversité linguistique préoccupe les institutions, et notamment la sphère scolaire. Pour autant, l'école ne s'y adapte de façon générale que très partiellement. Dans ce département français, le monolinguisme y est encore très largement favorisé dans les institutions et à l'école, malgré la politique éducative européenne récente d'ouverture au plurilinguisme. À travers cette réalité scolaire guyanaise – influencée par le monolinguisme de l'état-nation français, mais caractérisée par une pluralité linguistique –, on retrouve des situations scolaires variées en fonction des zones de vie. Ainsi, sur le site isolé de l'école Apagui dans la commune reculée de Grand Santi, tous les élèves sont allophones car ils n'ont quasiment pas de contact avec la langue nationale en dehors de l'école. Les enseignants sont souvent envoyés sur ce site isolé contre leur gré et ne bénéficient généralement pas de formation ni en amont ni au cours de leur enseignement. Certains – étant contractuels – n'ont même jamais eu de formation en didactique et en pédagogie pour enseigner en école primaire. Pour autant, l'ensemble des enseignants d'Apagui est amené à enseigner le Français Langue de Scolarisation (FLSco), l'enseignement du français nécessaire pour suivre les autres disciplines de l'école.

La connaissance du terrain d'étude provient principalement d'expériences antérieures en tant que professeur(e) des écoles (dorénavant PE), et d'une récente installation sur le site de l'école comme lieu d'habitation et de travail pour mon époux. Les échanges réguliers avec les PE du site – en tant que voisins et collègues de mon mari – révèlent parfois la mise à l'écart de la ou des langues premières des élèves au sein de leur classe, voire son/leur rejet – que les enseignants la/les parlent ou non eux-mêmes. Bien que des facteurs variés peuvent expliquer ce discours, notamment les freins institutionnels et l'organisation factuelle due à l'éloignement du site, il nous a semblé judicieux de nous intéresser aux représentations qu'ont les enseignants de cette langue en présence. Ces représentations peuvent-elles en partie expliquer la place qui est accordée à cette langue en classe ? La problématique est dès lors formulée de la sorte : quel est l'impact des représentations enseignantes sur la place que les PE accordent à la ou les langues premières de leurs élèves et au français, langue de l'école ? Ce mémoire offre donc l'opportunité de déterminer en quoi les représentations enseignantes peuvent avoir des conséquences sur l'enseignement du français qui endosse le statut de FLSco dans ce contexte

diglossique, l'objectif étant d'esquisser des propositions pour la formation des enseignants à la didactique du plurilinguisme.

De récentes recherches, telles que celles de De Pietro et Lorincz (2011), tendent à montrer que la valorisation des langues premières des élèves, par le biais d'activités relevant des approches plurielles, favoriserait l'enseignement du FLSco. C'est pourquoi l'étude menée s'appuie sur une méthodologie de recherche permettant de faire émerger les représentations des enseignants sur les langues de Guyane, ainsi que les pratiques pédagogiques exprimées, dans le but d'améliorer l'enseignement du FLSco en proposant des pistes de formation pour valoriser la pluralité linguistique en classe. Il est dès lors essentiel de déterminer l'origine des difficultés et réticences éventuelles des PE dans l'usage de la ou des langues premières de leurs élèves en classe, et de s'appuyer sur les forces existantes dans les représentations.

Ce mémoire se construit en trois parties, en commençant par la présentation de l'état de l'art des recherches dédiées au plurilinguisme dans l'enseignement. En second lieu, nous passerons à la contextualisation de la zone de recherche et à l'explication de notre méthodologie de recueil de données. Dans un troisième temps, nous proposons l'analyse des données collectées lors des échanges avec les enseignants, et nous en déduirons des pistes possibles de formation pour favoriser l'enseignement du FLSco.

Partie 1

-

État de l’art sur la prise en compte du plurilinguisme dans l’enseignement

Chapitre 1. La reconnaissance institutionnelle du plurilinguisme

Pour être capable d'appréhender notre sujet, commençons par découvrir l'influence des orientations européennes et internationales sur la reconnaissance française du plurilinguisme.

1. Vers une reconnaissance du plurilinguisme en France

En France, le plurilinguisme qui consiste à « employer à bon escient plusieurs variétés linguistiques » (Cuq, 2003 : 195) a longtemps été rejeté par les institutions par crainte de perdre l'unicité linguistique et, à travers elle, son unité républicaine, en laissant de la place aux langues régionales et étrangères. Découvrons comment la France a réagi face aux orientations européennes et internationales qui promeuvent le plurilinguisme.

1.1. Des textes institutionnels européens et internationaux en faveur du plurilinguisme

Dans sa constitution, la France ne reconnaît même pas l'existence de minorités. Dès lors, ce n'est pas étonnant que l'article 30 de la Convention Internationale des Droits de l'Enfant (CIDE) de 1989 de l'Organisation des Nations Unis (ONU) qui suit, ait été exclu de la convention, lors de sa ratification par la France en 1990 :

> Dans les États où il existe des minorités ethniques, religieuses ou linguistiques ou des personnes d'origine autochtone, un enfant autochtone ou appartenant à une de ces minorités ne peut être privé du droit d'avoir sa propre vie culturelle, de professer et de pratiquer sa propre religion ou d'employer sa propre langue en commun avec les autres membres de son groupe.

Pourtant, il semble difficile « d'inculquer à l'enfant le respect de ses parents, de son identité, de sa langue et de ses valeurs culturelles » – droit présent dans l'article 29 – sans reconnaître tous ces éléments.

Si ces dernières années, apparaît un regain d'intérêt pour les langues en France et en Europe – avec un enseignement des langues régionales puis un enseignement en langues régionales –, on le doit avant tout au Cadre Européen Commun de Référence pour les Langues (CECRL) de 2001 du Conseil de l'Europe (COE), complété en 2018 avec de nouveaux descripteurs pour certaines compétences, dont prioritairement celle de médiation. En effet, c'est un outil conçu pour assurer une démarche commune pour la conception de programmes, de diplômes et de certificats, favorisant une mobilité éducative et professionnelle en Europe. L'objectif n'est plus une maîtrise totale d'une ou plusieurs langues mais une interaction entre différentes langues et le développement d'une compétence plurilingue, pour que leur connaissance contribue à une meilleure acceptation d'autrui.

Le CECRL intègre également les travaux préparatoires de Coste, Moore et Zarate sur la « compétence plurilingue et pluriculturelle » définie en ces termes :

> La compétence à communiquer langagièrement et à interagir culturellement possédée par un locuteur qui maîtrise, à des degrés divers, plusieurs langues et, à des degrés divers, l'expérience de plusieurs cultures, tout en étant à même de gérer l'ensemble de son capital langagier et culturel. L'option majeure est de considérer qu'il n'y a pas là superposition ou juxtaposition de compétences toujours distinctes, mais bien existence d'une compétence plurielle, complexe, voire composite et hétérogène, qui inclut des compétences singulières, voire partielles, mais qui est une en tant que répertoire disponible pour l'acteur social concerné (1997 : 12 ; CECRL, 2001 : 129).

Dans cette continuité, l'Organisation des Nations Unies pour l'Éducation, la Science et la Culture (*United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization* – UNESCO, 2002) adopte la même année la Déclaration Universelle sur la Diversité Culturelle, engageant ainsi les états membres dont la France à réaliser vingt objectifs. Trois d'entre eux concernent plus particulièrement le plurilinguisme dans l'éducation :

> Sauvegarder le patrimoine linguistique de l'humanité et soutenir l'expression, la création, et la diffusion dans le plus grand nombre possible de langues ; / 6. Encourager la diversité linguistique – dans le respect de la langue maternelle – à tous les niveaux de l'éducation, partout où c'est possible, et stimuler l'apprentissage du plurilinguisme dès le plus jeune âge ; / 7. Susciter, à travers l'éducation, une prise de conscience de la valeur positive de la diversité culturelle et améliorer à cet effet tant la formulation des programmes scolaires que la formation des enseignants.

Malgré ces orientations d'institutions européennes et internationales comme le COE, l'ONU et l'UNESCO pour encourager le plurilinguisme[1], les états membres tels que la France peuvent maintenir des usages tout autre.

1.2. L'ouverture à la diversité linguistique dans les programmes de l'Éducation Nationale

La France n'intègre en effet que très récemment la diversité linguistique à ces programmes de l'Éducation Nationale (désormais EN). Ce n'est qu'en 2013 que la loi d'Orientation et de Programmation pour la Refondation de l'école de la République spécifie dans son article 39 qu'« outre les enseignements de langues qui leur sont dispensés, les élèves peuvent bénéficier d'une initiation à la diversité linguistique ». Elle propose à cette fin l'usage des langues premières des élèves, et précise dans son article 40 que l'enseignement « [d]es langues et cultures régionales appartenant au patrimoine de la France » est à privilégier « dans les régions où elles sont d'usage ».

Les programmes actuellement en vigueur promeuvent donc le plurilinguisme depuis 2015, sans le nommer directement mais en encourageant une diversité linguistique et culturelle.

[1] Pour en savoir plus sur le plurilinguisme vu par le COE : https://www.coe.int/fr/web/language-policy/platform.

Pour la maternelle, en 2015, il était déjà question de « la pluralité des cultures dans le monde » et de « l'éveil à la pluralité linguistique » (2015a) ayant trait à la langue des signes française et aux langues régionales et étrangères – lesquelles sont celles de la famille ou des élèves comme le précise en 2021 le Ministère de l'Éducation Nationale. Les ajouts de 2021 développent les avantages d'une telle pratique au plus tôt, pour l'ensemble des élèves, tant pour l'ouverture à la richesse que pour la maîtrise des objectifs du cycle 1 dont celle du français :

> L'éveil à la diversité linguistique fonde le parcours de l'élève dans ce domaine, étape initiale d'un continuum d'apprentissage qui se poursuivra tout au long de la scolarité. Il constitue le tout premier contact avec la pluralité des langues dans le cadre scolaire. Il est important de valoriser la langue d'origine des enfants multilingues, ou non francophones. Leur présence dans une classe permet à l'enseignant d'éveiller tous les élèves à la diversité linguistique et de leur faire découvrir très tôt que le multilinguisme est une richesse. Les activités conduites ouvrent l'école à la diversité linguistique et culturelle de la France. Par les activités ludiques et réflexives qu'il mobilise, l'éveil à la diversité linguistique contribue au développement de la conscience phonologique et du langage oral, à la consolidation de la maîtrise du français et à l'ensemble des objectifs de l'école maternelle, en faisant place à la sensibilité, à la sensorialité, aux compétences motrices, relationnelles et cognitives des élèves. (Ministère de l'Éducation Nationale, 2021 : 11)

Pour le cycle 2, le programme des langues vivantes (maintenant LV) incite à créer du lien entre les langues comme l'atteste le passage suivant :

> Les activités langagières en langues vivantes étrangères et régionales sont l'occasion de mettre en relation la langue cible avec le français ou des langues différentes, de procéder à des comparaisons du fonctionnement de la langue et de permettre une observation comparée de quelques phénomènes simples par exemple autour d'un album de jeunesse (Ministère de l'Éducation Nationale, 2015b).

Dans le programme des LV du cycle 3, il est mentionné que ce travail de comparaison du fonctionnement des langues-cibles avec le français est à poursuivre. Par ailleurs, le cycle 3 semble insister davantage sur l'apprentissage des LV et notamment sur son aspect culturel, y compris dans le programme des arts plastiques avec une incitation à « des rapprochements avec l'enseignement des LV, par la prise en compte de contextes artistico-culturels différents » (*ibid*.). Au cycle 4, le programme des LV précise que les ressources sur lesquelles peuvent s'appuyer les élèves dans tous les cycles concernent « les langues de la maison, de la famille, de l'environnement ou du voisinage régional » mais qu'elles doivent faire l'objet d'« une démarche plus réflexive » dans ce cycle (*ibid*.).

1.3. La mise en place d'une semaine des langues sur l'ensemble du territoire

Dans une continuité de promotion de la diversité linguistique et culturelle, l'EN instaure la semaine des langues en mai 2016, à travers la découverte des langues et de la diversité linguistique ainsi que l'encouragement de leurs pratiques pendant et en dehors du temps scolaire

(Ministère de l'Éducation Nationale, 2022). En avril 2022, l'intitulé « Vivre l'Europe, s'ouvrir au monde » est l'occasion de rappeler les enjeux que revêt l'apprentissage des langues, en faveur d'une ouverture à l'Europe et plus globalement à l'internationale pour « favoriser la médiation linguistique et interculturelle » (*ibid*.) dans un contexte de présidence française du Conseil de l'Union Européenne. Ce dispositif accentue l'importance de mettre en lumière les pratiques favorisant l'apprentissage des langues et de les valoriser à l'échelle académique et nationale : ainsi, le webinaire national – réalisé conjointement par la Direction Générale de l'Enseignement Scolaire (DGESCO) et l'Inspection Générale de l'Éducation, du Sport et de la Recherche (IGESR) – participe à donner de la visibilité aux partenaires institutionnels et aux outils disponibles, ainsi qu'aux réalisations de projets sur les langues (*ibid*.).

2. La didactique du plurilinguisme : définition et approches plurielles

Après avoir présenté comment le plurilinguisme est pris en compte en France dans les programmes scolaires, tâchons de définir sa didactique. Nous verrons que cette dernière s'appuie sur des dispositifs dont les plus connus sont les approches plurielles.

3.1. Définition de la didactique du plurilinguisme

La didactique du plurilinguisme correspond à :

> la volonté de favoriser, par l'intervention didactique, des démarches d'apprentissage des langues dans lesquelles l'apprenant peut s'appuyer sur ses connaissances linguistiques préalables, dans quelque langue que ce soit (Candelier & Castellotti, 2013 : 295).

Ce processus d'apprentissage recherché pousse l'élève à se servir de ses compétences linguistiques ultérieures pour apprendre une nouvelle langue, encore davantage dans un contexte plurilingue comme celui de Guyane. La didactique du plurilinguisme ne concerne donc pas le nombre de langues en jeu mais la manière de les traiter en lien les unes avec les autres.

Selon Gajo, l'ensemble des dispositifs qu'elle accueille relève « d'approches comparatives (didactique des langues voisines, didactique intégrée, certains aspects de l'éveil aux langues) et de l'enseignement bi-plurilingue » (2006 : 63). Ce dernier « peut se définir de la manière suivante : enseignement complet d'une ou de plusieurs disciplines non linguistiques (DNL) dans une langue seconde ». Quant à Moore, elle prévoit que « l'on s'intéressera aussi bien aux travaux qui favorisent la transversalité des enseignements qu'à ceux qui visent à des modes d'alternance raisonnée des langues » (2006 : 209).

3.2. Les approches plurielles

Les approches plurielles issues de la recherche en didactique du plurilinguisme encouragée par le COE regroupent quatre démarches apparues indépendamment au cours du XX^{e} siècle. Ce regroupement répond à une volonté d'unir l'enseignement des langues premières et étrangères et celui de leurs cultures (De Pietro & Lorincz, 2011). En effet, les approches plurielles sont à la fois définies en tant que « démarche pédagogique dans laquelle l'apprenant travaille simultanément sur plusieurs langues » (Candelier *& al.*, 2003 : 19) mais également en termes d'« approches didactiques qui mettent en œuvre des activités impliquant à la fois plusieurs variétés linguistiques et culturelles » (Candelier *& al.*, 2003 : 8). Autant d'activités et matériaux qui viennent à favoriser l'apprentissage des langues.

L'« éveil aux langues » incite à des activités d'observation, de comparaison et de réflexion dans plusieurs langues non nécessairement enseignées à l'école, afin d'ouvrir les élèves à la diversité linguistique en les rendant observateurs. L'« intercompréhension entre les langues parentes » s'intéresse à repérer les liens entre les langues d'une même famille, afin de favoriser leur compréhension. La « didactique intégrée des langues » propose d'apprendre les langues de l'école en les faisant interagir et en transférant les stratégies de l'une à l'autre. Enfin, « l'approche interculturelle » s'appuie sur une ou plusieurs cultures pour en appréhender d'autres et nécessite que les élèves mettent en œuvre des stratégies pour réfléchir à l'altérité.

En 2007, le Conseil Européen pour les Langues Vivantes crée le Cadre de Référence pour les Approches Plurielles des langues et des cultures (CARAP) comme outil de référence pour les enseignants, formateurs et autres personnels concernés, afin de les aider à réaliser des *curricula* et progressions permettant l'acquisition de compétences plurilingues et pluriculturelles en articulant tout type de disciplines, linguistiques ou non. Cet outil vient s'ajouter au CECRL et au Portfolio Européen des Langues (PEL), dans une recherche de décloisonnement entre les disciplines en faveur d'acquisitions de compétences plurilingues et pluriculturelles et de rapprochements entre les expériences linguistiques des élèves. La mise en place d'approches plurielles participe également à l'acquisition de compétences sociales et civiques en ouvrant au monde et à l'altérité ; elle aurait donc toute sa place dans la formation des enseignants, pour légitimer l'ensemble des langues des élèves.

De tels apports théoriques nous apportent une meilleure connaissance du contexte dans lequel évoluent les enseignants et des moyens à leur disposition, ce qui nous permet d'aborder à présent la situation à laquelle les enseignants doivent faire face concernant le plurilinguisme.

Chapitre 2. Le devenir enseignant en Guyane aujourd'hui

Il est nécessaire de faire le point sur la profession d'enseignant(e) en Guyane de nos jours, pour être capable de prendre du recul sur les discours des PE de notre étude, d'autant que le métier n'a pas conservé son prestige d'antan et connaît actuellement une crise des vocations.

1. Être enseignant(e) aujourd'hui en territoire français

Pour mieux comprendre ce que signifie être enseignant(e) actuellement, on ne peut nécessairement pas taire les changements qui ont eu lieu dans la profession.

Nationalement, tandis que la sélection se faisait autrefois uniquement sur le niveau d'éducation d'un individu, elle dépend aujourd'hui à la fois d'un niveau d'étude minimum (auparavant Bac+3, actuellement Bac+5), mais également d'une réussite à un concours. Cela a eu pour conséquence une difficulté accrue pour être enseignant(e) titulaire. En Guyane, l'insuffisance de titulaires entraîne l'augmentation du nombre de contractuels, c'est-à-dire un personnel pas toujours formé à la pédagogie. Cela est d'autant plus vrai sur les sites isolés. Concernant les professeurs du secondaire, les chiffres sont éloquents concernant les contractuels : 81,1% en sites isolés contre 23,6 % sur le littoral, et 50,7 % en sites éloignés (Académie de Guyane, 2018 : 3). À Apagui, cette année, on compte quatre contractuels pour huit enseignants en charge de classe. Ce recrutement de contractuels souvent lié à un manque de personnels renforce néanmoins encore la dévalorisation des professeurs, en laissant penser que tout le monde peut faire ce métier, même sans formation dans le domaine. Pourtant, cette dernière demeure essentielle à un épanouissement professionnel.

La faible attractivité de l'académie de Guyane (à présent AG) est constatée par le rectorat : « pour le premier degré, […], en moyenne, une demande d'entrée de titulaires pour dix demandes de sorties du territoire ». Les primes d'éloignement ou d'installation mises en place (UNICEF, 2021 : 53) ne suffisent pas à rendre l'académie attractive, d'autant qu'elles doivent faire l'objet de démarches de la part des enseignants et s'obtiennent avec un délai (UNICEF, 2021 : 117). L'académie souffre donc d'une mobilité des personnels qui entraîne aussi une instabilité des équipes pédagogiques. Sur l'ensemble de la Guyane, seul un titulaire sur deux reste plus de deux ans dans le même établissement. Quant à l'attractivité des sites isolés, l'UNICEF pointe leur rejet et mentionne notamment Apagui (2021 : 53).

De plus, au fil du temps, les enseignants se sont vus charger de nouvelles fonctions. En raison d'une mise à jour des réglementations, à leur mission d'enseignement viennent s'ajouter de nombreux actes administratifs, en cas d'intervention en classe ou de sorties par exemple. En outre, les familles ont des attentes de plus en plus élevées vis-à-vis des PE, ce qui peut entrainer une pression professionnelle supplémentaire. *A contrario*, à Apagui, venir à l'école représente pour certaines familles trois heures de pirogue et un coût certain. Cela participe au fait que les parents soient très peu présents dans la prise en charge scolaire de leurs enfants. Cet état de fait peut avoir un effet démotivant pour les enseignants.

L'ensemble de ces nouvelles charges pèse sur le moral des enseignants, comme le montrent les études de la Direction de l'Évaluation, de la Prospective et la Performance (DEPP). Ainsi, déjà dans l'étude « Enseigner en collège et lycée en 2008 » (2009), 93 % d'enseignants expriment un malaise par rapport aux conditions de travail, à la rémunération et au manque de reconnaissance professionnelle. Une autre étude de 2016 révèle que les enseignants sont les premiers cadres à être affectés par les risques psychosociaux et souffrent d'isolement.

Le travail en équipe peu développé à l'école, malgré l'insistance institutionnelle à travers des textes tels que le référentiel de compétences, y joue sans doute un rôle prépondérant. Les échanges informels ne suffisent pas à sortir les enseignants de leur solitude. En Réseau d'Éducation Prioritaire Renforcé (REP+) (Guyane entière) où le bien-être enseignant est davantage mis à mal, le ministère a renforcé les heures dédiées à la concertation. Des plateformes téléphoniques ont aussi fait leur apparition. À Apagui, le mal-être des PE peut être renforcé par leur isolement et leurs conditions de vie : coupures d'eau et d'électricité, à une heure trente de pirogue du premier dispensaire, aucun lieu de culture et de loisir à proximité…

Dès lors, là où auparavant être enseignant(e) s'apparentait à avoir une situation et donnait généralement le droit à un logement de fonction, dorénavant de telles avantages sociaux et pécuniaires ne sont plus la norme – on ne les retrouve que parfois dans les zones reculées à la recherche d'attractivité. Ce n'est pas le cas d'Apagui où malgré l'isolement, les logements ne sont pas fournis ; certains contractuels passent même plusieurs mois à loger dans l'école.

2. Distinguer le statut du français : FLM, FLE, FLS, FLSco

De nos jours, les enseignants doivent aussi bien cerner le statut du français qu'implique leur contexte d'enseignement, afin d'y faire correspondre leurs démarches didactiques. Le statut du français dépend en effet de la situation sociolinguistique dans laquelle ils évoluent.

Dans l'hexagone, le français est le plus souvent la langue vernaculaire et la langue de première socialisation des enseignants et de leurs élèves. Le Français Langue Maternelle (FLM) correspond donc à l'enseignement du français à des francophones. À l'inverse, le Français Langue Étrangère (FLE) désigne l'enseignement du français à des non-francophones ; les PE l'enseignent en contexte scolaire étranger. Le terme de Français Langue Seconde renvoie à une deuxième langue développée dans un but d'intégration, en tant que langue privilégiée dans une société, comme c'est le cas pour les immigrés dans un pays francophone. Quant aux élèves qui découvrent le français à l'école dans un territoire francophone comme en Guyane, on considère le Français Langue de Scolarisation (FLSco) ; les PE doivent être conscients que la fonction du français est ici double puisqu'il est à la fois objet et vecteur d'apprentissage.

La prise en compte de ces différentes terminologies aux enjeux variés implique que les PE mettent en place des méthodologies correspondant à leur situation d'enseignement. Cela nécessite donc un accompagnement dans lequel la formation a un rôle primordial à jouer.

3. La formation tout au long de la vie

La formation enseignante a connu des évolutions certaines, révélant ainsi la fragilité du système scolaire en place pendant de nombreuses années. En 2010, la masterisation est exigée lors de la formation initiale pour pallier les manques théoriques des enseignants. Plus récemment, d'autres propositions voient le jour pour améliorer la formation initiale des PE, telles que « concevoir et […] expérimenter des modalités de formation ancrées dans les activités concrètes des enseignants, au service des apprentissages des élèves », en partant des préoccupations et des dilemmes des professionnels par exemple (Ministère de l'Éducation Nationale, 2018). Ces conseils pourraient aussi s'appliquer à la formation continue.

Qu'ils aient besoin d'un congé de formation ou non, les enseignants bénéficient du droit individuel de formation, leur permettant de s'inscrire aux formations continues proposées dans le plan académique de formation (PAF), dans lequel « [l]es priorités nationales pour la formation […] sont déclinées en fonction des spécificités de chaque académie » (Ministère de l'Éducation Nationale, 2020). Ces PAF actualisent les connaissances des enseignants selon les programmes et directives ministérielles, et les perfectionnent en didactique et en pédagogie.

Cependant, les enseignants français se forment moins que leurs homologues européens, si l'on en juge par les chiffres communiqués dans *Le Monde* en septembre 2017 *:* 3,5 jours de formation par an en moyenne contre 8 jours (Graveleau, 2017). Selon Perrenoud, cela peut sans

doute s'expliquer par le fait que les formations sont souvent éloignées du terrain d'après les enseignants, car, sans avoir accès aux classes, les formateurs proposent peu d'analyses de pratiques basées sur des expériences vécues (Perrenoud, 1996). De plus, si les savoirs acquis lors de ces formations sont peu appliqués en classe par les enseignants formés, « c'est parce qu'ils ne savent pas s'en servir en situation » (Perrenoud, 1996[2]). Le chercheur conseille donc :

> une pratique encadrée de leur mise en œuvre en situation complexe, et une pratique systématique de réflexion sur ce qui s'est passé, avec une alternance et une forte articulation (et non pas une juxtaposition), de temps de classe et de temps de travail en groupes de formation (Perrenoud, 1996[3]).

Une formation spécifique apparaît aussi dans les établissements REP+ en 2014 dans une volonté de refondation de l'éducation prioritaire (Ministère de l'Éducation Nationale, 2014). Au référentiel de compétences s'ajoute ainsi une mesure proposant un temps d'accompagnement et de formation pour enseignants du premier et du second degrés, à raison de dix-huit demi-journées en primaire et trois journées en collège-lycée. De plus, des formations sont désormais prévues en commun entre les équipes des quatre cycles, ce qui est une nouveauté notable pour ces dernières qui travaillent peu ensemble, en métropole comme en Guyane.

Le projet académique de la Guyane 2018-2021 a pour objectif de « reconstituer au niveau académique une force de formation qui fait défaut depuis plusieurs années et, d'autre part, de favoriser l'accompagnement dans le réseau même des démarches et travaux en fonction des demandes et des besoins qui devront être formalisés dans le projet de réseau » (Académie de Guyane, 2018). Les formateurs éducation prioritaire animent donc trente heures de formation par réseau à charge ainsi que des temps de concertation et d'accompagnement en classe.

Dans l'AG, seulement deux journées de formation sont offertes aux enseignants du premier degré, contre six demi-journées dans le secondaire, en mettant de côté les temps de concertation. Sur les sites isolés comme Apagui, il arrive souvent qu'un(e) seul(e) enseignant(e) y participe et fasse un compte-rendu au reste de l'équipe pour permettre à l'école de rester ouverte ces jours-là. En effet, aucun remplacement n'est prévu à cette occasion car le nombre de remplaçants est trop faible pour l'académie. Pourtant, ces temps de formation ont un rôle non négligeable dans la construction de l'identité et la déconstruction des représentations des enseignants qui feront l'objet d'un développement lors de la partie suivante.

[2] La citation ne renvoie pas à une page spécifique car l'article apparaît directement sur une page du site.
[3] *Idem*

Chapitre 3. Les notions d'identité et de représentations

Nous interroger sur les représentations des enseignants et leurs impacts sur la place donnée aux langues premières des élèves nous oblige à travailler sur le concept d'identité dont découlent en grande partie ces représentations.

1. La notion d'identité

Le terme d'« identité » se développe en France au XX^{e} siècle à travers l'aspect objectif que lui assignent les pièces d'identité (Kaufmann, 2004), à partir des informations indiquées (lieu de naissance, nationalité, sexe, prénom, nom de famille, empreintes digitales…), installant « sournoisement […] une conception substantialiste et simplificatrice » (Kaufmann, 2004 : 23). Pourtant, l'identité d'un individu est plurielle et évolutive au cours de sa vie.

1.1. L'identité personnelle

Tout individu se caractérise en premier lieu par une identité personnelle. Outre son aspect biologique (patrimoine génétique, empreinte digitales, structure du visage et de l'iris) qui mène à son identification, celle-ci correspond à ce que Lécuyer appelle la « construction du soi » (1994), c'est-à-dire l'ensemble des caractéristiques, des traits personnels, des rôles et des valeurs que l'on construit par étapes.

L'individu peut choisir de développer son identité personnelle du point de vue de sa mêmeté (Ricoeur, 1990) ou de son unicité (Tap, 1998), car comme le signale Lipiansky, « l'identité se propose ainsi, au niveau même de sa définition, dans le paradoxe d'être à la fois semblable et différent, unique et pareil aux autres » (Lipiansky, 1992 : 7). Ainsi, elle « constitue une sorte de bouclage indissoluble entre similitude et différence » pour Morin (1980 : 271).

De plus, selon Erikson, « [l']identité est une réalité intime, un ressenti » (1972 : 17), c'est ce qui apparaît dans notre étude lorsque deux enseignants font référence à leur propre histoire scolaire. Si un élève est incité à ne pas faire usage de sa ou ses langue(s) première(s), cela peut engendrer des attitudes variées vis-à-vis du plurilinguisme – allant d'une attitude positive à une attitude d'aliénation linguistique à partir de laquelle les langues dominées sont caractérisées par l'absence de règles définies (Billiez, 2004), notamment dans le cas présent de conflit linguistique[4], entre le français, langue de l'école, et la langue véhiculaire. Cette attitude

[4] « Il y a conflit linguistique quand deux langues clairement différenciées s'affrontent, l'une comme politiquement dominante (emploi officiel, emploi public) et l'autre comme politiquement dominée. Les formes de la domination

peut prendre deux formes : celle d'un *auto-odi* (Billiez, 2004) qui correspond à une dépréciation sociale de la langue dominée intériorisée, entraînant une dépréciation de soi. Par exemple, un élève *djuka* peut se mettre à déprécier sa langue première à cause du déficit de légitimité qui lui est attribué à l'école par son enseignant. Sinon, au contraire, l'autre forme peut être celle d'une compensation consolatrice (Gardy & Lafont, 1981), c'est-à-dire d'une survalorisation affective. Nous retrouvons par exemple lors de l'interview d'une fille d'immigrés siciliens dans le cours de Trimaille (2019), les termes chargés d'affectivité pour parler de sa langue d'appartenance, sa « langue de cœur » (2019 : 76) :

> [Enquêtrice : Vous trouvez le sicilien plus doux ?] Forcément oui (rires), forcément oui, je le trouve très doux, très gai, très chaleureux, ça roule, voilà quoi [...] [La langue que je préfère] je dirais le sicilien parce que c'est mon cocon, quoi, c'est depuis que je suis petite que je l'entends, bon, je dirais le français aussi, mais je trouve tellement que [le sicilien] c'est doux, c'est enfin, j'aime beaucoup cette langue-là et je regrette des fois de ne pas pouvoir m'exprimer librement dans cette langue-là (Trimaille, 2019 : 76).

1.2. L'identité sociale

Tout sujet présente aussi une identité sociale, c'est-à-dire la conscience d'appartenir à un groupe, qui transparaît à travers des valeurs et une signification émotionnelle particulière vis-à-vis de sa communauté. Selon Tajfel, l'identité sociale est la « partie du concept de soi d'une personne, qui est déterminée par sa conscience d'appartenance à un groupe (ou plusieurs groupes), en lien avec les valeurs et la signification émotionnelle propre à cette (ces) appartenance(s) » (1978 : 63).

À la suite des travaux de Tajfel, Deschamps (1999) définit l'identité sociale à partir de différents éléments. Il nous semble intéressant de nous appuyer sur cet éclairage théorique en l'adaptant au public de notre étude. Dans le groupe d'appartenance auquel s'identifie l'enseignant, comme tout individu, il souhaite être reconnu comme semblable aux autres membres. Dans son groupe de référence, il met en œuvre des comportements et des attitudes recherchant l'acceptation, ce qui peut par exemple l'amener à se conformer à l'idée commune qu'il est préférable de n'utiliser que la langue française en classe. On peut penser que dans un

vont de celles qui sont clairement répressives (telles que l'État espagnol les a pratiquées sous le franquisme) jusqu'à celles qui sont tolérantes sur le plan politique et dont la forme répressive est essentiellement idéologique (comme celles que pratiquent les États français et italien). Un conflit linguistique peut être latent ou aigu, selon les conditions sociales, culturelles et politiques de la société dans laquelle il se présente. » (G. Kremnitz, 1981 : 65-66.) »

lieu où l'individu se trouve isolé de ses repères habituels comme c'est le cas à Apagui, cette volonté d'appartenance au groupe est d'autant plus importante.

1.3. L'identité sociolinguistique

L'identité sociolinguistique d'un sujet est donc associée à ses différentes appartenances sociales (catégorie sociale ou socioéconomique – niveau d'éducation, profession, revenus -, âge, sexe, ethnie, etc.), mais elle n'est ni monolithique ni figée (Mufwene, 1997). En effet, l'individu fait évoluer ses stratégies pour se faire accepter par chaque classe d'âge auquel il correspond, tout au long de sa vie.

Selon Taboada-Leonetti, cette identité peut être située et varier, consciemment ou non, en fonction de chaque interaction (1990). Mufwene ajoute que cette identité en situation est liée aux statuts respectifs des interlocuteurs, à leurs places locales, dans l'échange (1997). Ainsi, un(e) professeur(e) peut se retrouver en position basse dans une situation de classe pendant laquelle les élèves sont détenteurs du savoir : nous en verrons un exemple dans les discours enseignants lorsque que des élèves échangent entre eux sans que le PE puisse comprendre.

2. Les langues comme composantes de l'identité

L'identité prend souvent sa source dans un besoin de reconnaissance et de cohésion dans une société et se lie souvent aux langues.

2.1. Le répertoire verbal comme reflet identitaire

Les usages langagiers jouent le rôle d'actes d'identité (Le Page & Tabouret-Keller, 1985) ou marqueurs d'identité (Billiez, 1985). Autrement dit, parler une langue ou annoncer la parler détermine la présentation de soi et l'expression d'une part de son identité. Cela peut par exemple se manifester dans une interaction par des particularités langagières comme l'accent.

Dès lors, on peut facilement associer le répertoire verbal – contenant les langues et les variétés de langues qu'est capable de mobiliser un individu (Gumperz, 1964) – à la notion d'identité. Effectivement, ce répertoire verbal marque ses différentes identités dont celle sociale en ce sens qu'il affiche un héritage culturel, des références communautaires, des habitudes socioculturelles qui apparaissent au niveau des représentations et des attitudes. De plus, il est amené à être reconfiguré par le locuteur au cours de sa vie, notamment au contact d'autres langues.

En France, l'identité nationale s'est construite à partir du français, toujours présente dans la constitution comme l'unique langue de la République. C'est un symbole d'union et d'appartenance à un même pays.

Néanmoins, l'individualité peut être constituée par l'usage de différentes langues dans un même répertoire verbal. À l'image donnée par Calvet concernant une personne malienne (2001), ce n'est pas parce qu'un élève *bushinenge* dans la commune isolée de Grand Santi en Guyane parlera *djuka* au quotidien dans sa famille, dans la communauté et même dans les institutions locales et aura le sentiment d'appartenir à l'identité *bushinenge*, que dans un autre contexte à l'étranger par exemple, il ne se rattachera pas à sa langue nationale et de scolarisation pour se différencier d'un ressortissant d'un autre pays. L'exemple est éclairant en ce sens que l'individu ne se réduit pas à une seule de ses langues-cultures ; il choisit de mettre en avant celle à laquelle il s'identifie le plus dans un contexte donné. Ce n'est donc pas parce qu'un individu parle plusieurs langues qu'il ne peut pas s'identifier à son identité nationale quand il en ressent le besoin ou l'envie. Cela remet en question l'idéologie archaïque française qui considère que le plurilinguisme risque d'affaiblir l'identité nationale. Il appartiendra donc à l'enseignant(e) de ne pas réduire l'élève à une seule langue, mais bien de l'ouvrir aux champs des possibles que peut lui offrir sa scolarité.

2.2. Compétence plurilingue : du bilinguisme au plurilinguisme

Pour lui permettre de mettre au jour son répertoire verbal, un élève bilingue ou plurilingue revêt une compétence unique et composite. Cette compétence plurilingue, comme on l'a vu précédemment dans la définition de Coste, Moore et Zarate intégrée dans le CECRL, lui permet d'interagir dans toutes les situations qu'il rencontre. Elle lui permet donc de construire et de présenter une identité plurielle, par l'usage fréquent d'un parler plurilingue qui fait référence à des marques transcodiques (Py et Lüdi, 2002) comme l'« alternance codique » (« code switching »), le « mélange des codes » (« code mixing »), les emprunts, etc. En classe, il n'est pas rare que les enseignants voient d'un mauvais œil ces mélanges entre les langues qu'ils considèrent davantage comme des confusions que comme les signes d'une étape dans cet apprentissage des langues. Pourtant, cette compétence plurilingue permet à l'élève de développer des passerelles entre les langues de son répertoire verbal. Les compétences socioculturelles et pragmatiques acquises jouent aussi un rôle. Bloquer l'usage de ces aptitudes, et à travers elles des répertoires verbaux pluriels, constitue une entrave à cette compétence plurilingue qui permet à l'élève de construire et dire son identité.

Mais comment définir le phénomène de bilinguisme ou de plurilinguisme ? Dans quelle mesure un élève peut-il être considéré comme bilingue ou plurilingue ? Contrairement à l'idée que l'on peut avoir dans une France monolingue, le bilinguisme ou le plurilinguisme est loin d'être une situation rare dans le monde (Grosjean, 2013), c'est au contraire la plus courante. Pourtant, au XV^{e} et XVI^{e} siècle, l'adjectif « bilingue » renvoyait à un aspect péjoratif ; un locuteur qui parlait deux langues était considéré comme quelqu'un de fourbe, de versatile, voire comme un traitre. C'est d'ailleurs de là que vient l'expression « avoir un double langage ».

Au début du XX^{e} siècle, le concept de bilinguisme commence à évoluer et fait apparaître à la fin du siècle la notion de compétence plurilingue de Coste, Moore et Zarate déjà définie. Il correspond dès lors à une définition restrictive donnée par Bloomfield (1936) comme correspondant à un locuteur dont la maîtrise de deux langues est parfaite et égale. Cependant, un tel bilinguisme équilibré est très rare puisqu'il ne concerne que quelques érudits et leurs enfants. C'est pourquoi Mac Namara (1967) en étend largement la définition à un sujet avec une compétence minimale dans une deuxième langue dans au moins l'une des quatre habiletés (lire, écrire, parler, comprendre), ce qui la rend cette fois trop extensive puisqu'elle correspond à tout locuteur ayant quelques notions dans une deuxième langue. Elle permet néanmoins de remettre en cause la définition de bilingue parfait.

Dans les années 1980, Grosjean s'appuie sur l'aspect fonctionnel des langues : un bilingue est un locuteur ayant besoin d'utiliser au moins deux langues au quotidien, même en ne les maîtrisant que très partiellement. C'est généralement ce bilinguisme dominant qui est le plus répandu, c'est-à-dire lorsqu'un sujet a une compétence plus importante dans l'une des deux langues, laquelle peut être partielle. Ainsi, un élève qui parle et comprend un peu le français à l'école, parle et comprend le *djuka* à la maison, peut être considéré comme un élève bilingue, sans pourtant être biculturel, à l'image des Tanzaniens et des Néerlandais pris en exemples par Grosjean (2013). Ce dernier insiste sur le fait que les recherches récentes montrent que les étapes cognitives sont les mêmes entre enfants monolingues et bilingues, allant à l'encontre de l'idée pourtant persistante que le bilinguisme peut retarder le développement cognitif de l'enfant ; ces études révèlent même que le phénomène revêt des apports cognitifs supplémentaires à long terme puisqu'il enrichit certaines opérations linguistiques quelles que soient les langues en jeu (Grosjean, 2013). Nous verrons que les PE de notre étude ne le voient pas ainsi, car ils ont des difficultés à se détacher du mythe du bilingue parfait de Bloomfield.

2.3. L'inégalité des langues

En choisissant le français comme langue officielle et langue de scolarisation, on peut considérer qu'il s'agit d'une volonté d'unir le peuple à travers une identité nationale. Cependant, cela entraîne aussi parfois une perte de repères identitaires et culturels, participant au mal être que l'on retrouve dans certaines ethnies, comme par exemple les populations amérindiennes en Guyane (Chevalier, 2019). Or une identité sociétale qui repose ainsi sur une langue dominante, et donc par définition où les variantes d'une langue sont peu valorisées, risque d'entraîner une glottophobie (Blanchet, 2016). Pour l'auteur, ce néologisme désigne une discrimination de langue à partir d'un accent ou d'une variante linguistique un peu éloignée de la langue normée intériorisée par l'interlocuteur. L'auteur met en garde contre le mythe d'une langue seule et unique qui rejetterait tout autre usage comme étant déviant (Blanchet, 2016 : 38). Or, rejeter une manière de parler peut être assimilé à rejeter l'identité de ses locuteurs et c'est ainsi que les discriminations peuvent voir le jour.

Une telle idéologie monolingue provient également d'une idéologie de l'inégalité des langues que Beacco (2001) définit comme une

> représentation ordinaire des langues [qui] consiste à valoriser sa propre culture et sa propre langue. Cette perspective ethnocentrique fonde la définition de ce qu'il convient de considérer comme une langue : ce que je parle, nous parlons est une langue, ce que parlent les autres sont des bruits ou les langues incomplètes ou pauvres.

Ainsi, considérer une langue comme étant un « dialecte » ou un « patois », c'est la déprécier et ne pas la reconnaître comme langue en tant que telle. Cette idéologie de l'inégalité des langues justifie un traitement déséquilibré des langues et des locuteurs, tout comme elle peut légitimer des situations diglossiques avec des langues majoritaires et des langues minoritaires. Ce phénomène de diglossie correspond à l'usage inéquitable de deux langues, dans le cas de la Guyane comme conséquence de la valorisation de l'une (le français) au détriment de l'autre (tout type de créole) suite à la colonisation. Nous verrons dans le chapitre suivant que cette répartition inégale est encore visible dans certains domaines : le français correspond à un emploi public et formel et s'associe à l'écrit, les créoles sont davantage employés en privé et restent associés à l'oral malgré l'émergence d'écrits et de littérature.

Ces rapports majorité/minorité se retrouvent dans l'enseignement et l'apprentissage des langues à l'école. L'apprentissage ou l'usage d'une langue étrangère ou seconde dépend souvent du statut de la langue cible, du prestige du groupe de locuteurs et du cadre

d'apprentissage, tout comme les attitudes et les comportements à l'égard de cette langue. Ainsi, cette idéologie de l'inégalité des langues qui relève du sens commun d'individus ethnocentrés peut alimenter les représentations d'enseignants.

3. La notion de représentation

Dans ce mémoire, nous nous intéressons spécifiquement aux représentations relatives à l'enseignement du FLSco présentes chez les enseignants du bourg de Grand Santi et de l'école d'Apagui. Cambra Giné définit les représentations comme « un savoir qui est socioculturellement construit et qui tout à la fois a une fonction dans la construction sociale » (2003 : 211). Ainsi, celles construites par les enseignants – bien que relevant de leur identité individuelle, de leurs élèves, de leurs langues, ainsi que de leurs origines – s'inscrivent dans leur identité de groupe qui les rattache au corps éducatif.

3.1. Les représentations au cœur d'un ensemble

Cambra Giné associe les représentations à un système de pensées composé de Représentations, de Croyances et de Savoirs qu'elle réunit sous le sigle RCS pour se référer à :

> l'ensemble des constructions mentales, phénomènes ou processus cognitifs, autrement dit, des manières de penser la réalité, plus ou moins organisés cognitivement, plus ou moins factuels, plus ou moins consensuels, plus ou moins teintés d'émotions et de valeurs, individuels mais aussi socialement élaborés, partagés et transmis (2003 : 211).

Pour elle, les représentations sont subjectives tout comme les croyances mais elles s'en distinguent par leur nature collective. En d'autres termes, les représentations sont soumises au consensus général, tandis que les croyances se situent au niveau de l'individu. Concernant les savoirs, elle considère qu'eux sont objectifs et se déclinent en savoirs d'enseignement (rapport à la matière à enseigner), savoirs savants (en lien avec l'activité académique) et savoirs ordinaires (à partir des pratiques d'enseignement et d'apprentissage). Pour autant, on peut s'interroger sur la neutralité de ces savoirs, alors qu'ils relèvent d'une certaine interprétation des communautés qui les élaborent.

Goï et Huver considèrent que le concept d'imaginaire doit être associé à celui de représentation car :

> elle subsume la notion de représentations en ce qu'elle permet de rendre compte de manière intégrée des pratiques, des discours sur les pratiques et des représentations des acteurs – en l'occurrence les enseignants –, et, par conséquent, des théories que ceux-ci se sont forgées à propos de l'exercice de leur métier. (2013 : 11)

L'autre argument présenté est que l'imaginaire permet d'écarter la norme qui présente les représentations « comme erronées et faisant obstacle à la connaissance scientifique et/ou objective » (2002 : 11). Les auteurs défendent l'idée que cet éclairage nouveau permet de ne plus voir les représentations comme un « obstacle épistémologique » mais bien comme une étape indispensable à la « construction de connaissances et de l'identité » (2002 : 12).

Les représentations peuvent aussi être associées à la notion d'attitude, c'est-à-dire « une disposition à réagir de manière favorable ou non à une classe d'objet » (Moore & Castellotti, 2002 : 7). Pour Moore et Castellotti, elles organisent des conduites et des comportements.

3.2. Lien entre représentations et pratiques

Cambra Giné s'intéresse aux représentations enseignantes car elle les considère comme des « forces qui sous-tendent les comportements observables » (2003 : 203). Selon elle, les enseignants les ont inconsciemment théorisées et intériorisées comme des normes et les intègrent à leurs pratiques.

Auger estime que certaines représentations, partagées par les élèves, les parents et les enseignants, peuvent être un frein à l'inclusion des Élèves Allophones Nouvellement Arrivées (EANA) (2020 : 136). Nous pensons également qu'elles pourraient l'être pour les élèves du bourg de Grand Santi et d'Apagui, qui se caractérisent comme des allophones du fait de leur langue première différente de celle du système éducatif qu'ils fréquentent. Il nous paraît donc essentiel de repérer les représentations enseignantes pour comprendre leurs pratiques.

Prenons par exemple les représentations négatives des enseignants sur la langue et le langage mises en évidence par Auger. Étant souvent « éloignées de la réalité », elles participent à « augmenter le poids de la norme » et à « freiner l'innovation didactique » (2007 : 1). Ainsi, si les enseignants ont recours à une représentation négative des langues parlées par les élèves, c'est parce que face à un objectif de maîtrise de la langue de l'école qui leur semble irréalisable, ils se retrouvent sous l'emprise d'une émotion (tristesse, colère, peur) « sans parfois oser le reconnaître » (*ibid*.). Pour sortir de cet état émotionnel, Auger considère qu'il faut permettre aux enseignants de se décentrer comme le préconisent les démarches interculturelles, afin de les mener à « appréhender le plus objectivement possible la réalité » (*ibid*.).

Tout comme Huver, nous sommes conscients que les entretiens ne suffisent pas pour obtenir les représentations des enseignants, mais ils « constituent un contexte […] qui laisse

apparaître des lignes de cohérence, esquisse des trajectoires et permet de poser des hypothèses de ‘‘compréhension’’ » (2010 : 89).

3.3. Les représentations en prise avec des contradictions

Bien que les représentations et les comportements semblent être liés, Borg soulève le fait qu'un(e) enseignant(e) peut agir en contradiction avec ses RCS. Il l'indique en ces termes : « behavioural change does not imply cognitive change, and the latter does not guarantee changes in behaviour either » (2003 : 91)[5]. Cela peut s'expliquer par la nécessité pour eux de répondre à la fois à leurs choix pédagogiques, au contexte (discours de l'institution…) et aux besoins et attentes des élèves.

L'enseignant(e) tout comme « le formateur qui adopte une démarche d'ouverture à l'autre se trouve au cœur d'un dispositif contradictoire » (Byram & Zarate, 1996 : 9 cités par Moore & Castellotti, 2002 : 18). D'une part, il a le rôle éducatif de montrer à l'apprenant en quoi il appartient à une communauté, pour qu'il puisse se reconnaître parmi ses pairs, son village, sa famille ; d'autre part, il a aussi pour mission de lui permettre de se détacher de son appartenance à cette communauté pour s'ouvrir à d'autres (Moore & Castellotti, 2002 : 18).

Nous nous permettons de faire un lien avec la posture du chercheur. L'enseignant(e) n'est pas seul(e) à faire face à cette difficulté. Goï et Huver (2013 : 12) nous mettent aussi en garde sur l'aspect paradoxal de la vision « classique » auquel on s'attache lorsque l'on étudie la notion de représentation. Nous nous appuyons sur le fait que c'est au formateur(trice) ou au chercheur(se) de « corriger les représentations erronées » des enseignants. Comme si, nous n'étions porteurs d'aucune représentation ou uniquement des « bonnes ».

L'ensemble de ces notions nous amènent à considérer que les représentations des enseignants sur les langues premières des élèves ont un impact sur leurs pratiques de classe. Nous allons donc tenter par la suite d'identifier ces représentations. Cependant, il nous semble primordial dans un premier temps de présenter le territoire multilingue qu'est la Guyane.

[5] Notre traduction est « un changement de comportement n'implique pas un changement cognitif, tout comme un changement cognitif ne garantit pas de changements dans le comportement ».

Partie 2

-

Contextualisation de la situation guyanaise et méthodologie de recherche

Chapitre 4. Panorama historique, géographique, socioéconomique et sociolinguistique de la Guyane

Après avoir fait un tour d'horizon sur le plurilinguisme et le métier d'enseignant(e) ainsi que sur les concepts qui s'y rattachent, tâchons de cerner le contexte guyanais en jeu dans cette recherche avec un aperçu de son histoire, de sa géographie ainsi que de sa réalité socioéconomique et sociolinguistique.

1. Histoire de la Guyane

L'histoire complexe du peuplement de la Guyane développée dans cette première sous-partie permet d'éclairer le contexte actuel de diversité culturelle et linguistique (Mam Lam Fouck, 2002) dans lequel nous évoluons pour la réalisation de ce mémoire.

1.1. Premiers autochtones et colonisation de la Guyane

Les Amérindiens, déclinés à travers les peuples *Arawaks*, *Palikurs*, *Kali'na* (anciennement appelés Caraïbes), *Wayana*, *Teko* et *Wayampi* sont les premiers occupants de ce territoire. Leurs gravures et polissoires, découverts à l'issue de fouilles sur le sol guyanais, témoignent de leur forte démographie à l'ère précolombienne (Bel, 2015), mais la colonisation a été source pour eux d'une perte démographique et identitaire.

Christophe Colomb découvre la Guyane en 1498 en longeant ses côtes lors de son troisième voyage en Amérique. En 1503, les premiers colons qui tentent de s'installer à Cayenne sont mis en échec par les populations autochtones. Au fil de ces révoltes et de rivalités entre colons français, anglais et hollandais, la Guyane devient française en 1664.

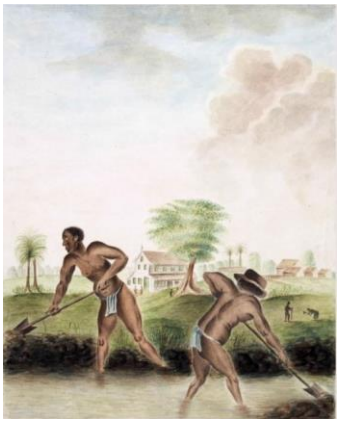

Illustration 2 : *Nègres creusant un canal* (Anonyme, Fin XVIII[e] siècle - Début XIX[e] siècle, Bordeaux : musée d'Aquitaine)

À l'arrivée des Jésuites, la création de plantations de café, de cacao, de coton, de canne à sucre et de manioc fait de la Guyane une colonie esclavagiste, comme son voisin néerlandais de l'autre côté du fleuve Maroni, le Suriname. Cette pratique de la traite négrière entraîne le phénomène de marronnage, à savoir la fuite des esclaves vers la forêt le long des fleuves et cours d'eau, au Suriname dès la deuxième moitié du XVII[e] siècle et en Guyane à partir de 1700 (Price & Price 2003 ; Moomou 2013). Cette

population de *Saamaka, Djuka, Aluku, Pamaka* constitue les groupes des Noirs-marrons aussi appelés *Bushinenge* en Guyane.

Dans cette étude, nous nous intéresserons plus spécifiquement aux *Djuka*, le peuple *bushinenge* de la commune de Grand Santi – avec 7951 habitants en 2020 selon les chiffres de l'Institut National de la Statistique et des Études Économiques (INSEE)[6] pour une superficie de 2112 km^2 –, dont fait partie le site isolé Apagui, accessible en pirogue en 2h depuis le bourg de Grand Santi, en 6 à 8h depuis Saint-Laurent-du Maroni. On retrouve leur localisation sur la carte ci-contre.

Illustration 3 : Situation géographique d'Apagui et de Grand Santi (SNUipp Guyane, 2003-2004)

1.2. Abolition de l'esclavage et colonie pénale

Avec l'abolition de l'esclavage en 1848, les esclaves affranchis deviennent citoyens français et continuent de vivre en Guyane (Mam Lam Fouck & Moomou, 2017). Leurs descendants constituent le groupe des créoles guyanais (Jolivet, 1997 : 816) qui se distinguent des autres présents sur le territoire, Amérindiens et *Bushinenge*, par une assimilation de la culture et des valeurs françaises (Mam Lam Fouck & Collomb, 2007 : 664).

En 1854, la Guyane se transforme en colonie pénale sous Napoléon III : les bagnards deviennent la nouvelle main d'œuvre dans la construction de la colonie, et notamment de la ville de Saint-Laurent-du Maroni, jusqu'à la fermeture définitive du bagne après la seconde guerre mondiale en 1946 (Sanchez, 2015).

1.3. Département d'outre-mer et installation du centre spatial

C'est cette même année que la Guyane devient un département d'outre-mer, au côté de la Martinique, de la Guadeloupe et de la Réunion (Mam Lam Fouck & Moomou, 2017). La population antillaise constitue d'ailleurs une autre main d'œuvre présente en Guyane depuis 1855 au commencement de la ruée vers l'or.

Une nouvelle richesse de la Guyane apparaît dans l'installation du centre spatial français en 1964 du fait de sa proximité avec l'Équateur, ce qui entraîne l'accueil d'une nouvelle main d'œuvre métropolitaine et une stimulation de l'économie locale.

[6] https://www.guyane.gouv.fr/content/download/14637/100585/file/Fiche%20Grand%20Santi%202020.pdf

2. Multilinguisme et plurilinguisme : une variété de contextes sociolinguistiques

La présentation de l'histoire et du contexte géographique et socioéconomique de la Guyane nous a dressé l'image d'un département français multilingue dans lequel évoluent des habitants plurilingues – puisqu'il faut « distinguer le plurilinguisme comme compétence des locuteurs (capables d'employer plus d'une langue) du multilinguisme comme présence des langues sur un territoire donné » (Beacco & Byram, 2007 : 10). Voyons donc désormais plus en détail ces contextes sociolinguistiques.

3.1. Une diversité linguistique hors du commun

Dans le territoire d'Outre-mer doté de la plus grande diversité linguistique encore pratiquée *a priori* (Léglise, 2017 : 1), il n'est pas rare de rencontrer des plurilingues qui pratiquent trois ou quatre langues, voire plus, au quotidien.

Cependant, ces langues de Guyane ont des statuts différents que ce soit en termes de reconnaissance politique ou institutionnelle, de présence dans les médias, etc. Ainsi, certains auteurs évoquent un phénomène de diglossie (Bernabé, 1999) déjà expliqué dans le chapitre précédent, voire une polyglossie (Alby, 2001), une extension de la diglossie à plus de deux langues.

Le français est à la fois la langue officielle et celle de scolarisation. Les langues amérindiennes sont celles des premiers autochtones, les Amérindiens. Les créoles à base lexicale anglaise, française, portugaise se côtoient comme héritages des esclaves. L'immigration a également vu apparaître de nouvelles langues, tant européennes avec le portugais du Brésil, l'anglais du Guyana, le néerlandais du Suriname, qu'asiatiques avec le hmong du Laos et des langues chinoises que sont le mandarin, le hakka et le cantonais.

Si certains considèrent que toutes ces langues sont en danger (Launey, 2000) – à l'exception du créole guyanais et de certains créoles à base anglaise – ce n'est que parce qu'ils se basent sur le faible nombre de locuteurs de ces langues à l'échelle du territoire, sans tenir compte qu'il s'agit d'un département peu peuplé par rapport à sa taille. La carte suivante offre le détail des langues présentes dans chaque commune de Guyane.

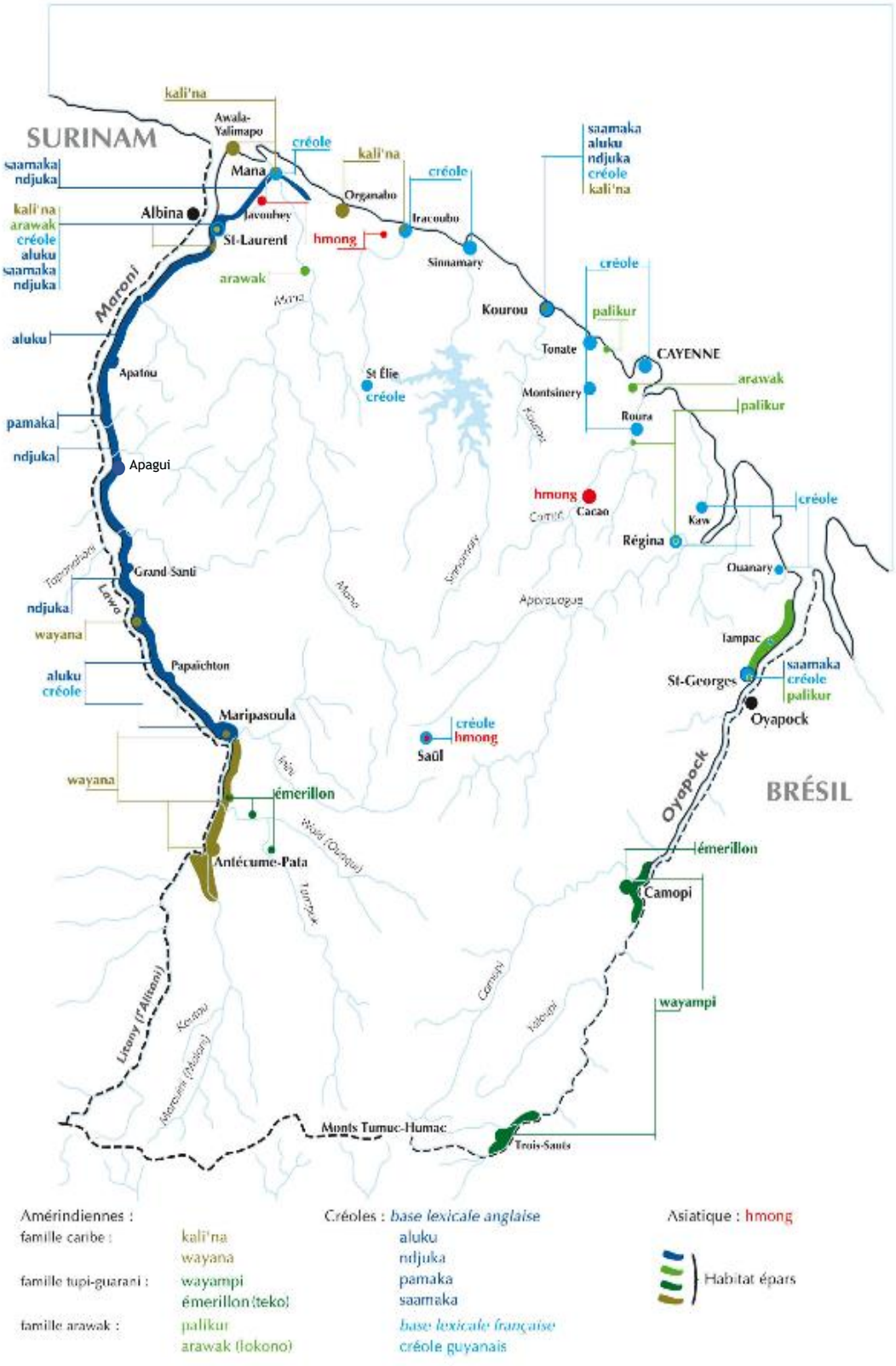

Illustration 4 : Langues régionales de Guyane (Léglise & Migge, 2008 : 35 et 40)

3.2. La répartition des pratiques langagières

Néanmoins, les pratiques de toutes ces langues varient sur le territoire. Les langues amérindiennes dont le *teko* et le *lokono* sont parlées par moins de 5% de la population. Le nombre des locuteurs de ces deux langues est en baisse, en raison d'une pratique restreinte à la Guyane pour la première et d'une faible transmission aux nouvelles générations pour la seconde (Léglise, 2017 : 4).

Plus nombreux sont ceux qui parlent les créoles. Le créole guyanais, à base lexicale française, est la langue première d'environ un tiers de la population et, en tant que langue régionale, joue un rôle véhiculaire sur le littoral, ce qui lui vaut d'être valorisée dans les institutions dont l'école, au côté du français.

Parmi les créoles à base lexicale anglaise issus de la période de marronnage, les variétés dialectales du *nenge* que sont l'*aluku*, le *djuka* et le *pamaka* (Goury & Migge, 2003) sont pratiquées par plus d'un tiers de la population et jouent un rôle véhiculaire dans l'Ouest guyanais, au côté du *sranan tongo*, la langue véhiculaire du Suriname. Bien que les Saramaka représentent le groupe de Noirs-Marrons le plus important de Guyane (Price & Price, 2003), leur créole à base anglaise relexifiée en portugais, le *saamaka*, est moins pratiqué que les autres créoles à base anglaise.

Cette répartition de la diversité linguistique guyanaise apparaît nettement sur la carte ci-dessous, à travers les foyers multilingues et leurs variétés de langues.

Illustration 5 : Villes multilingues et langues de Guyane (Renault-Lescure & Goury, 2009 : 10)

3.3. Une situation d'allophonie particulière

Cette diversité linguistique ainsi présentée laisse entrevoir une hiérarchisation dans la société et des défis politiques et identitaires complexes dont l'enjeu final est la mise en place d'une forme de multiculturalisme (Collomb & Jolivet, 2008). Concernant la sphère scolaire, dans certains sites isolés comme l'école d'Apagui, la situation diglossique implique que 100 % des élèves sont allophones avant d'entrer à l'école, ce qui complexifie l'enseignement. Néanmoins, ce statut d'allophone va évoluer comme le montre l'illustration 6[7] ci-après puisque les élèves d'une dizaine d'années du fleuve Maroni dont font partie le bourg de Grand Santi et le site d'Apagui parlent tous français à l'école. Il est nécessaire ici de préciser que le vocabulaire de ces enfants et leur compréhension du français restent limités et ne leur permettra peut-être pas, en tout cas pour un certain nombre, de vivre leur vie d'adulte dans un territoire où la langue officielle est le français (emploi, administration, …). Par ailleurs, les langues premières des élèves se partagent uniquement entre deux langues qui sont très proches l'une de l'autre, le *nenge* majoritaire et le *sranan tongo*, contrairement au littoral où plusieurs langues premières se côtoient dans les écoles (voir illustration 4). Ainsi, même si une grande part de la population, y compris parmi les enseignants, considère uniquement l'allophonie du public scolaire, notons que, d'après Léglise, les jeunes guyanais développent majoritairement des ressources plurilingues, dans un territoire multilingue qui leur laisse l'opportunité de développer leurs répertoires linguistiques tout au long de leur vie (2017 : 2).

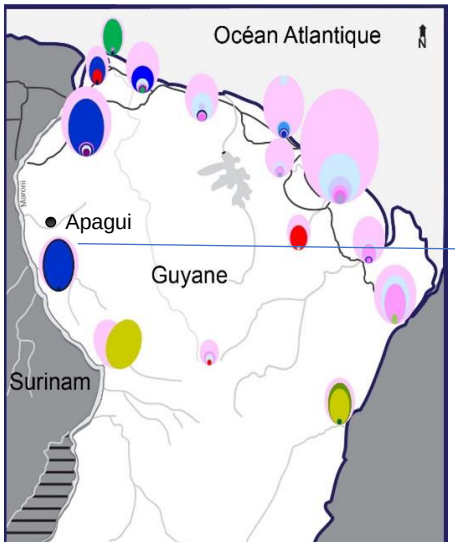

Illustration 6 : Langues les plus parlées par les élèves de Guyane

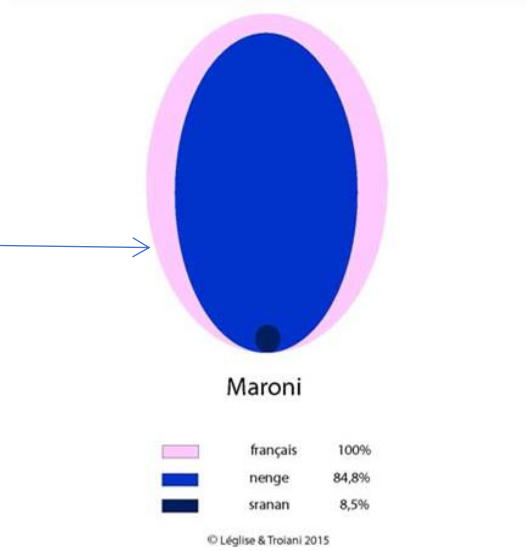

Illustration 7 : Langues les plus parlées par les élèves du Maroni

[7] L'illustration 6 s'obtient en cliquant sur la zone du Maroni sur la carte interactive correspondant à l'illustration 5 sur le lien suivant : http://sedyl.cnrs.fr/Isabelle_L%c3%a9glise/guyane/spip.php?rubrique3. Il est possible de faire de même pour obtenir le détail des langues de chaque zone géographique.

3. Données géographiques, ethniques et socioéconomiques

Aux éléments historiques s'associe une situation géographique, ethnique et socioéconomique particulière à prendre en compte pour comprendre les enjeux de cette étude.

2.1. Une stratification géographique et ethnique

Bien que la Guyane soit le plus grand département français possédant la plus longue frontière de France – avec le Brésil –, la forêt amazonienne en occupe une large partie et l'enclave. La population est donc principalement concentrée sur le littoral, dans les agglomérations de « l'île de Cayenne » – où les ressources économiques sont en moyenne supérieures –, Saint-Laurent-du-Maroni et Kourou avec le centre spatial guyanais (CSG).

Les habitants de l'intérieur du territoire, majoritairement *bushinengue* et amérindiens, constituent la part la plus précaire de la population guyanaise, avec les étrangers surinamais, brésiliens et haïtiens (Carde, 2009). Dans l'intérieur des terres, certains villages – comme le site de l'école d'Apagui qui fait l'objet de cette étude – ne sont accessibles qu'en pirogue, ne bénéficient pas d'eau courante, la couverture mobile et numérique y est aléatoire et seuls des groupes électrogènes les alimentent en électricité. Quant à la sphère scolaire, la distance géographique, culturelle et linguistique entre familles et institution achève de fragiliser le système éducatif guyanais (UNICEF, 2021).

2.2. Des inégalités socioéconomiques et de genre

En parallèle de cette répartition ethnique et géographique, la Guyane est le territoire français qui compte le plus d'inégalités socioéconomiques, avec en moyenne les contribuables payant l'Impôt Sur la Fortune (ISF) les plus riches de France (Daniel & Gillot, 2020) et avec la moitié de la population vivant sous le seuil de pauvreté en 2017 selon l'INSEE (Raimbaud, Kempf & Demougeot, 2020).

L'économie guyanaise repose essentiellement sur le secteur tertiaire qui représente 78 % des emplois selon l'INSEE (Mével & Cornut, 2021). Les secteurs de l'administration, la santé, l'enseignement et le social correspondent à eux seuls 48 % des emplois. Les activités spatiales contribuent aux exportations et investissements privés. Quant à l'agriculture, elle y est peu développée en raison de la végétation et de la superficie du territoire, mais elle permet aux

habitants des régions les plus isolées comme celle d'Apagui de subvenir à leurs besoins, avec la présence d'abattis[8].

Aux tensions géographiques et économiques s'ajoutent des inégalités de genre. Avec un taux de chômage en diminution pendant le confinement[9], 16 % en 2020 contre 20 % en 2019, l'écart entre le taux de chômage des hommes et des femmes se maintient, respectivement 13 % et 20%. Les femmes sont toujours moins souvent en emploi et plus souvent sous-employées. Une fécondité élevée de 3,6 associée à un âge précoce pour un premier enfant limite l'entrée en activité des femmes et ce retard ne se rattrape pas par la suite selon l'INSEE (Jeanne-Rose, 2021).

2.3. Une forte démographie

En raison du recensement français de la population basé sur des déclarations de nationalité et de lieu de naissance, et non sur des déclarations ethniques comme dans d'autres pays (Léglise, 2017 : 2), le nombre d'habitants recensés est sous-évalué, d'autant plus compte tenu des importants flux migratoires le long des fleuves Maroni à l'ouest et Oyapock à l'est. Selon les estimations, en 10 ans, la population guyanaise a augmenté de 26 %, elle compte 288 090 habitants estimés au 1er janvier 2020. Cette population se distingue par sa jeunesse avec 56,3 % de moins de 30 ans (UNICEF, 2021), grâce au deuxième plus fort taux de natalité en France après Mayotte (INSEE, 2021). Cette forte croissance démographique, renforcée par la dynamique migratoire, explique le retard du département en termes d'infrastructures scolaires et son fort taux de non-scolarisation : en Guyane, on estime que plus d'un enfant sur huit n'a pas d'accès à l'école en 2020 (UNICEF, 2021).

[8] L'abattis désigne l'agriculture traditionnelle sur abattis-brûlis et correspond à la forme d'agriculture la plus pratiquée en Guyane française.

[9] Cette baisse s'explique par la définition du chômage qui correspond à une démarche active de recherche d'emploi, laquelle a été limitée durant le confinement. Par la suite, le taux de chômage a retrouvé son niveau de début d'année.

Chapitre 5. La politique linguistique scolaire en Guyane

À la fois département et région, la Guyane a une politique linguistique scolaire qui dépend de celle en vigueur en France, avec néanmoins des particularités liées à la situation sociolinguistique locale. Elle connaît donc d'importants écarts à l'échelle nationale et territoriale en matière d'éducation. Tâchons de faire le point sur ces disparités scolaires.

1. La ou les langue(s) de l'école

En France, la prise en compte à l'école de différentes langues n'est que très récente et une seule langue est officiellement considérée comme la langue de scolarisation : le français.

1.1. Le français, langue de scolarisation

La politique linguistique française est le fruit de l'histoire de la colonisation. Auparavant imposé comme langue civilisatrice, le français a longtemps été selon la législation scolaire la seule langue autorisée à l'école (Alby & Léglise, 2006) :

> ‘‘[L]e français sera seul en usage dans l'école’’ stipulait l'arrêté ministériel du 7 juin 1880 fixant le règlement-modèle des écoles primaires. ‘‘La langue de la République est le français’’, renchérit […] l'article 2 de la Constitution (1992) (Héran, Filhon & Deprez, 2002 : 1).

En Guyane comme aux Antilles, malgré d'anciens débats post-départementalisation entre français et créole comme langue de scolarisation, le français est toujours la langue en vigueur à l'école. L'utilisation des langues premières des élèves comme médiums d'enseignement n'est acceptée que dans les classes bilingues qui sont encore très minoritaires, voire inexistantes pour certaines langues de Guyane, comme nous l'avons vu précédemment. De tels usages s'opposent à une recherche de citoyenneté et d'égalité (Prudent, 2005 : 36) et pose le problème d'enseigner en français, dans les contextes scolaires où cette langue n'est pas la langue première des élèves, ni leur langue véhiculaire (UNICEF, 2021 : 121).

1.2. Un système scolaire éloigné de la langue-culture des élèves

Comme souligné dans un rapport publié par l'UNESCO en 2016, il est nécessaire de dispenser les enseignements et de faire acquérir les compétences dans une langue que les élèves comprennent. Ce travail relève aussi que l'établissement d'une langue dominante au moyen d'un système scolaire unifié dans une société plurilingue participe aux inégalités sociales et culturelles. Retenons la suggestion suivante des auteurs du rapport :

> Une approche bilingue (ou multilingue) combinant un enseignement continu dans la langue maternelle de l'enfant en parallèle avec l'introduction d'une deuxième langue peut améliorer les acquis de la deuxième langue et des autres matières. (UNESCO, 2016).

Cette orientation fait écho à l'article 30 de la CIDE de 1989 de l'ONU dont nous avons déjà fait référence – qui mentionne qu'un enfant doit pouvoir parler sa propre langue.

L'École en général ne s'appuie pas encore sur ces recommandations. En ce qui concerne le système guyanais, cela s'explique notamment en raison de la formation des enseignants envoyés dans ces zones. À Grand Santi comme dans nombre de communes isolées, les enseignants sont majoritairement étrangers au territoire et s'appuient sur une culture souvent très éloignée de celles de leurs élèves. Malgré cela, et bien que l'ensemble des élèves de la commune parle *djuka* et découvre le français à l'école, seules les écoles du bourg de Grand Santi bénéficie d'Intervenants en Langue Maternelle (ILM), tandis que dans les *kampu* (villages) de Monfina et d'Apagui, les postes d'ILM ne sont actuellement pas pourvus (UNICEF, 2021 : 122). De ce fait, l'amélioration de l'expérience scolaire des élèves et des équipes dépend moins des aides de l'institution scolaire que des facultés individuelles d'adaptation de certains enseignants.

1.3. Des initiatives individuelles à une initiative commune

Pour mener à bien leur mission auprès de ce public d'élèves, ces enseignants décident d'entreprendre des initiatives individuelles qui reposent sur les formations reçues en la matière, ainsi que sur leur relation à la diversité et à l'altérité. L'étude de l'UNICEF illustre certaines de ces initiatives concernant les langues premières des élèves lorsque l'enseignant(e) n'en est pas locuteur(trice). Le premier cas concerne un professeur qui découvre la culture et la langue, s'y familiarise à l'aide d'un manuel[10] et au contact de la population, et procède à un échange langagier avec ses élèves de maternelle, dans une volonté de les comprendre et de s'adapter à leurs besoins, sans perdre de vue l'acquisition de la langue française. Ainsi, ils sont incités à verbaliser et à structurer leur langage oral dans des situations concrètes et quotidiennes, mais aussi avec des supports moins familiers. Le second moyen consiste à s'appuyer sur des élèves ayant déjà une certaine maîtrise du français oral, pour en faire des tuteurs et des interprètes, dans une recherche de médiation pour aider la communication entre l'enseignant(e) et la classe.

[10] Les ouvrages d'apprentissage des langues de Guyane sont plus nombreux en créole guyanais, on retrouve néanmoins entre autres *La grammaire du nenge* ou encore *Le ndyuka* pour les langues que cible spécifiquement notre étude. Il existe aussi un dictionnaire en ligne : https://corporan.huma-num.fr/Lexiques/ qui regroupe pour l'instant quatre langues de Guyane (créole guyanais, nenge, kali'na, teko).

Lorsque le/la professeur(e) maîtrise la langue première de ses élèves, comme c'est le cas d'une professeure de français au collège – car la situation du faible niveau de français se pose tout autant au collège –, il peut utiliser cette langue pour s'assurer de la compréhension des élèves et pour faire l'analyse comparative, c'est-à-dire comparer les structures de la langue des élèves et celles de la langue de l'école à partir de l'apprentissage d'un métalangage (UNICEF, 2021).

Parfois des initiatives individuelles peuvent donner lieu à une initiative commune, et élargir la réflexion sur les langues premières des élèves à leurs cultures. Dans l'étude de l'UNICEF, l'exemple d'une PE est éloquent en la matière : partageant sa grande expérience du territoire avec ses collègues, ayant pris conscience du décalage entre la culture des élèves et certains apprentissages des programmes nationaux, la culture locale a été intégrée dans le projet d'école. Cette approche pourrait être efficiente si elle était portée par l'institution à la manière de la Polynésie française où les programmes sont aménagés par rapport au contexte local.

2. Une hétérogénéité des situations et des publics scolaires

En Guyane, la prise en compte des langues-cultures premières des élèves est rendue difficile par l'hétérogénéité des situations et des publics scolaires.

2.1. Des contextes scolaires variables selon le territoire

On peut distinguer une pluralité de situations scolaires en fonction de leur localité. Au sein d'une commune étendue comme celle de Grand Santi, nous allons retrouver des disparités entre les écoles du bourg, celles des villages alentours et celles des sites isolés. Outre l'attribution variable des ILM déjà mentionnée, les moyens matériels alloués aux écoles varient en fonction de la proximité avec la mairie. Un site isolé comme Apagui subira par exemple un délai plus important dans le traitement des commandes scolaires.

La situation géographique entraîne également des compétences variables chez les élèves en communication orale et écrite. Ceux en milieu urbain ou dans des bourgs ont une acculturation à l'écrit au quotidien en français et dans d'autres langues de Guyane, que ce soit sur des panneaux, des affichages ou d'autres médias. Ce n'est pas nécessairement le cas pour les élèves de villages et de sites isolés, si l'écrit ne fait pas partie d'une habitude familiale ou sociale ; ils n'y sont dès lors confrontés qu'à l'école ou lors de déplacements. De même pour l'oral, hormis les élèves qui communiquent en français chez eux ou possèdent une télévision, pour ceux qui habitent dans des villages ou des sites isolés, le français est quasi-inexistant : ils

ne l'entendent parler qu'à l'école. D'autres différences existent également : bien que le français soit parlé par une partie de la population, pour les élèves de milieux urbains, le français est omniprésent dans les administrations et commerces, ce n'est pas le cas de ceux des bourgs qui ne l'entendent que de locuteurs dont le français est la langue première.

N'oublions pas non plus de préciser que des hétérogénéités existent aussi au sein d'une même école. En fonction des langues premières de socialisation et des habitudes familiales, l'accès aux apprentissages sera plus ou moins facilité : à l'inverse des élèves découvrant l'école pour la première fois, ceux déjà scolarisés auront des habitudes scolaires, même si elles seront variables selon le pays de scolarisation. En outre, dans une école peuvent se côtoyer plurilingues et monolingues qui n'auront pas la même capacité d'adaptation à l'acquisition du français.

2.2. Écoles monolingues VS écoles plurilingues

Comme l'EN différencie les écoles monolingues et plurilingues, des approches didactiques différenciées sont mises en place de manière simplifiée : les monolingues bénéficient du dispositif d'ILM, tandis que les plurilingues sont orientés vers des approches mettant en œuvre plusieurs langues telles que l'éveil aux langues. Cette catégorisation ne rend pas compte de l'ensemble des répertoires verbaux du public scolaire, puisque c'est davantage une catégorisation ethnique que linguistique (Alby & Léglise, 2006 : 257). Ainsi, les écoles comme celles de Grand Santi sont considérées comme monolingues – même si toutes ne bénéficient pas d'ILM. Or, bien que les élèves qui fréquentent ces écoles soient identifiés comme *Djuka*, une partie sont *Saramaka* puisqu'ils viennent du Suriname. Ainsi, outre des origines ethniques différentes, certains élèves sont plurilingues car ils pratiquent le *djuka*, le *sranan tongo* (la langue véhiculaire du Suriname) et parfois même le néerlandais.

Si l'on considère que certains élèves ont été confrontés à ces langues avant leur scolarisation, voire que certains ont été précédemment scolarisés dans le pays voisin, l'entrée à l'école ne correspond pas au « choc de deux monolinguismes » entre celui des PE et celui des élèves (*ibid.*), mais bien à une cohabitation entre élèves plurilingues et plurilingues en devenir.

3. Le positionnement de l'institution scolaire guyanaise à l'égard des langues et cultures

Pour mieux comprendre la politique éducative en jeu dans notre étude, intéressons-nous aux discours et pratiques de l'institution scolaire guyanaise vis-à-vis de la prise en compte des langues et des cultures premières des élèves.

3.1. Une catégorisation du public scolaire guyanais

Dans une recherche de 2005 sur l'enseignement guyanais et les langues régionales, Alby et Léglise analysent les discours de différents acteurs de l'EN en Guyane : enseignants, inspecteurs et formateurs. Les chercheuses relèvent une catégorisation du public scolaire tant dans les discours ordinaires que dans ceux officiels. Cette classification s'appuie tout d'abord sur l'expérience scolaire des élèves présents dans telle classe ou telle école, séparant ceux entrés à l'école en maternelle, les « scolarisés », ceux nouvellement entrés dans le système scolaire, les « non scolarisés antérieurement » ou « primo arrivants » et ceux « en accueil linguistique » déjà alphabétisés dans une autre langue que le français (Alby & Léglise, 2006 : 8).

En outre, cette catégorisation fait également état de la présumée « francophonie » d'un élève, d'une classe ou d'une école : ainsi, on distingue les écoles prisées « du littoral » ou de « l'île de Cayenne » perçues comme « francophones », et les autres, celles plus lointaines et difficiles des « communes », « du fleuve » voire des « sites isolés » (*ibid*.). Ces catégorisations entraînent une hiérarchisation de ces lieux, comme le montrent les vœux d'affectation après le concours ou de mutation après la première année d'enseignement.

Certains discours laissent transparaître des catégories émiques, opposant les publics « silencieux » ou « trop calmes » à ceux « hyperactifs », les classes « homogènes » ou « hétérogènes », « faciles » ou « difficiles », des élèves « à potentiel » ou « limités » (*ibid*.). Selon l'étude, ces catégorisations participent à la prise en compte progressive de la spécificité du public scolaire guyanais et sont amenées à évoluer. De telles classifications révèlent néanmoins des limites : le risque étant que ces publics restent ainsi catégorisés et fassent l'objet de discrimination négative ou positive, laissant certaines zones ou écoles mises à l'écart à l'issue des mutations des enseignants.

3.2. Le plurilinguisme perçu comme une source de problèmes

Le discours officiel fait écho à l'un des pans de la recherche sur l'acquisition qui envisage la langue première de manière déconnectée des autres langues et donc comme un obstacle pour l'acquisition. En 2006, Alby et Léglise dénoncent que le plurilinguisme en Guyane soit perçu par les personnels de l'EN avant tout comme une source de problèmes pour l'école (2006 : 8). Encore récemment, le rapport IGESR de 2020 précise que l'intérêt de la prise en compte des langues d'origine des élèves – en dehors de la proposition d'un enseignement en langues régionale ou premières – n'est mentionné dans aucun discours officiel (national ou

académique), pas même au profit de l'apprentissage du français « comme cela est pourtant inscrit dans les textes officiels depuis des décennies » (IGESR, 2020 : 11).

En premier lieu, les difficultés d'apprentissage qui se posent dans le langage et dans tous les autres domaines sont en grande partie justifiées par une langue de scolarisation différente de celle des élèves (Alby & Léglise, 2006 : 8). En second lieu, les élèves plurilingues ou plurilingues en devenir sont uniquement considérés de manière négative comme « non francophones », tout comme la présence de plusieurs langues avant l'école qui est vue comme une difficulté pour l'élève et l'institution, d'autant plus pour les langues de première socialisation à tradition orale perçues comme limitantes pour l'entrée dans l'écrit (*ibid*.). Enfin l'institution scolaire considère que le milieu familial est insuffisant pour structurer les langues premières des élèves, ce qui a entraîné l'instauration du dispositif d'ILM. Cette idée ne prend nullement en compte les milliers d'années pendant lesquelles les communautés guyanaises ont construit seules des connaissances et des concepts, mais renvoie davantage à une volonté de civiliser les populations de Guyane par et vers le français (Alby & Léglise, 2006 : 9).

Pour autant, si cette récente prise en compte des langues premières a eu lieu, c'est dans une volonté institutionnelle d'obtenir un soi-disant « bilinguisme équilibré ». Pour ce faire, sans être uniquement l'affaire des familles, les langues premières resteraient réservées à la sphère familiale, tandis que le français serait la seule langue de la classe. En effet, l'institution scolaire entend bien séparer les langues et leurs rôles pour ne pas « saboter la bilinguisation ». Ce discours officiel s'attache encore une fois à un pan désormais minoritaire de la recherche qui soutiendrait l'existence d'un « bilingue idéal » et de « semilingue ». À l'aune des récentes recherches, le bi-plurilinguisme est pourtant précisément marqué par le mélange et l'alternance des langues selon la situation de communication et les interlocuteurs en présence (*ibid*.).

3.3. La présence de dispositifs

Compte tenu de la diversité culturelle et linguistique en Guyane, les élèves présentent des langues premières variées et sont donc majoritairement allophones, d'autant plus dans les zones éloignées. Or, ce n'est que dans les années 1980-1990 que leur allophonie commence réellement à être pris en charge (Alby, 2009 : 9). À l'échelle nationale, les dispositifs tels que les Classes d'Initiation (CLIN) et les Cours de Rattrapage Intégré (CRI) en primaire, ainsi que les Classes d'Accueil (CLA) en collège-lycée apparaissent pour aider les EANA dans les années 1970 (Ministère de l'Éducation Nationale, 1970). Ils se renforcent et s'organisent en 2002

(Ministère de l'Éducation Nationale, 2002). En devenant des Unités Pédagogiques pour Élèves Allophones Arrivants (UPE2A) en 2012 (Ministère de l'Éducation Nationale, 2012a), ils donnent à ces élèves l'accès à un enseignement renforcé en français, tout en leur permettant de suivre les cours dans une classe ordinaire.

En Guyane, ces dispositifs ne sont pas suffisants. C'est la raison pour laquelle, à partir de 1998, un dispositif unique de médiateurs bilingues, devenus ILM en 2007, apparaît spécifiquement, afin de prendre cette fois-ci en compte leurs langues de première socialisation. Il s'agit de personnels supplémentaires ayant profité d'un parcours diplômant et pouvant enseigner les langues premières à un groupe d'élèves, à raison de deux fois trente minutes quotidiennes. Récemment, lors de la mobilisation sociale de mars 2017, est mise en avant l'insuffisance de la prise en compte des langues maternelles dans le département. L'une des revendications principales est d'augmenter le nombre d'ILM.

En outre, des classes bilingues apparaissent en Guyane dès 2008, mais seulement en créole guyanais, lequel bénéficie d'un statut de langue régionale. Néanmoins, depuis la rentrée 2017, selon le rapport 2020 de l'IGESR, un plan de développement d'écoles primaires bilingues est mis en place sur les fleuves Maroni et Oyapock, notamment pour les langues amérindiennes *kali'na* et *wayana* (IGESR, 2020 : 30). Par ailleurs, des habilitations peuvent dorénavant être délivrées aux PE locuteurs de créole guyanais, *nenge*, *kali'na*, *saamaka* et *wayampi*, et un parcours complémentaire est proposé au sein de la formation initiale des enseignants (IGESR, 2020 : 30-31). Cependant, en réalité, « faute d'un fléchage de postes et d'une politique organisée au niveau académique », sur 56 habilitations, seule une quinzaine peut être mise en pratique, et très peu en *kali'na* et *nenge* pour lesquels les filières bilingues sont encore très peu développées (IGESR, 2020 : 31).

3.4. Des insuffisances face à la réalité du public guyanais

Le public scolaire guyanais se compose d'une majorité d'élèves issus de milieux défavorisés, ainsi que de 70 % ayant une langue de première socialisation différente du français, ce qui en fait une population scolaire en grande difficulté, notamment linguistique. C'est la raison pour laquelle l'AG est presque entièrement classée en REP+ depuis 2016. Cela révèle une vraie reconnaissance par l'État des enjeux éducatifs prioritaires de la région. La dernière réponse du Recteur à cette problématique est la mise en place du projet académique 2018-2021.

Ce dernier relève qu'avec une croissance démographique associée à une dynamique migratoire, environ 40 % de la population a moins de 18 ans et qu'un tiers des Guyanais est d'origine étrangère, d'où le maintien des dispositifs d'ILM dans le premier degré, l'augmentation du nombre d'UPE2A et la mise en place du Centre Académique pour la Scolarisation des EANA et des enfants issus de familles itinérantes et de Voyageurs (CASNAV) sur Cayenne, Kourou et Saint-Laurent-du-Maroni (Académie de Guyane, 2018 : 4). Cependant, la situation sociale et scolaire se dégrade au fur et à mesure que l'on s'éloigne de l'île de Cayenne, avec une population de plus en plus précaire et enclavée, d'où des élèves de moins en moins en contact avec le français. Ceci est valable pour le primaire et aggravé pour le secondaire. Sans un aménagement du territoire avec notamment la création d'établissements secondaires de proximité et une politique attractive pour les enseignants sur les sites isolés, ces inégalités risquent de persister. Consciente de ces nécessités, l'AG a prévu de réhabiliter des infrastructures et de construire de nouveaux établissements, puis de réduire les déficits de personnels (2018 : 3) : nomination d'un référent site isolé, organisation de missions-fleuves et création d'une nouvelle circonscription sur le Maroni à Maripasoula (2018 : 8).

Grâce aux études linguistiques et ethnologiques consacrées à la Guyane mentionnées en début de chapitre, l'EN a récemment pris conscience de la nécessité de prendre en compte les spécificités sociolinguistiques locales, avec le passage du Français Langue Étrangère (FLE) au Français Langue Seconde (FLS) et Français Langue de Scolarisation (FLSco) : stages pour les ILM, stages d'éveil aux langues (Candelier & *al.,* 2004), cours spécifiques pour former les PE à « l'enseignement en milieu plurilingue et pluriculturel » et en langues régionales.

Néanmoins, outre des tentatives d'approches didactiques du FLSco – comme celle menée par le CASNAV en 2002 –, les moyens pour la mise en œuvre d'une réelle pédagogie s'appuyant sur les langues premières ne sont pas clairement définis. En complément, « s'il est souvent remarqué que ‘‘la langue maternelle des élèves ne fonctionne pas de la même manière que le français’’, des solutions d'exploitation des langues parlées par les enfants pour l'acquisition de telle ou telle notion abstraite ne sont que rarement proposées » comme le soulignent Alby et Léglise (2006 : 11).

Arrivés à ce stade de notre écrit, il est primordial de développer la démarche méthodologique de notre recherche qui nous permettra d'identifier les représentations des enseignants en FLSco pour prendre en compte le plurilinguisme dans l'enseignement.

Chapitre 6. La démarche méthodologique

Après une contextualisation et un état de l'art tous deux indispensables pour mieux cerner la situation du plurilinguisme en Guyane au moment de notre étude, ce travail de recherche requiert également de présenter notre méthodologie de recueil de données.

1. La présentation de la recherche

1.1. Présentation du terrain de recherche

Le terrain de recherche est plus étendu pour le recueil des questionnaires que pour celui des entretiens. En effet, l'école d'Apagui (174 élèves en 2021-2022) est le lieu principal des entretiens (un seul à Grand Santi), tandis que les questionnaires ont aussi été réalisés dans le bourg : à l'école maternelle Elie Castor (258 élèves en 2020-2021[11]) et aux écoles élémentaires Elie Castor (225 élèves en 2020-2021) et Fanko Atjali A Mi (291 élèves en 2020-2021).

Rappelons que sur la commune de Grand Santi, les élèves partagent tous des langues premières proches regroupées sous l'appellation *nenge* ou *taki taki*[12] qui renvoie en fait à l'ensemble des langues créoles à base anglaise majoritairement utilisées sur le fleuve et dans l'ouest guyanais. Or, sur les deux langues premières présentes à Grand Santi (voir illustration 6 p. 33), le *sranan tongo* étant plus rare et très proche du *djuka*, le raccourci est souvent fait que le *djuka* est la langue première des élèves de Grand Santi. En effet, étant indiscernables l'une de l'autre pour les non-initiés, les locuteurs n'ont pas pour habitude de les distinguer.

L'école primaire d'Apagui a pour particularité d'être sur un site isolé[13], à deux heures de pirogue du bourg de la commune de Grand Santi. Neuf logements de la Siguy sont prévus pour les enseignants. L'école ne dispose pas d'eau potable et possède un groupe électrogène sous-dimensionné, ce qui cause de fréquentes coupures d'électricité et d'eau. Ce qui la distingue aussi d'autres sites isolés, c'est qu'elle est séparée du village par le fleuve et cela nécessite donc de prendre une pirogue pour rejoindre l'école. En effet, seules quelques habitations sont présentes sur le site. Il faut savoir que les plus de deux cents élèves qui dépendent de cette école ne viennent pas que du village d'Apagui – qui compte plus de cent habitants – ; ils arrivent parfois d'autres villages très éloignés ; les plus loin sont à deux heures trente de pirogue.

[11] https://www.ac-guyane.fr/academie-en-chiffres-121602
[12] Attention à cette appellation, traduite littéralement « parler parler », qui revêt parfois une dimension péjorative.
[13] Voir le documentaire de Guyane 1ère intitulé « Apagui, l'enseignement de l'extrême » : https://la1ere.francetvinfo.fr/guyane/apagui-enseignement-extreme-519285.html

Pour l'année scolaire 2021-2022, l'école compte neuf classes : une PS-MS, une MS-GS, deux CP, deux CE1, un CE1-CE2, un CM1, un CM1-CM2. En plus des neuf classes, l'école est composée du bureau de la direction, d'une salle de rangement pour le matériel de sports, d'une Bibliothèque Centre Documentaire (BCD), d'une cantine et d'un kiosque. La cour de récréation est commune aux élèves de maternelle et d'élémentaire.

1.2. Introduction de la démarche

Comme déjà mentionné, notre démarche de recherche part d'un constat effectué à partir de conversations informelles avec les enseignants de l'école d'Apagui. Elle se poursuit dans le cadre d'une démarche empirique menée auprès de PE de la commune sur le terrain.

Au préalable, cette méthodologie se voulait de type recherche-action, mais certains événements ont empêché une étude ethnographique approfondie du terrain telle que le préconise Cambra Giné (2003 : 203). En effet, l'Inspectrice de l'Éducation Nationale (IEN) de la circonscription nous a finalement refusé le droit d'observer les classes et les pratiques des enseignants de l'école d'Apagui, en excluant les entretiens avec les élèves et l'observation des gestes professionnels des PE. Malgré ces limites imposées, il nous a semblé intéressant de poursuivre notre projet autour des représentations enseignantes et des pratiques déclarées.

Cette recherche revêt toujours une visée compréhensive. Elle a pour objectif, tout en s'appuyant sur les discours recueillis d'enseignants, de mettre en exergue les représentations présentes. Celles-ci, lisibles dans le discours, sont-elles de nature à limiter la place faite aux langues premières des élèves, y compris en ce qu'elles pourraient avoir de bénéfique pour l'apprentissage du français et d'autres apprentissages fondamentaux ? Notre objectif final serait alors de proposer des recommandations adaptées au contexte pour prendre du recul sur ces « représentations-obstacles » (Forlot, 2009), tout en s'appuyant sur les leviers porteurs décelés également lors de nos échanges avec les acteurs de ces changements, les enseignants.

1.3. Une méthodologie basée sur une approche ethnographique

Notre méthodologie s'attache à étudier les faits sociaux et les comportements humains et repose sur les sciences humaines et sociales dont fait partie la linguistique. Celle-ci est l'une des branches qui composent les sciences du langage nées à la fin du XIX^{e} siècle avec Saussure.

Dans ce mémoire, nous tentons de déceler les représentations professorales à partir de l'analyse de la parole des enseignants et à l'aide de l'outil dictaphone, mais également à partir du contexte social dans lequel ont évolué et évoluent ces enseignants. C'est à travers cette réalité

que l'on peut situer cette recherche dans la lignée sociolinguistique. Cette dernière tient son origine d'une volonté d'étudier la langue sans en oublier sa dimension sociale. Si la linguistique s'apparente à la sociolinguistique, c'est justement que, contrairement au postulat de Saussure selon lequel « la linguistique a pour unique et véritable objet la langue envisagée en elle-même et pour elle-même » (1985 : 317), une langue ne peut être étudiée sans considérer ses locuteurs. C'est d'ailleurs la ligne directrice suivie tout au long de cette étude, en mettant en regard les réalités linguistiques du terrain et les discours de PE.

En nous intéressant à l'enseignement du FLSco, nous tentons de revisiter l'enseignement actuel du français, en agissant sur les représentations des PE qui l'entretiennent. Dès lors, la didactique des langues et la sociolinguistique forment la sociodidactique : ce champ d'étude répond à un besoin d'étudier les moyens d'enseignement des langues et les acteurs, tels que les enseignants ou encore l'institution par le biais des programmes scolaires, mais aussi les pratiques et représentations sociales qu'ils véhiculent, sur le terrain, par et sur les langues.

Si la sociodidactique implique de forts liens entre théories connues et pratiques observées qui peuvent mener à des observations participantes dans le cadre d'une approche ethnographique, cette recherche est restée aux portes de l'approche ethnographique voulue, puisque l'accès à l'école d'Apagui nous est resté clos. Faute d'immersion en classe à la manière des ethnologues et des anthropologues, notre présence sur le site nous a néanmoins rendu témoins de scènes d'école qui éclairent notre étude et alimentent nos données.

Dans une approche ethnographique, la chercheuse n'intervient pas davantage, mais dans notre perspective, le terrain de recherche varie : nous interchangeons la classe et la cour d'école, observable à distance en tant qu'habitants du site de l'école. L'analyse linguistique y est bien moins précise, car il est impossible de capter précisément la majorité des échanges, mais il est tout de même possible de percevoir les langues prédominantes dans les échanges entre enseignants et élèves, ainsi qu'entre élèves. Ainsi, si l'on s'en tient à l'objectif de l'ethnographie rapporté par Cambra Giné comme étant de « décrire finement et d'interpréter les actions et interactions des apprenants et des enseignants, à partir de données empiriques » (2003 : 18), nos observations à distance entrent dans une forme de perspective ethnographique.

Un autre élément qui rapproche notre recherche de l'approche ethnographique réside dans la proximité de l'enquêtrice avec ses enquêtés – en tant qu'épouse d'un enseignant et

voisine des autres – qui lui permet d'être informée de ce qui se passe dans l'école et parfois même en classe. Olivier de Sardan décrit très justement ce phénomène en ces termes :

> En vivant [le chercheur] observe, malgré lui en quelque sorte, et ces observations-là sont ''enregistrées'' dans son inconscient, son subconscient, sa subjectivité, son ''je'', ou ce que vous voudrez. Elles ne se transforment pas en corpus et ne s'inscrivent pas sur le carnet de terrain. Elles n'en jouent pas moins un rôle, indirect mais important, dans cette ''familiarisation'' de l'anthropologue avec la culture locale, dans sa capacité à décoder, sans à la fin y prêter même attention, les faits et gestes des autres, dans la façon dont il va quasi machinalement interpréter telle ou telle situation » (1995 : 76).

D'un point de vue méthodologique, l'approche ethnographique est pertinente si l'on se fie à Cambra Giné pour qui « toute recherche sur l'apprentissage des langues, de même que toute fonction d'enseignement, doit commencer par une prise en considération du contexte social et culturel » (2003 : 51).

Par ailleurs, notre démarche s'appuie sur d'autres disciplines des sciences humaines et sociales dont les méthodes de recherche se croisent, avec notamment les enquêtes par questionnaires issues de la sociologie et de l'anthropologie (Olivier de Sardan, 1995 : 71).

1.4. L'hypothèse de recherche

Pour répondre à notre problématique : quel est l'impact des représentations enseignantes sur la place que les PE accordent à la ou les langues premières de leurs élèves et au français, langue de l'école ? Le postulat de départ de notre mémoire admet que la non utilisation pédagogique des langues premières nuit à l'enseignement du FLSco dès à présent et sur l'ensemble de la scolarité des élèves. En effet, dans notre terrain de recherche, le français correspond au FLSco, car il est appris dans un second temps comme le FLS mais en milieu scolaire : en plus d'être un objet d'apprentissage à part entière, c'est aussi un vecteur de transmission de toutes les autres disciplines, et il participe donc au développement cognitif de ces élèves. D'après le document-ressource « Français Langue de Scolarisation » réalisé par la DGESCO du Ministère de l'Éducation Nationale (MEN) en 2012 :

> Si l'on ne reconnaît pas les compétences des allophones, ces derniers n'entreront jamais dans l'apprentissage du français. L'apprentissage d'une langue seconde (ou troisième, quatrième…) est rendu difficile voire impossible dès lors qu'il se fonde sur la négation des langues premières (2012c).

À partir de constats apportés par le terrain et les lectures scientifiques présentés précédemment, nous formulons l'hypothèse que si les enseignants du bourg de Grand Santi et d'Apagui n'utilisent pas ou peu la ou les langues premières de leurs élèves en classe, c'est en

partie du fait de leurs représentations que nous détaillerons par la suite. Nous supposons aussi que ces PE sont prêts à faire évoluer leurs pratiques en s'appropriant les langues premières de leurs élèves et en les insérant dans leurs démarches d'enseignement. L'analyse approfondie des questionnaires et entretiens sera l'occasion de confirmer ou d'infirmer cette hypothèse.

Cette recherche s'appuie sur les notions d'identité, de représentation et de didactique du plurilinguisme définies au préalable. Nous allons à présent exploiter nos outils méthodologiques de recueil de données.

2. Les outils méthodologiques pour le recueil de données

Pour répondre à notre démarche méthodologique, nous sommes allés à la rencontre des enseignants pour recueillir des données par le biais de questionnaires et d'entretiens.

2.1. Un questionnaire enseignant

Les premiers outils méthodologiques utilisés dans notre recherche sont les questionnaires-enseignants (voir, annexe 1, volume 2, p. 3) qui ont permis de faire un état des lieux de leurs représentations initiales sur l'enseignement du français, et spécifiquement du FLSco à des fins d'enseignements d'autres disciplines. Il a donc été question de leurs pratiques scolaires, de leurs connaissances sur l'allophonie et sur le bilinguisme, mais également de leur vision des langues en présence à l'école et de leurs usages en classe, qu'elles soient celles de leurs élèves ou celles prévues dans les programmes comme l'anglais. Les données recueillies ont permis de cibler les thématiques de notre guide d'entretien à destination des enseignants.

Les questionnaires ont été remplis par vingt-six PE (voir annexes 4 à 13, p. 9), dont dix de l'école d'Apagui et seize du bourg de Grand Santi, quatorze hommes et onze femmes (une abstention), âgés entre 25 e 57 ans – pour les vingt-deux qui ont accepté de mentionner leur âge. Les statuts des enseignants sont variables : il y a neuf titulaires, quatorze contractuels et deux enseignants appartenant à la Brigade Départementale de Formation Continue (BDFC) dont le statut a été remplacé en 2021-2022 par celui de titulaire remplaçant (TR). Ces chiffres confirment le constat de l'enquête de l'UNICEF de 2021 qui révèle que le nombre de titulaires trop faible en Guyane et davantage encore sur les sites isolés doit être compensé par le recrutement de contractuels, ici plus nombreux encore que les titulaires présents.

2.2. Un regard réflexif sur l'enseignement à l'aide d'entretiens-enseignant

Les entretiens semi-guidés avaient pour objectif de mener les PE vers l'engagement d'une réflexion sur leur pratique et les besoins qu'ils repèrent pour de futures formations.

Cette méthode de recueil de données servait à compléter le questionnaire préalable, avec des représentations sur les langues de l'école mais également sur celles de leurs pratiques professionnelles. Au préalable, ce type d'instrument de collecte nécessitait l'autorisation d'enregistrement audio de la part des PE, ainsi que la réalisation d'un guide d'entretien ou d'un canevas d'entretien. Olivier de Sardan propose cette seconde appellation pour un outil qui sert de « pense-bête » et laisse plus de place à l'improvisation (1995 : 32). En ce qui concerne notre préparation, il s'agissait plus d'un guide d'entretien avec des questions réfléchies à l'avance (voir annexe 3, p. 7) pour ne pas orienter d'une façon ou d'une autre le discours enseignant, mais tout en restant ouvert à l'ajout de questions dans le cadre d'un échange réel.

Ces entretiens dits « compréhensifs » reposant sur la méthode de Kaufmann (1996) se sont avérés très adéquats d'abord pour recueillir les représentations des enseignants sur leur (dé)motivation pour venir et continuer d'enseigner sur un lieu isolé, en passant par les changements de pratiques professionnelles sur place. Ensuite, cette méthode nous a permis de réunir des pratiques spécifiques au public allophone et à sa langue première, en lien ou non avec des formations thématiques auxquelles les PE ont participé, ainsi que des difficultés qu'ils rencontrent et des solutions qu'ils ont pu trouver. C'était aussi l'occasion de revoir avec eux les notions d'élève allophone, de langue première et de bilinguisme. Enfin, nous nous sommes attardés sur leur vécu et leurs visions des langues de l'école, le postulat étant que ces expériences ancrées influent sur leur enseignement actuel (Cambra Giné, 2003).

Les enseignants ayant participé aux entretiens compréhensifs à la suite des questionnaires sont majoritairement des enseignants d'Apagui, en raison de contraintes temporelles de mise en œuvre. Néanmoins, le seul entretien qui a pu être mené avec un(e) enseignant(e) du bourg de Grand Santi, L0, se veut être un éclairage utile sur les différences existant dans une même commune entre une école de site isolé et une école du bourg.

Les entretiens ont été réalisés à l'aide du guide d'entretien posé sur la table comme rappel des thématiques et des questions préparées. Ils ont pris la forme d'un échange reposant sur des questions ouvertes posées sur le ton de la discussion de façon décontractée et adaptées à l'interlocuteur pour le rendre le plus à l'aise possible afin qu'ils osent s'exprimer librement.

2.3. L'assemblage des données recueillies

La période de recherche sur le terrain s'étend sur deux années scolaires en raison de la situation sanitaire en Guyane qui a quelque peu entravé le recueil des données du mémoire.

Nous avons néanmoins pu collecter des données à la fois écrites avec les questionnaires et sonores avec les entretiens. La variété des représentations obtenues lors de ces derniers nous a offert la possibilité de comparer les points de vue des enseignants. Sur les conseils d'Olivier de Sardan, il a été question ici de « bâtir une stratégie de recherche sur la quête de différences significatives » (1995 : 83) et non pas de cacher les divergences. L'objectif était d'étudier comment ces enseignants d'une commune isolée réagissaient aux difficultés rencontrées dans leurs pratiques pédagogiques auprès d'une classe entière d'élèves allophones.

Nous avons choisi de nous appuyer sur la méthode évoquée par Blanchet d'une analyse thématique (2012 : 64). Au moment de la réalisation du guide d'entretien, nous avions réparti les questions posées selon des thématiques liées à notre recherche. Par la suite, une analyse transversale des entretiens nous a permis de rendre compte de ces différents thèmes.

Le travail de transcription à partir des entretiens réalisés a été très chronophage, mais nous nous sommes aidés de la saisie vocale présente dans Google Drive pour rendre ce travail moins fastidieux. Cela nous a permis d'avoir un premier jet des transcriptions des entretiens, avant d'ajouter les noms des intervenants et les numéros de tours de parole, ainsi que les marques de paraverbal (ex : pauses, rire) et de non verbal (ex : gestes). Pour ce faire, nous nous sommes inspirés des conventions de transcription de Traverso (1996 : 25-27), de celles de Gajo (1997) ou encore celles de Galligani (1998) (voir annexe 2, p. 6). L'étape de transcription est incontournable et nous a permis de prendre davantage de recul sur le contenu des entretiens.

Avec la combinaison des questionnaires et des entretiens, nous poursuivions plusieurs objectifs. Le premier consistait à s'adresser à un plus grand nombre de participants par des questionnaires, avant de parfaire notre étude de manière qualitative grâce à des entretiens. Le second objectif de cette méthode mixte nous a permis de confronter et d'enrichir les données obtenues. Les questionnaires ont offert des informations préalables permettant de cibler des thématiques en vue des entretiens ; tandis que ces derniers ont soutenu ou nuancé les données précédemment recueillies – celles-ci étant potentiellement biaisées par une conformité à ce que les PE considèrent comme socialement valorisé. Enfin, les entretiens ont approfondi l'analyse des données en illustrant les informations obtenues dans les questionnaires.

2.4. Les biais inévitables

Comme Olivier de Sardan nous l'apprend, il n'existe pas de recherche sans biais. Le chercheur en énumère quatre à prendre en compte pour l'enquête de terrain.

Le premier nommé « enclicage » correspond à l'insertion du chercheur « dans certains réseaux et pas dans d'autres » (Olivier de Sardan, 1995 : 87). En effet, la zone de recherche majeure de notre étude est l'école d'Apagui, car facilitée par la présence de la chercheuse sur le site de l'école en tant qu'habitante. Olivier de Sardan nous met en garde concernant le risque de « reprendre les points de vue [de sa clique] » (*ibid.*). Ayant conscience du caractère inévitable de ce phénomène, nous avons cependant tenté de l'atténuer par une posture de chercheuse lors des entretiens : pas de discussions extérieures au sujet, reformulation de l'objectif de l'entretien, recadrage si nécessaire, attitude corporelle adaptée à la situation. L'enclicage peut présenter également un deuxième inconvénient : le chercheur est « tributaire de ces réseaux pour produire ses données » (*ibid.*). Effectivement, comme nous l'avons déjà évoqué, les observations en classe nous ayant été refusées, nous n'avons donc pas pu nous appuyer sur les informations complémentaires qu'elles nous auraient apportées.

Le second biais du monopole des sources ne peut pas être résolu dans l'immédiat par la recherche successive d'un autre chercheur sur le même terrain, première solution évoquée par Olivier de Sardan. Cependant, il précise que « [l]a seconde solution est de fournir un accès au moins relatif à ses sources, aux corpus que l'on a produit, ou à des échantillons de ces corpus, afin d'autoriser des réinterprétations ultérieures, et par d'autres » (*ibid.*), ce que nous avons fait.

Le biais suivant concerne le risque de confusion entre les notions de représentations et de représentativité. Il nous semble important ici de préciser que notre étude ne cherche pas à mettre en évidence la proportion de PE pour lesquels les représentations influent sur leurs pratiques enseignantes. Il s'agit en effet d'une étude de cas dont l'approche est qualitative. Ainsi, le risque de généralisation est moindre.

Pour finir, la subjectivité du chercheur est à prendre en compte. La sous ou sur interprétation du discours des enseignants est en partie inévitable. La propre histoire du chercheur et les représentations qui en découlent entrent en résonance avec le sujet étudié. En avoir conscience et l'exprimer permet d'en limiter l'impact.

Développons à présent l'analyse des données avant de proposer des pistes de formation en plurilinguisme.

Partie 3

-

Analyse des données et pistes de formation en plurilinguisme

Chapitre 7. L'analyse des données et des représentations des enseignants

Avant de passer à l'analyse des représentations des enseignants de notre enquête, il me paraît essentiel de développer brièvement les données recueillies sur les enquêtés. L'ensemble des enseignants ayant participé à cette recherche étaient présents sur la commune de Grand Santi pendant la première et/ou la deuxième année de la recherche : 2020-2021 et 2021-2022.

L'ancienneté professionnelle des PE représentés est relativement équilibrée puisque huit enseignants exercent le métier depuis un an ou moins, huit depuis deux à quatre ans et neuf depuis plus de cinq ans (un(e) enseignant(e) n'a pas précisé son ancienneté). Parmi cet échantillon, treize ont grandi en Guyane, cinq y ont vécu entre six et huit ans et cinq entre un an et deux ans (trois enseignants se sont abstenus de répondre à cette question). Enfin, treize enseignants sont sur la commune de Grand Santi depuis un an ou moins, dix entre deux et quatre ans et trois depuis plus de cinq ans. Ces chiffres viennent soutenir ceux de l'enquête de l'UNICEF, puisque l'on remarque que les enseignants restés un an ou moins sont majoritaires et ceux restés le plus longtemps minoritaires.

Seuls dix enseignants sont passés par un cursus Métier de l'Enseignement, de l'Éducation et de la Formation (MEEF), sans être tous titulaires pour autant. Pour les seize autres, ils oscillent entre le Bac+2 et le Bac+5 dans des domaines divers et variés dont les plus proches sont les langues et les sciences humaines, et les plus éloignées l'économie et l'énergétique, entre autres. Avec des profils aussi variés pour enseigner de la maternelle au CM2, nous pouvons émettre l'hypothèse que la majorité des enseignants ont besoin d'appuis pédagogiques pour gérer leur enseignement en classe, d'autant plus avec un public d'élèves aussi spécifique que les élèves allophones.

1. Les représentations en lien avec l'histoire collective et individuelle

1.1. Une répartition fonctionnelle propre à la situation diglossique de la Guyane

Vingt-et-un enseignants sur les vingt-six ont répondu à la question Q10 « Qu'est-ce qu'évoquent pour vous ces différentes langues [anglais, créole guyanais, *djuka* et français] ? (Vous pouvez répondre comme vous le souhaitez : mots, expressions, dessins, etc.) ». On remarque qu'un certain nombre d'enseignants se sont appropriés une répartition fonctionnelle de ces langues propre à la situation diglossique (Ferguson, 1959, Fishman, 1967) de Guyane,

au détriment des langues régionales. En effet, tandis que les caractérisations faites du créole guyanais et du *djuka* par les enseignants interrogés renvoient uniquement à l'aspect culturel : « métissage, couleur, danse », « traditionnel, culturel », « patrimoine », « culture locale, tradition » « langue locale parlée à la maison », celles du français et de l'anglais sont associées à leur fonction dans la société. Les enseignants font correspondre le français aux termes « communication, informations, culture, divertissement » et « administration : prérequis pour les études supérieures » en tant que « langue nationale ». Ils l'évoquent comme un moyen d'« insertion sociale » ; un(e) enseignant(e) va même jusqu'à séparer sa fonction selon une répartition très minimaliste de la population, avec les *djuka* d'un côté et les autres de l'autre (« langue d'ouverture nationale pour les *djuka*, de communication pour les autres ») ; de la même manière, un autre considère que la langue *djuka* « ne suffit pas pour vivre sans aide (de langue traduction) en France ». L'anglais, quant à lui, est associé aux adjectifs « international » et « mondial » plusieurs fois corrélés avec l'adjectif « nécessaire » mais de la même manière que le français avec l'idée « d'ouverture ». Un(e) enseignant(e) le qualifie de « moyens de communication » pour permettre de « communiquer à travers le monde » avec l'idée d'« universalité ». Un autre évoque aussi « amis, voyages, films, musiques ». Ainsi, d'un côté, on retrouve le français et l'anglais considérés comme plus fonctionnels, comparés au créole guyanais et au *djuka* décrits uniquement à travers leur usage traditionnel.

1.2. Langues dominantes VS langues dominées

Cette répartition des langues dans la société peut même prendre la forme d'une hiérarchisation entre langues dominantes et langues dominées. Dans son entretien, l'enseignant(e) de maternelle L0 ne considère pas le créole comme une langue que l'on devrait apprendre avec des règles explicites :

1204 L0 et: + normal(e)ment + tu parles + c'est une langue que tu parles + spon:ta:né:men:t + et tout et tout ++ mais quand tu fais les études + pour ça ↓ (annexe 14, p. 91).

Cela renvoie à l'aliénation linguistique évoquée par Billiez (2004). De plus, alors que certains enseignants caractérisent le créole guyanais et le *djuka* comme des « langue[s] locale[s] », des « langue[s] régionale[s], deux enseignants qualifient le *djuka* de « dialecte », ce qui n'est jamais arrivé pour les autres langues. Cet usage du terme de « dialecte » peut correspondre à une habitude langagière, mais il est tout de même révélateur d'un manque de reconnaissance du *djuka*, en ne le considérant pas comme une langue à part entière. Cette différenciation entre langue et dialecte illustre l'idéologie d'inégalité des langues décrite par Beacco (2001) et basée sur l'ethnocentrisme. Néanmoins, la majorité des enseignants interrogés

sont aussi bien capables d'être autocentrés que de se décentrer pour s'identifier à autrui, comme nous allons le voir concernant les langues premières.

1.3. Les langues premières sous le prisme de l'identité

La question Q10 sur leurs représentations des quatre langues de Guyane laisse transparaître que ces langues sont souvent évoquées par les enseignants interrogés sous l'angle de l'identité. Cette identité peut correspondre à l'identité personnelle de leurs élèves pour le *djuka* ou des enseignants eux-mêmes. Par exemple, lorsque le créole guyanais et le français sont définis comme « langue première » par plusieurs PE ou bien lorsque le français et l'anglais sont associés à un dessin de maison par un(e) enseignant(e)[14]. Le créole guyanais est aussi qualifié de « langue proche » ou encore associé aux termes « découverte /ressemblance » – on retrouve l'idée de mêmeté de Ricoeur ou d'unicité de Tap – pour ceux qui possèdent un créole des Antilles ou de Haïti dans leur répertoire verbal ; le terme « racine » apparaît aussi une fois. Mais à travers leurs représentations des langues, certains enseignants peuvent aussi laisser entrevoir leur identité sociale (Tajfel, 1978) voire leur identité socioculturelle en caractérisant le créole guyanais d'« apprises avec des camarades » ou en le rapportant au terme « lycée ».

Au regard des réponses à la question Q8a « Selon vous, les langues premières des élèves sont à bannir de la classe ? utiliser tout comme le français ? utiliser le moins possible ? ou autre (à préciser) ? », ce rapprochement des langues à une identité peut expliquer qu'aucun des enseignants ne répond que les langues premières des élèves sont à bannir de la classe, au risque de rejeter l'identité même de leurs élèves. Un(e) enseignant(e) exprime même très clairement cette idée en écrivant que le *djuka* « forme l'identité de [s]es élèves » mais que le français en tant que « langue de scolarisation, a réprimé l'identité de certains élèves ». Les enseignants interrogés semblent conscients de l'impact qu'ils peuvent avoir sur le vécu de leurs élèves, puisque certains l'ont eux-mêmes vécus enfants.

1.4. Le vécu, élément constitutif des représentations

Lors des entretiens, deux enseignants relatent en effet avoir été marqués par le rejet de leur langue lorsqu'ils étaient enfants et ne souhaitent pas le reproduire avec leurs élèves. La première illustration est cet extrait de l'entretien de L5 (voir annexe 19, p. 175) :

564	L5	c'était interdit + la langue première
565	E	interdit ++ ok
566	L5	(rire)
567	E	et tu l'as + BIEN vécu ou tu l'as + MAL vécu cette le fait de:

[14] Les enseignants avaient la possibilité de répondre par différents moyens : mots, expressions, dessins, etc.

568	L5	enfin + je sais pas trop + parce qu'en fait ↓ moi ++ ma ma langue première + c'est c'est le [...] je l'ai entendu euh: tou:te ma vie (rire) donc: à la maison euh ma mère elle parlait + QUE: ça (rire) et quand j'arrivais à l'école + c'était ça ↓ et des fois + ça m'arrivait + ben comme nos élèves + de mélanger les deux (rire)
569	E	ouais ↓ bah oui + c'est ça + ouais ouais ouais ouais ouais
570	L5	parce que quand on entend une langue + à la maison + que ça ↓ mais tou:t l'tem:ps ++ et quand tu passes à l'école et que c'est l'autre langue ↓ tu: ++ en tant qu'enfant
571	E	tu mélanges forcément
572	L5	c'est normal ↓ ++ mais l'enseignante ++ le vivait pas aussi bien que moi je l'vis (rire) et donc du coup + c'était in:te:rdi:t + c'était ba:nni: + c'ét-
573	E	ok
574	L5	c'était ↓ franchement + j'l'ai mal vécu hein ↑
575	E	ouais
576	L5	je l'ai très mal vécu ↓ c'est pour ça que: +++ moi j'essaye de pas être + ce genre d'enseignant(e)

L5 est d'abord confus(e) sur son ressenti vis-à-vis de l'interdiction de sa langue première, mais après s'être replongé(e) dans ses souvenirs d'alternance codique mal vue par son enseignante – alors qu'on l'a vu ; ce phénomène est constitutif de la compétence plurilingue définie par Coste, Moore et Zarate (1997) –, il/elle reconnaît l'avoir « mal vécu », même « très mal vécu » et révèle un lien entre ce vécu difficile et sa pratique actuelle d'enseignant(e), entérinant les points de vue de Moore et Castellotti (2002), ainsi que de Cambra Giné (2003).

Dans l'entretien avec L4, il/elle partage également un souvenir marquant d'une remise en question de l'usage de sa langue première lorsqu'il/elle était lui(elle)-même enfant (Annexe 18 pp. 156-157) :

387	L4	y a juste un truc que je me rappelle + c'est quand j'étais en moyenne section ↑ j'me rappellerai toujours (rire)
388	E	ouais ↑
389	L4	je:: je je n'avais pas compris sur le coup + mais en + grandissant et tout + et c'est aussi pour ça que j'me dis que: + c'est important en fait que le + chaque élève ++ qu'on ++ comment + comment dire ça ↑ + qu'on ne renie par leurs langues en fait
390	E	ouais
391	L4	qu'on ne + qu'on ne l'écarte pas de + de la scolarisation + ben c'est important
392	E	ouais
393	L4	parce que quand j'étais en moyenne section ↑ + la maîtresse de + de moyenne section + a dit + a dit à ma mère ++ que il faut arrêter d'parler euh
394	E	dans + dans la langue: le le [...]
395	L4	le [...] + à la maison: + et qu'il faut parler français + c'est juste que + si ma mère ne sait pas parler français ↑
396	E	ben oui:
397	L4	elle peut pas parler autre chose que
398	E	C'EST CA c'est ça + c'est pas la peine de donner cette:
399	L4	selon moi + c'est la SEULE fois où on + a écarté un peu ma langue
400	E	ouais ouais ouais ouais ouais
401	L4	on on disait souvent que le […] + il faut pas l'parler non plus
402	E	ouais ouais ouais
403	L4	donc pour mes camarades ↑ et sinon xxx
404	E	hm hm hm

405	L4	après + j'dirais que + c'est p't'être différent dans l'système où moi j'étais + par rapport à d'autres + parc'que + moi j'étais dans une école privée
406	E	d'accord
407	L4	plus jeune
408	E	ok
409	L4	donc dans une école privé:e + c'est souvent + beaucoup d'résultats et tout
410	E	ouais ouais ouais ouais
411	L4	parc'que + les parents [sont vraiment derrière]
412	E	[ils poussent aux résultats]
413	L4	c'est p't'être pour ça que:: + que y a eu ce genre de [commentaire]

Si aujourd'hui L4 trouve que c'est important « qu'on ne renie par [les] langues [de ses élèves] », c'est parce qu'il/elle a été marqué(e) (« j'me rappellerai toujours ») par cette enseignante de maternelle qui a demandé à sa mère d'arrêter de parler sa langue première et de parler le français à la place. Néanmoins, même si cette expérience l'a touché(e), L4 tente d'atténuer ce qui lui est arrivé, en précisant que c'est un événement unique (« la SEULE fois ») et en utilisant le verbe « écarter » moins fort que « rejeter » accompagné du minimisateur « un peu ». De plus, il/elle semble justifier cette demande de l'enseignante par un souci de résultats, comme si limiter l'usage des langues premières permettrait une meilleure réussite scolaire et une maîtrise de la langue de l'école. Pourtant, le MEN met en garde les enseignants face cette idée reçue dans une fiche-repère des « Dix idées reçues sur l'apprentissage de la langue français » consultable sur Éduscol (2012b).

L4 n'est pas seul(e) à considérer qu'il faut privilégier un usage limité des langues premières. Cela peut s'expliquer par le passé d'écolier de ces enseignants révélé à partir de la question « Lorsque vous étiez élève, vos enseignants utilisaient-ils la(les) langue(s) première(s) des élèves en classe ? Si oui, à quelle(s) occasion(s) y avaient-ils recours ? ». Effectivement, vingt enseignants sur vingt-six répondent que leurs propres professeurs n'utilisaient pas les langues premières des élèves de la classe. Pour quatre des six qui ont répondu qu'ils les utilisaient, l'usage est toute de même très réduit : c'était une simple aide à la compréhension ou une utilisation dans un cours de langue locale spécifique.

Ainsi, leurs vécus d'élèves ne les incitent pas tous à utiliser le *djuka* en classe au même titre que le français, puisqu'à cette même question, près de la moitié des enseignants interrogés (douze sur vingt-six) répondent qu'il faut l'utiliser le moins possible ou « uniquement pour les consignes », en justifiant que la limitation de l'usage du *djuka* permettrait d'« aider [les élèves] à apprendre le français » et « qu'ils s'imprègnent de la langue française ». Un(e) enseignant(e) va même plus loin en expliquant que limiter l'usage du *djuka* aurait l'impact « de pousser [les élèves] à se questionner et à explorer ». Ces réponses montrent que beaucoup d'enseignants

comme L4 pensent que l'usage du *djuka* serait un frein à l'apprentissage du français, voire à la réflexion des élèves. Mais d'où leur vient cette croyance ?

2. Les représentations en lien avec une forme de méconnaissance des notions

Les questionnaires et les entretiens semblent renvoyer l'idée que les enseignants ne sont pas tous au clair avec les notions sous-jacentes à leur contexte d'enseignement que sont notamment l'allophonie et le bilinguisme.

2.1. Confusion entre élèves allophones et EANA

Tout d'abord, concernant l'allophonie, les enseignants font preuve d'incertitude vis-à-vis de cette notion, même quand ils la cernent clairement. Ainsi, à la question du questionnaire sur le nombre d'élèves allophones présents dans leur classe, quatre enseignants répondent « 0 » ou ne répondent pas à la question, et ce n'est pas parce qu'ils n'en ont aucun, puisque les difficultés qu'ils déclarent proviennent bien d'une « barrière de la langue », que les élèves « ne parlent pratiquement que leur langue maternelle » et que la « majorité ne parlent pas français ».

En outre, lors des entretiens, les enseignants donnent parfois une définition approximative et hésitante, comme L0 qui produit une définition erronée de l'allophonie qui est plutôt celle de non-francophone en définissant l'élève par la négation : « un élève allophone + c'est: c- l'élè:ve qui n'sait pa:s parler français + qui ne comprend pa:s + et qui ne sait pas parler ++ selon moi » (voir annexe 14, tour de parole 465, p.72). Il/Elle complète ensuite sa définition en désignant plus spécifiquement les élèves allophones nouvellement arrivés (EANA) : « il vient + il vient d'arriver + bon: pour moi + il vient d'arriver » (voir annexe 14, tour de parole 475, p.72). L'extrait de l'entretien avec L7 qui suit (voir annexe 21, p. 199) révèle une définition similaire en appui sur les EANA, ce qui explique que L7 émette des doutes pour désigner ses élèves ainsi. Il/elle envisage l'allophonie dans une approche très restrictive et qui occulte la compétence plurilingue de l'élève :

119	L7	alors ↓ moi euh:: + dans c'que:: c'qu'on: m'a appris en définition + il me semble qu'c'est euh: quelqu'un qui n'pa:rle pa:s du: tou:t la langue + du tout du tout ↓ qui vient d'arriver
120	E	ouais
121	L7	et euh là en fait ↓ c'est: pas vraiment l'cas ++ j'trouve ++ ils s- ils viennent pas d'arriver dans l'français ↓ parc'qu'ils l'ont déjà depuis leur: primaire ++ ils ont du français d(e)puis leur primaire: + à l'école ++ c'est + j'trouve pas qu'ça soit des élèves allophones + j'trouve qu'c'est juste des élèves qu'ont des: ++ difficultés supérieures supérieures + en français ++ mais par contre + ils vont pouvoir comprendre: des:: + grandes 'fin pas une majorité + mais au moins un tiers de c'que j'dis euh + quand je parle ↓ et si:: si c'est des mots simples ↓ ils vont tout comprendre
122	E	ouais [ok]
123	L7	[voilà]
124	E	ouais ouais
125	L7	donc + pour moi euh: les élèves que j'ai + ils sont pas: + 'fin

126 E tu les considères pas:
127 L7 j'les considère pas comme + allophones ++ mais comme + en grandes difficultés en français ↓

Dans ces deux extraits, les enseignants confondent les expressions « élèves non francophones et sans maîtrise suffisante des apprentissages » (Ministère de l'Éducation Nationale, 2002) et EANA (Ministère de l'Éducation Nationale, 2012a) souvent fusionnées dans des contextes métropolitains. De ce fait, L7 rejette l'allophonie de ses élèves mais met en avant leurs difficultés « supérieures supérieures + en français ».

Si les enseignants ne considèrent pas leurs élèves comme des élèves allophones mais simplement comme des élèves en grandes difficultés en français, le risque est qu'ils ne leur proposent pas un dispositif particulier et donc pas un enseignement adapté au FLSco.

2.2. Le contexte FLSco assimilé à celui du FLE

Au travers des entretiens avec les enseignants, il transparaît que ces derniers assimilent davantage leur contexte à un enseignement de FLE, qu'à un enseignement de FLSco.

C'est le cas de L7 dans l'extrait suivant (voir annexe 21, p. 200) :

136 L7 oui ↓ + voilà ↓ + parc'que: y a des gen:s + qui arrivent à:: + qui apprennent l'anglais euh: qui sont en france métropolitaine ↓ qu'apprennent l'anglais ↓ trè:s trè:s bien:
137 E ouais
138 L7 qu'ont JAMAIS été en angleterre ↓ ou quoi qu'ce soit ↓ même dans un pays euh: anglais ↓ E ouais
139 L7 et qui y arrivent très bien ↓ et quand ils arrivent ++ final(e)ment ↓ ça s'passe bien ++ y a quelques détails qu'ils ont à régler + mais sinon euh: + là c'est + ouais là c'est + c'est qu'le l'eff- l'effort en amont euh chez eux ↓ + il est pas fait quoi
140 E y a ça:
141 L7 y a personne qui parle français euh + chez eux ↓ 'fin [je sais que:]
142 E [ouais ↓ c'est ça:]
143 L7 je sais qu'y en a u:ne ↓ dans ma classe
144 E y en a une quand même
145 L7 y en u:ne ↓ je sais qu'sa mère ↓ elle lui parle ↓ de tem:ps en tem:ps + en français
146 E ok
147 L7 effectivement ↓ c'est la ++ meilleure de la classe ↓ pour s'exprimer en français
148 E ouais ouais ouais
149 L7 mais meilleure de la classe ↓ ça reste quand même un niveau euh + elle ne elle + s'exprime très difficilement avec moi: ↓ et puis ↓ des choses très simples
150 E ouais ouais ouais
151 L7 elle m'fait pa:s les mo:ts d'liaison: + elle est ++
152 E ouais ↓ mais c'est quand même celle qui est l'plus à l'aise: du coup euh
153 L7 c'est elle qui est l'plus à l'aise

Il/Elle prend l'exemple d'un contexte de FLE où des personnes apprennent l'anglais comme langue étrangère en étant en France, sans avoir voyagé dans un pays anglophone et qui y arrivent très bien. Il/Elle fait ensuite le parallèle avec les difficultés de ses élèves, sans se

rendre compte que la situation est différente, puisque ses élèves n'apprennent pas seulement la langue française, ils doivent développer des compétences linguistiques suffisantes pour suivre les autres disciplines de l'école en français. Par ailleurs, L7 partage l'idée de L4 selon laquelle si la famille faisait l'effort de parler français à la maison, les élèves auraient moins de difficultés. Cependant, cette idée est relativisée par le fait que sa seule élève, dont la mère parle parfois en français avec elle, a tout de même un niveau très basique en français. Pour autant, il/elle s'en étonne, mais ne semble pas réaliser que cette condition est insuffisante.

De plus, à la question Q6a « Quelle(s) méthode(s) utilisez-vous pour enseigner le français aux élèves allophones ? », les enseignants interrogés semblent ne pas connaître de méthodes spécifiques au FLSco. Sept enseignants se sont abstenus de répondre, un(e) enseignant(e) déclare qu'il/elle n'a « pas de méthode particulière » et les autres citent des outils divers et variés pour leur enseignement : méthodes syllabiques pour l'enseignement de la lecture (Pilotis, Calimots), aides à la compréhension avec des supports (images, gestes, dessins, jeux, musiques), usage de la langue maternelle avec des traducteurs (enseignant, élève ou Agent Territorial Spécialisé des Écoles Maternelles – ATSEM), enseignement de la phonologie avec un site internet, appui de l'oral (cité par deux enseignants), modalités d'enseignement particulières par binôme, par groupe (pour deux autres). Seul(e) un(e) enseignant(e) s'appuie sur une méthode de français réalisée par le CASNAV spécialement pour les élèves guyanais (*Langage en fête*). Aucun ne mentionne les approches plurielles.

2.3. Un bilinguisme « parfait »

Une autre notion révèle une représentation déformée, celle du bilinguisme. Celle-ci n'a pas été étendue à celle du plurilinguisme par rapport au contexte particulier de Grand Santi où tous les enfants possèdent uniquement deux langues dans leur répertoire linguistique. Nous avons également souhaité utiliser un terme plus familier, le bilinguisme.

Les définitions du bilinguisme, relayées par la réponse des enseignants à la question Q9a « Pour vous, le bilinguisme c'est : (Plusieurs réponses possibles) », révèlent que, de prime abord, quinze enseignants sur vingt-six ont la vision du bilinguisme parfait de Bloomfield (1936), c'est-à-dire que pour eux le bilinguisme équivaut nécessairement à la juxtaposition de deux monolinguismes. Néanmoins, la distinction faite dans la question entre « comprendre », « parler » et « écrire » les amène à se questionner sur les habiletés indispensables pour être bilingue, ce qui fait intervenir l'idée de compétences partielles. Ainsi, parmi eux, huit ne considèrent pas la compétence écrite comme décisive pour être bilingue ; un(e) ne considère pas la compréhension parfaite comme indispensable, tandis qu'un(e) autre met de côté le fait

de parler parfaitement les deux langues. La représentation du bilinguisme parfait perdure dans la sphère scolaire malgré la remise en question par les travaux de recherche et les préconisations du CECRL (voir chapitre 1 p. 8).

Parmi les enseignants restants, L0 fait preuve de confusion vis-à-vis de sa propre définition du bilinguisme dans son entretien. Il/Elle met tout d'abord en avant la nécessité pour lui/elle de « parler: + et comprendre + deux langues » puis il/elle se ravise en précisant que parfois on peut comprendre sans parler correctement les deux langues. Il/Elle finit par déclarer qu'il faut être capable de se faire comprendre et de comprendre l'autre, mais il/elle est surpris(e) par son propre constat qui le/la fait rire : « mais sinon + on est TOUS bilingues + final(e)ment (rire) ». Cela l'incite à faire des aller-retours sur cette idée de compétences partielles, il/elle commence par revenir sur ce que « la plupart des gens pensent » et cela l'amène à avouer que pour lui/elle « normal(e)ment » il faut parler parfaitement deux langues, puis il/elle revient sur son idée première : « dès que tu peux t'faire comprendre ».

Dans cette perspective du bilinguisme, il n'est pas étonnant que les enseignants interrogés se retrouvent insécurisés, comme L8 pour qui le bilinguisme devrait permettre à ses élèves de lire le français pour être de futurs citoyens (voir annexe 22, tour de parole 585, p. 231). Cet idéal risque de positionner les enseignants dans une situation d'inconfort qui peut mener certains à un sentiment d'échec.

3. Les réponses des enseignants face aux difficultés du terrain

3.1. Les difficultés rencontrées

À la question Q6b « Quelles sont les difficultés que vous rencontrez ? », les enseignants de l'échantillon nous offrent trois pistes différentes.

La première vient d'une difficulté de communication, que ce soit pour la passation de consignes ou les échanges. Dans leurs entretiens, L1 et L2 l'évoquent : L1 trouve que la différence la plus marquante avec ses expériences passées, c'est qu'il n'y a pas d'échange avec les élèves (voir annexe 15, tours de parole 232-240, p. 102) ; quant à L2, il/elle regrette de ne pas pouvoir faire usage de sa « méthode de + participation » (voir annexe 16, tour de parole 83, p. 123) pour enseigner. Dans leurs questionnaires, certains parlent de « barrière de la langue », et deux l'évoquent également vis-à-vis de la relation aux parents. Un(e) enseignant(e) évoque des conflits entre les élèves pendant laquelle son autorité est remise en question. Il s'agit de L8 qui précise cette difficulté pendant son entretien (voir annexe 22, pp. 218-219) :

242	L8	y en a un qui: + y en a un qui essaye ++ l'autre il dit ↓ mais non: + t'as pas compri:s ++ et ils s'engueu:lent ++ et moi + je ne comprends rien: ++ mais je sens juste qu'il s'passe que(l)que cho:se ++ et qu'en fait: + y a voilà ↓ en fait: + celui qui veut expliquer **taki** + n'a peut-être pas bien expliquer la consi:gne ++ ou alores + y en a un ++ ou alors il explique très bien la consigne + mais y en a un + qui avait compris une autre consigne + qui dit ↓ bah non: ++ et en fait + comme ils + n'arrivent pas à parler calmement
243	E	ils s'mettent pas d'accord ↓ du coup ↓ ouais
244	L8	du coup + ceux qui: ne comprennent pas l'français + mais qui parlent qui parlent djuka ++ ils s'disent ↓ bah du coup + ils savent plus du tout c'qu'il faut fai:re ++ et moi (rire) je sais plus quoi faire non plu::s
245	E	ouais ouais
246	L8	alor:s + alor:s + c'est un moment de: + de solitude + parmi tant d'autre:s

Il transparaît dans son discours qu'il/elle est désemparé(e) face à sa méconnaissance du *djuka* et précise par la suite que, s'il/si elle le parlait, il/elle l'utiliserait beaucoup.

La seconde difficulté est liée à la mémorisation, mise encore une fois sur le compte de l'absence de pratique du français hors temps scolaire. L8 semble déconcerté(e) face à la mémorisation des notions apprises qui ne se fait pas facilement (voir annexe 22, pp. 216-217) :

180	L8	y a des jours où:: j'me dis ↓ mais c'est pas possible en fait ++ j're- je je r(e)commence ma + ma nouvelle séance ↑ en m'disant ↓ là c'est bon + c'est sûr euh: + on a fait tout ce qu'il fallait + j'ai validé: ++ et j'me dis ↓ p'tite répétition: du débu:t ↑ + et j'me dis ↓ mais c'est pas possible + en fait non ↓
181	E	ils l'ont pas euh ils l'ont pas gardé quoi ↑
182	L8	ça:: ça s'est é- ça s'est évaporé ++ en fait là + j'ai l'impression qu'la connaissance + elle ne se fixe pa:s + non plu:s + hyper facil(e)ment

La troisième difficulté concerne la gestion du comportement des élèves exprimée dans les questionnaires. De plus, notre observation empirique de la cour de récréation nous a permis de la constater. Les enseignants du fait de la méconnaissance des langues utilisées par les élèves dans ce lieu informel ne peuvent pas facilement intervenir, en tout cas pas avec le même impact.

Cela rejoint le discours de certains enseignants qui mettent leurs difficultés sur le compte de leur manque de formation : en effet, ils ne maîtrisent pas les langues premières de leurs élèves (L0 « parce que les enfan:ts + ils discu:tent + dans la cla:sse ++ et toi tu comprends rien hein ↑ ») ; ils manquent de supports en *djuka* ; pour eux, les mots complexes sont difficilement traduisibles du français au *djuka*.

3.2. Un questionnement perpétuel entre l'usage du français et du djuka

Face à leurs difficultés, à la question Q6c « Quel(s) est(sont) le(s) levier(s)/outil(s) sur lesquels vous pouvez vous appuyez pour aider les élèves à apprendre le français ? », le premier choix de sept enseignants est d'avoir recours aux langues premières. Pour autant, pour deux d'entre eux, cela entre en contradiction avec leur réponse sur l'emploi des langues premières qui doit être fait le moins possible. Ici, il semble que l'insécurité linguistique dans laquelle les

enseignants se trouvent les pousse à aller contre leurs représentations initiales, démontrant le constat de Borg (2003) qu'ils peuvent agir en contradiction avec leurs RCS en fonction du contexte dans lequel ils sont. Ainsi, L0 qui est un(e) enseignant(e) de maternelle, considérant que les langues premières des élèves doivent être utilisées le moins possible, déclare dans son entretien qu'il lui arrive d'utiliser son ATSEM – locuteur natif du *djuka* – en tant que traducteur lorsqu'il/elle en a besoin. De plus, contrairement à Apagui, les élèves de cet(te) enseignant(e) du bourg de Grand Santi bénéficient de l'intervention d'un ILM en parallèle. Malgré cela, il/elle nous dit craindre de « s'oublier » en apprenant le *djuka* et que ses élèves n'apprennent pas le français en retour. Cela met en avant une préoccupation très présente chez les enseignants que les élèves doivent être confrontés au maximum en français, et ils considèrent que l'usage du *djuka* remet en question leur maîtrise du français avant même l'apprentissage de ce dernier par les élèves. Moore et Castellotti mettent en évidence cette crainte, partagée par les élèves et les enseignants, que la connaissance de plusieurs langues peut renforcer les difficultés en langue (2002 : 14).

Dans l'extrait suivant de l'entretien de L7 (voir annexe 21, pp. 201-202), enseignant(e) avec peu d'expérience, là aussi, il/elle semble en perpétuel questionnement sur l'alternance qui doit être faite entre le français et le *djuka* pour le plus grand bénéfice de ses élèves.

173	L7	c'est ça le + c'est ça le truc où il faut surfer un p'tit peu ++ bien voir 'fin + faut pas qu'y en ait qui soient qui soient perdu:s ++ donc il fau:t mettre du djuka + mais + euh en français euh ++ bah ↓ ça avance moins vite ↓ du coup (rire) voilà ↓ et L3 + il/elle + il/elle parlait de temps en temps djuka ↓ ++ mais pas en const- + pas constamment
174	E	ouais ++ il/elle leur parle il/elle leur parle + que:: quand il/elle voit vraimen:t qu'ils ne captent pas en français ↑ ou:: euh quel moment ↑ tu::
175	L7	quand il/elle voit qu'c'est:: trop dur en:: français ↓ ouais
176	E	il/elle repasse un peu en djuka ↓ ++ ouais
177	L7	ou quand il est ailleurs ↓
178	E	ouais
179	L7	(rire) quand il est ailleurs
180	E	(rire) ouais ↓ pour recadrer euh
181	L7	ouais ↓ pour recadrer quoi ↓ ouais ↓ c'est souvent pour recadrer quand même
182	E	oui + et puis c'est ça: + la difficulté aussi c'est que:: quand ils sont en bain d'langue ben + en français toute la journé:e ++ des fois + ils se + ils partent ailleurs en fait ↓ parce que ils ont du mal à rester accrochés euh
183	L7	voilà
184	E	j'pense au françai:s + et c'est vrai qu'du coup le fait d'leur re:parler dans leur langue ++ ça re-capte leur attention quoi
185	L7	oui + voilà
186	E	j'pense qu'y a d'ça
187	L7	et puis l'é:ne:rgi:e + c'est + un moment j'l'ai mis euh:: je sais plus à quelle question
188	E	dans ton dans ton questionnaire ↑
189	L7	euh: j'l'ai mis ++ j'ai dit euh en fait ++ on leur demande de: parler une langue qu'est pas la leur + donc ça + en fait + leurs cerveaux ils dépensent beau:coup plus d'énergie à: com:pren:dre tout ça

		↑ ++ et: dès que ça r(e)vient en djuka + en fait + pfou + ils r(e)viennent dans l'confort ↓ et hop ça y est + euh ils ont un peu une une poche d'air quoi + genre:
190	E	ouais
191	L7	parc'qu'au bout de: quelques heures + on l'sent bien hein ↑ à onze heure:s + les élèves ils sont ++ ils sont rincés hein ↑
192	E	ouais
193	L7	et ils veulent plus euh ++ ils s'mettent à bâiller ++ y en a qui s'endorment sur leur table + ils veulent plu::s + ils veulent plus travailler
194	E	ouais
195	L7	parce que ils sont euh + ils sont en + surcharge quoi + ils

Bien qu'il/elle partage le point de vue de son/sa collègue – peut-être dans une volonté de faire corps avec son groupe de référence à la manière de ce que décrit Deschamps (1999) –, il/elle met en évidence la difficulté pour ses élèves d'être en surcharge cognitive en baignant en permanence dans le français. Il/Elle relate qu'ils ont du mal à rester fixer sur l'enseignement et que l'usage du *djuka* permet de récupérer la classe, chose qu'il/elle ne peut pas faire puisqu'il/elle ne maîtrise pas cette langue. C'est également le constat de L8 dans son entretien : « j'pense au françai:s + et c'est vrai qu'du coup le fait d'leur re:parler dans leur langue ++ ça recapte leur attention quoi » (voir annexe 22, tour de parole 184, p. 201).

3.3. Les leviers du changement

Moore et Castellotti pensent que « [l]es représentations sont malléables, [qu']elles se modifient (et [qu']on peut donc aussi les modifier) » (2002 : 10). Voyons si les données font apparaître une ouverture des enseignants à des évolutions éventuelles.

En dépit de la réticence des enseignants précédemment cités à utiliser les langues premières de leurs élèves, d'autres ayant participé aux entretiens conçoivent d'utiliser cette langue au côté du français, certains même comme langue de scolarisation.

L0 et L6 envisagent une initiation aux langues premières des élèves en amont pour les enseignants (« et là:: ↓ on aurait pu: + vrai:men:t + passer par la lan:gue » (voir annexe 14, tour de parole 1244, p. 92) ; « […] moi + en deux mois le djuka euh + j'peux parler déjà suffisamment bien ↓ [pour me débrouiller] » (voir annexe 20, tour de parole 228, p. 187)). Quant à L1, il/elle suit l'avis d'un(e) conférencier(ère) intervenu(e) sur les élèves allophones à l'université de Cayenne, en s'appuyant au maximum sur les mots en *djuka* qu'il/elle a appris : « et puis maintenant j'arrive à + on peut parler un p'tit peu ↓ alors j'essaie de de faire le lien ↓ j'ai dit **ana** c'est mains tu dis **poti ana** ↓ ça veut dire dépose tes mains ↓ un peu des trucs comme ça ↓ » (voir annexe 15, tour de parole 582, p. 111). Tout comme il/elle n'a pas l'occasion d'apprendre le *djuka* sur le site de l'école, ses élèves n'ont pas l'occasion de parler français

chez eux. Pour lui/elle, le français comme langue de scolarisation est un frein, comme il/elle le déclare dans l'extrait suivant (voir annexe 15, p. 112) :

611 L1 eh ben ils arrivent de je ils sont pas bêtes hein ↓ dans leur langue je suis sûr(e) si on fait des cours dans leur langue ils sont à f- impeccables ↓ + y aura aucun problème ↓ mais c'est le fait que + on lui a on vient parce que c'est leur langue ↓ leur langue première c'est le djuka ↓ on vient les apprendre quelque chose ↓ et si je pense qu'on fait pas le lien on pourra pas ↓ et le rectorat ils disent que on vous envoie pas là-bas pour parler le djuka ↑ et comment je fais si je parle pas le djuka pour pour pour expliquer ↑

Malgré ce constat, il/elle reste positif(ve) quant à la réussite de ses élèves en s'appuyant sur la rencontre d'un ancien élève d'Apagui qui parle désormais le français comme un « métropolitain » ; il/elle laisse aussi transparaître sa vision normative de la langue française.

Que ce soit L2 ou L6, ils ont grandi dans un territoire multiculturel avec le français comme langue officielle[15], ce qui peut expliquer en partie qu'ils soient tous deux persuadés que les élèves devraient avoir classe dans leurs langues premières (voir annexe 16, p. 121 et annexe 20, tours de parole 352-362, p. 191) :

206 L2 si on essaie de faire la formation + qu'on nous donne ↓ + de mélanger le djuka et le français ↓ parce que normal'ment un enfant doit être enseigner dans la langue maternelle ↓ et pourtant là ↓ le djuka c'est la (tape de la main sur la table à chaque mot) c'est LEUR LANGUE ↓ pourquoi on nous euh on nous (tape de la main sur la table à chaque syllabe) in ter dit de les enseigner dans leur langue maternelle ↑ + alors je vais pas rentrer dans + dans la politique de gestion de l'éducation ↓ mais normal'ment + on devrait on devrait trouver un (tape de la main sur la table) moyen de les enseigner DANS LEUR LANGUE

Lors des entretiens, à la question concernant leur motivation à rester à Apagui, la majorité des enseignants répondent qu'ils veulent rester pour aider leurs élèves. Pour L4, « c'est quand même des enfants comme + TOUS les autres », « ils doivent avoir la chance de:: + d'avoir une + bonne éducation » (voir annexe 18, tours de parole 124 et 126, p. 148). Quant à L6, il/elle se préoccupe qu'ils puissent avoir des enseignants l'année prochaine : « c'est euh le suivi:: euh continuer à travailler avec eux:: + savoir que l'année prochaine ↓ ils sont sûrs d'avoir des enseignants euh: qui sont là:: euh + euh:: + voilà ↓ c'est vraiment le: le:: ++ le travail avec eux » (voir annexe 20, tour de parole 52, p. 181). L1 dénonce que l'on puisse critiquer l'attitude des élèves sans rien proposer pour les aider : « ce sont des enfants + ils ont besoin des gens motivés + qui veulent faire des choses pour les aider ++ parc'qu'ils disent toujours + les enfants du fleuve + ils font rien na na na + mais qu'est ce qu'on met en place ↑ [rien] » (voir annexe 15, tour de parole 302, p. 104).

Les enseignants se disent démunis face à ce public qu'ils ne savent pas gérer, mais ils tentent de s'en sortir. Prenons L2 par exemple, il/elle prend cette situation difficile comme un

[15] Pour maintenir l'anonymat des enseignants, certaines précisions n'apparaissent pas : sexe, niveau, lieu, etc.

« défi » (voir annexe 16, tours de parole 95 et 97, p. 123) et même s'il/elle a été surpris(e) du public en arrivant à Apagui, il/elle cherche à trouver des solutions par lui(elle)-même, comme il/elle le précise dans l'extrait qui suit (voir annexe 16, p. 121) :

47 L2 normal'ment + normal'ment euh: je n'm'attendais pas que + TOUS mes enfants et::: étaient des allophones ↓ non je n'm'attendais pas à ça ↓ alors en arrivant sur le lieu que je trouve: je suis en face des enfants ↓ TOUS sont des allophones ↑ alors là ça m'épate ↓ mais là je me suis dit bon ↓ LA ENCORE il faut que je trouve un moyen ↓ il faut que je puisse évoluer avec eux ↓ mê:me: soit par l'égard des gestes ↓ des IMAGES ↓ il faut que j'trouve un moyen + et: du coup: j'essaie: ↓ + et jusqu'à présent ↓ on est en train d'évoluer en quelque sorte

C'est le cas aussi de L1 qui semble perdu(e) entre l'écrit, l'oral, le programme à suivre et qui « essaie de trouver de + de [s]es propres moyens » en déclarant que « c'est tout c'qu['il/elle peut] faire » puisque les formations reçues ne l'ont pas aidé(e) (voir annexe 15, tours de parole 520 et 528, p. 110).

Concernant cette question des formations, notons que dans le questionnaire, seuls trois enseignants sur vingt-six déclarent avoir effectué une formation sur les élèves allophones : deux dans le cadre de leur formation initiale dans des cours spécifiques à l'école normale ou à l'Institut National Supérieur du Professorat et de l'Éducation (INSPE) plus récemment, une dans le cadre de son investissement bénévole dans une association en France. Lors de son entretien (voir annexe 22, tours de parole 108-146, p. 215), un(e) quatrième enseignant(e) (L8) se rappelle avoir eu une formation sur le sujet le jour d'une réunion d'accueil des PE avec un(e) professeur(e) de l'université de Cayenne. Quant aux formations sur le bilinguisme – que l'on aurait pu élargir au plurilinguisme –, il s'agit des mêmes enseignants qui en ont bénéficié, soit dans le cadre de leur formation initiale en MEEF, soit dans le cadre de cette journée d'accueil pour L8.

Pour les autres, certains ont reçu des formations continues mais qui ne ciblent pas spécifiquement leur contexte d'enseignement. Tous les enseignants sauf L4 (voir annexe 18, tours de parole 203- 225, p. 151) sont conscients que les formations peuvent être une aide dans leur enseignement, comme le montre le discours de L5 (voir annexe 19, p. 173) :

505 L5 les formations + oui + j'en veu:x +++ que ce soit formation euh::: allophones ++ formation euh: + A.E.S.H. je sais pas comment ils l'appellent maintenant (rire) je veux + je veux être formé(e) ↓ parce que je me dis + avec: avec des fo:rmations ++ j'pourrais MIEUX aider mes élèves

Chapitre 8. Répondre aux besoins des enseignants pour apporter un enseignement plus adapté aux élèves

Nous n'avons pas perdu de vue le biais de représentation et de représentativité soulevé par Olivier de Sardan (voir chap. 6 2.4.), c'est pourquoi les propositions qui vont suivre concernent spécifiquement les PE correspondant au contexte de notre étude. Comme nous l'avons vu, la mobilité du personnel est très forte à Grand Santi et nous tâcherons donc de partager également ces propositions à des nouveaux arrivants sur la commune.

L'analyse des représentations des PE montre que ceux du bourg de Grand Santi et d'Apagui ont besoin d'aide pour appréhender leur contexte d'enseignement FLSco avec leur public d'élèves allophones. La formation envisagée pourrait être l'occasion pour eux de prendre du recul sur leurs représentations des langues et de leurs conduites d'enseignement, afin de les reconstruire aux bénéfices de leurs pratiques de classe.

Nous nous appuierons ici particulièrement sur les travaux d'Auger et Clerc et sur le guide de Moore et Castellotti qui nous donnent des éléments de réponse pour penser des méthodologies d'enseignement, des formations vers une éducation plurilingue et interculturelle, en fonction des préconisations des travaux du Conseil de l'Europe (2005 : 982 ; 2002 : 5).

De plus, nous nous concentrerons sur trois principes qui nous semblent essentiels pour proposer une formation adaptée aux enseignants. Le premier correspond à une compréhension de l'origine de leurs représentations pour leur permettre de les confirmer ou de les infirmer. Le second consiste à faire correspondre au mieux notre formation aux besoins des enseignants identifiés dans notre recherche – qu'ils en soient conscients ou non. Enfin, le dernier repose sur l'importance du collectif dans l'amélioration des pratiques scolaires.

1. Alterner posture réflexive et théorie pour prendre du recul sur les représentations des enseignants

Comme nous l'avons vu dans le chapitre précédent, beaucoup d'enseignants ont des représentations sur les langues qui interfèrent dans leur enseignement, tandis que pour d'autres leurs représentations peuvent être un support dans une démarche d'ouverture à l'altérité. Quelles qu'elles soient, Moore et Castellotti nous rappellent que « [l]es attitudes vis -à-vis de la différence culturelle sont étroitement liées aux processus d'affirmation identitaire. Elles ne peuvent donc être traitées pédagogiquement comme des attitudes qu'il faut éradiquer » (2002 :

18). Nous n'avons pas l'intention de pointer du doigt les « bonnes » ou les « mauvaises » représentations, mais bien de faire prendre conscience aux PE qu'elles existent et de les amener à se questionner sur les sources qui ont suscité leur intériorisation individuelle ou collective.

1.1. Prendre du recul sur les représentations concernant les langues

Des chercheurs comme Auger et Clerc préconisent des activités pour « [a]pprendre à se distancier » (2006 : 985). Bien que leurs propositions visent à complexifier les représentations stéréotypées d'apprenants sur une culture étrangère en classe de langue-culture étrangère (2006 : 980), nous pensons qu'elles peuvent être étendues à la formation des enseignants dans un contexte similaire. En effet, pour les deux publics, l'objectif est identique : « prendre du recul par rapport à leur cadre de références pour ensuite les mettre en garde contre toute tentation réductionniste face à la culture de l'Autre » (*ibid.*).

Dans notre étude, la question Q10 concernant ce qu'évoquent quatre langues de Guyane pour les enseignants de la commune pourrait être un point de départ pour leur permettre de « verbaliser leurs représentations » (*ibid.*) sur les langues.

L'analyse que nous avons menée dans le chapitre précédent pourrait être réalisée par les enseignants eux-mêmes, pour leur permettre « de réfléchir aux sources de ces représentations » (*ibid.*). L'objectif serait donc de mener un travail réflexif et non pas de déterminer le fondement ou non de ces représentations (*ibid.*). Cette démarche réflexive est également mentionnée par Moore et Castellotti pour développer une « prise de conscience qui amène enseignants et apprenants à travailler sur leurs expériences et leurs représentations des langues, et sur leur culture d'apprentissage (Grandcolas & Vasseur, 1999) » (2002 : 19).

La légitimité du formateur/de la formatrice repose sur sa maîtrise du savoir en jeu pour lequel il/elle « joue un rôle de facilitateur, de médiateur, en amenant l'apprenant dans une situation de questionnement, d'interrogation, de réflexion, de recherche, afin qu'il élabore, expérimente et construise son propre savoir » (Huber, 2007 : 63). Pour les aider dans ce travail, il/elle pourrait donc leur demander, avant d'initier une mise en commun, de répondre par groupe aux questions suivantes : « comment se sont-elles formées ? sont-elles liées à quelque chose qu'ils ont entendue/constatée ? à partir de quelles expériences ? de quels contacts ? ou comment/par qui sont-elles véhiculées (famille, groupe social, médias) ? » (Auger & Clerc, 2006 : 985). Pour des raisons évidentes d'anonymat des réponses entre des enseignants d'une même école, nous n'avons pas opté pour une activité en binôme. Néanmoins, le travail de

groupe proposé est en faveur d'une interaction entre pairs, car un(e) enseignant(e) qui opère seul(e) une réflexion peut se conforter dans ses représentations. *A contrario*, le fait d'être confronté à d'autres représentations peut provoquer des conflits sociocognitifs à l'origine de changement de reconstruction de schèmes (Perrenoud, 1994a).

Après ce premier travail d'introspection, il nous paraîtrait nécessaire d'apporter un éclairage théorique sur les différentes origines relevées. Pour mieux comprendre les sources sociétales de leurs représentations, la question de la diversité linguistique de la Guyane et de l'existence d'un conflit diglossique pourrait être abordée à partir des travaux d'Alby et Léglise notamment. Ce serait aussi l'occasion de mettre en garde les enseignants vis-à-vis de l'usage péjoratif du terme de « dialecte » plutôt que « langue ». Ensuite, pour prendre du recul face aux représentations liées à la question identitaire, il pourrait être intéressant de les faire réfléchir sur la notion d'identité et à travers elle sur l'idée d'altérité, afin de les amener à se décentrer davantage.

Nous adhérons à l'activité d'Auger et Clerc qui consiste à leur faire « réaliser une enquête sur les représentations car les représentations de l'Autre jouent le rôle de miroir en me reflétant ma propre identité et favorisent ainsi cette prise de conscience » (2006 : 985). Nous envisagerions de proposer aux enseignants de mener cette enquête en classe, pour confronter les représentations de leurs élèves aux leurs. Cependant, à Grand Santi et Apagui, elle ne pourrait être réalisée qu'avec l'aide d'un interprète, du fait de la barrière de la langue pour la majorité des enseignants non locuteurs du *djuka*, ce qui nécessiterait un fort investissement de leur part ; il serait envisageable de leur proposer un stage d'initiation ou de sensibilisation à cette langue. Sans pouvoir inclure une telle enquête dans ce temps de formation, les enseignants volontaires pourraient être accompagnés par le biais d'échanges par téléphone ou par mail avec le formateur/la formatrice. Ce(tte) dernier(ère) serait présent(e) en tant que personne-ressource pour répondre aux besoins exprimés par les formés, à la manière de la pédagogie non directive fondée sur la confiance que prône Huber (2007).

Ces activités nous semblent importantes tant pour éviter un « ethnocentrisme naturel », que pour « prendre conscience que la perception de la réalité est toujours subjective : c'est-à-dire interprétée par une subjectivité, par un certain regard et que le sujet percevant porte un certain point de vue sur la réalité, qu'il voit tel ou tel aspect et notamment ce qui est différent » (Auger & Clerc, 2006 : 985).

1.2. Prendre du recul sur les représentations liées à leur contexte d'enseignement

À travers leurs discours, nombre d'enseignants interrogés ont également dévoilé avoir des idées reçues sur leur contexte d'enseignement. Pour aborder ce sujet avec eux sans qu'ils se sentent stigmatisés sur leurs pratiques d'enseignement, il nous semblerait intéressant de nous appuyer sur la fiche-repère déjà mentionnée sur les « Dix idées reçues sur l'apprentissage de la langue français » créée par le MEN et proposée sur Éduscol (2012b). En effet, même si au départ cette fiche concerne le public spécifique EANA, elle pourrait être revisitée pour répondre aux idées reçues partagées par les enseignants concernant l'ensemble des élèves allophones.

Dans un premier temps, les idées reçues seraient présentées aux enseignants sans leurs explications. Une recherche initiale des sources de ces représentations pourrait être effectuée comme précédemment, conformément au premier principe de la formation.

Par la suite, qu'ils partagent ou non ces représentations, les enseignants seraient amenés à réfléchir par groupe aux éléments qui permettraient de contredire ces idées reçues à partir de leurs expériences. Une fois le travail fini, pour chaque idée reçue, les groupes présenteraient leurs éléments contradictoires, avant de découvrir les éléments de réponse fournis par le MEN.

Nous pensons que cette mise en place permettrait d'atténuer le phénomène que Salim Hajjat révèle dans son mémoire concernant les réticences des enseignants à revoir leurs représentations (2020, 71 : 76). En effet, comme semble le remarquer l'étudiante, les enseignants interrogés ne sont pas toujours convaincus par les réponses des travaux de recherche présentes dans cette fiche-repère provenant de l'institution. C'est pourquoi, nous proposerions d'abord aux PE de trouver des arguments qui vont à l'encontre de ces idées reçues, pour permettre à ceux qui les partagent de s'en défaire progressivement d'eux-mêmes, et à ceux qui les réfutent de confirmer leurs représentations. Ainsi, le point de vue de l'institution ne leur apparaîtrait qu'en dernier lieu comme confirmation de leurs propres recherches.

À la suite de ce travail réflexif, nous proposerions aux enseignants de mettre au jour leurs définitions de l'allophonie, du FLSco et du bilinguisme. Puisqu'ils auraient déjà apporté des éléments de réponse sur ces notions, le bilan qui suivrait aurait pour principal objectif de leur montrer quelles conséquences positives cette nouvelle prise de conscience pourrait avoir sur leur enseignement.

Un dernier élément qui pourrait être abordé est la question du plurilinguisme en s'appuyant sur la proposition de Causa (2012) pour une formation en trois niveaux. Le premier

reposerait sur une prise en compte de la notion générale, dans le but de faire réaliser aux PE que le plurilinguisme est une compétence unique, afin qu'ils ne considèrent plus les langues de manière cloisonnée dans leur enseignement. Le deuxième consisterait à initier une démarche réflexive à l'aide de la réalisation de leur propre biographie langagière, afin de leur faire prendre conscience individuellement de l'existence de leur compétence plurilingue. Enfin, le dernier amènerait les enseignants à être autonomes dans la mise en place de démarches en faveur du lien entre les langues.

2. Des outils en faveur de l'usage des langues premières des élèves en classe

En cohérence avec le second principe de notre formation, nous proposerions une alternance entre un travail réflexif et des notions théoriques pour répondre à des besoins perçus dans notre analyse des représentations des enseignants du bourg de Grand Santi et d'Apagui. De même, nous aurions l'intention de mettre à leur disposition des outils adaptés à leur contexte d'enseignement pour répondre à leur recherche exprimée, comme L5 qui précise par exemple qu'il/elle n'en a pas encore trouvés depuis sa réponse au questionnaire (voir annexe 19, p. 167) :

281	E	ouais ouais ouais ouais ouais ↓ bon + très bien ↓ euh hm:: au niveau de: des élèves allophones ↑ alors ↓ au niveau de des méthodes d'enseignement ↑ + du coup que tu utili- que t'avais mis ↓ flashcards + gestes + traductions par les élèves ↓ + du coup + est-ce que: t'es toujour:s sur ça:: ↑ est-ce que t'as trouvé d'au:tres méthodes ↑ est-ce que comment tu: t'envisages les choses: ↑
282	L5	hm j'en ai pas encore trouvées
283	E	ouais + t'es enc-
284	L5	je suis à la recherche

De plus, s'ils découvraient des activités qui leur sembleraient utiles pour leur contexte d'enseignement, nous sommes d'avis que les PE, qui éprouveraient encore des difficultés à se détacher de leurs représentations sur la place du *djuka* en classe après les premières activités présentées, pourraient être amenés à les mettre de côté – comme nous l'avons vu dans le chapitre précédent à la lumière de notre analyse confirmant la pensée de Borg.

2.1. Présenter des ressources en djuka

Dans son questionnaire, L6 met en avant le « manque de supports » en *djuka* (voir annexe 10, p. 21). De même, pendant l'entretien de L0, l'enseignant(e) est en demande de supports spécifiques pour enseigner à ce public d'élèves (voir annexe 14, tours de parole 739-747, p. 79). Ainsi, il paraîtrait essentiel de leur présenter des ressources pour qu'ils aient accès à des connaissances en *djuka*, sur les contextes FLSco et socioculturels de leurs élèves.

Pour commencer, pour pallier l'insécurité linguistique des enseignants en *djuka*, même de ceux qui déclarent ne vouloir l'utiliser que pour lever une incompréhension, il serait possible de leur conseiller quelques ouvrages d'apprentissage du *djuka*, tels que *La grammaire du nenge* ou encore *Le ndyuka*. Ils pourraient aussi s'aider du dictionnaire en ligne sur le site https://corporan.huma-num.fr/Lexiques/ pour traduire certains mots inconnus et découvrir des phrases toutes faites en *nenge*[16].

Il serait aussi possible de leur présenter le CASNAV de Guyane et les ressources qu'ils peuvent y trouver, d'autant que L0 ne doit pas être seul(e) à ignorer son existence, au vu du nombre importants de contractuels dans les enseignants de l'échantillon. De plus, les titulaires ne mentionnent pas non plus s'y référer.

À la question des méthodes utilisées auprès de leurs élèves allophones, un(e) seul(e) enseignant(e) mentionne l'ouvrage « Langage en fêtes » créé par l'Académie de Guyane dans une approche FLSco adaptée au contexte socioculturel du territoire à destination d'élèves de GS/CP/UPE2A. Pour autant, cette méthode pourrait convenir à l'ensemble des élèves d'Apagui de la PS au CM2 puisque, comme le révèle L3 dans son entretien, ils ont tous un niveau en français équivalent à des élèves de cycle 1 : « tu vois ↑ ++ et sachant qu'ici + les enfants + ils ont tous le même niveau + on va dire + de de de PETITE SECTION ++ en […] ↓ moi d'après c'que j'vois ↓ ++ y a pas grande différen:ce » (voir annexe 17, tour de parole 140, p. 135).

Nous citerions comme dernière ressource un recueil en français-nenge[17] circulant actuellement parmi les enseignants nouvellement arrivés dans les écoles du bourg de Grand Santi pour faciliter la communication avec leurs élèves. Il a été réalisé en 2000-2001 par l'équipe enseignante de l'école maternelle de Maripasoula et a été réédité par M. Daryl Alvarade (conseiller pédagogique dans la circonscription du Maroni) et M. Joël Soudrain (PE).

L8 nous alerte sur un réel besoin de formation en langue et culture *djuka* dans l'extrait suivant de son entretien (voir annexe 22, p. 227) :

457	L8	mais euh: + le manque cru:e:l de formation dans la + langue maternelle + la langue première des enfan:ts ++ se fait ressentir ++ je + par exemple + c'est le R. et le J. qui n'existent pas
458	E	ouais
459	L8	bon + bah euh + moi j'l'ai découvert le jour où + j'ai + on a fait le R. avec: CALIMOTS ++ j'veux dire + le mur des son:s + on prend toujours des + n'importe que:lle: lan:gue + on prend les son:s
460	E	ouais

[16] Terme plus générique pour parler des langues *bushinenge* proches, telles que le *djuka* et l'*aluku.*
[17] Voir annexe 23, p. 239.

461	L8	donc:: + d'ailleurs j'écris certain(e)ment trè:s ma:l le djuka ++ parc'que: j'l'écris à la euh en phonétique hein euh ↑
462	E	oui + bien sûr + bien sûr
463	L8	et ben R. ++ j'me dis bah ++ pourquoi j'ai pas de: + plus: de mo:ts qu'ça ↑ ++ et les enfants n'avaient même pas l'réflexe ++ les enfants avec un R. dans leur prénom: ++ leur patrony:me fran:çai:s ↑
464	E	ouais
465	L8	n'utilisai:ent même pa:s leur: + leur prénom français ↑
466	E	ouais
467	L8	j'dis bah ++ euh: (rire)
468	E	et ouais ↓ c'est ça ↓
469	L8	c'est + c'est même pas même p- + commen:t ↑ à des en:fan:ts qui ont les deux identités ↑ ++ 'fin + parc'que c'est ça aussi: ++ ils ont deux identité:s
470	E	ouais ouais ouais
471	L8	on l'met pas souvent euh: ++ ils arrivent à l'école + le premier jour + peu importe les grands + les petits + ils n'connaissent pas leur prénom: + et ils n'savent pas l'écrire + parce que chaque + pendant les vacances + les grandes vacances + ils oublient leur prénom
472	E	ouais ouais ouais
473	L8	donc même leur prénom: y a les phonologies euh: + donc ↓ si y avait + voilà ↓ des formations ↑ moi j'aurais su: ça: + j'aurais pu anticiper les erreurs d'élèves ++ mais là ↓ je n'arrive pas à anticiper les erreurs

Dans ce passage, L8 révèle trois difficultés qu'il/elle rencontre : il/elle ne savait pas que deux phonèmes n'existent pas en *djuka* (le R et le J), il/elle ne sait pas écrire correctement cette langue, et ses élèves ne connaissent pas leur patronyme français car ils en utilisent un autre au village. C'est pourtant l'un(e) des rares enseignant(e)s à avoir bénéficié d'une formation spécifique sur la diversité linguistique guyanaise en amont, et à avoir été par exemple sensibilisé(e) au fait « qu'il fallait vraiment + faire attention + au fait qu'y avait + des son:s ↓ qui n'existaient pas dans [le] langage maternel [des élèves] » (voir annexe 22, tour de parole 122, p. 215).

En dehors d'offrir une réponse à une demande explicite des enseignants, ces ressources nous sembleraient donc essentielles à connaître pour permettre aux PE de la commune de mieux préparer leurs enseignements, surtout lorsqu'ils sont nouveaux sur le territoire.

2.2. Faire découvrir le principe des approches plurielles

Au regard des réponses à la question sur les quatre langues de l'école pendant l'entretien, les enseignants trouvent qu'elles ont leurs places à l'école et nous pensons donc qu'ils pourraient envisager d'utiliser des approches plurielles s'ils en avaient connaissance.

En effet, si certains envisagent les langues des élèves tels que L1 (voir annexe 15, tours de parole 582-596, pp. 111-112), d'autres comme L3 mentionnent des langues étrangères : l'anglais et l'espagnol, la première pour faire du lien avec le *djuka* et la seconde avec le français,

notamment pour « que les élèves + découvrent + qu'y a d'autres langues + qu'y a d'autres PAYYS » (voir annexe 17, tour de parole 362, p. 143). Cependant, peu d'enseignants donnent des exemples concrets sur la manière dont ils envisagent la place de ces langues en classe, sauf lorsque la question leur est posée directement : L4 dévoile alors que lors de sa première année, il/elle apprenait à ses élèves les nombres en *djuka*, français et anglais et que ces derniers étaient « fiers » et que de son point de vue, « c'est une richesse » (voir annexe 18, tour de parole 445, p. 158) ; L5 raconte donc que lors de ses expériences passées, il/elle voulait faire d'autres langues que l'anglais dans sa classe, mais il/elle caractérise son idée d'« un peu farfelue » (voir annexe 19, tour de parole 642, p. 178). ; L6 envisage d'apprendre des chansons et de raconter des histoires dans différentes langues (voir annexe 20, tour de parole 424, p. 194) ; L8 se souvient d'une vidéo que le/la professeur(e) d'université leur avait fait passer lors de sa formation à la rentrée des PE : c'était une chanson traduite avec l'aide des parents que les enfants chantaient dans toutes les langues (voir annexe 22, tour de parole 675, p. 235).

Ainsi, il serait intéressant de leur faire découvrir le principe des approches plurielles et les travaux sur la question pour les orienter dans cette direction-là.

Dans leur guide, Moore et Castellotti évoquent notamment la mise en place de conduites comparatives entre au moins deux langues – connues ou inconnues des élèves – car :

> l'exposition multiple à des fonctionnements linguistiques diversifiés entraîne la capacité à établir des mises en relation par plus ou moins grande approximation, ce qui stimule la formation d'hypothèses, et constitue un appui efficace pour l'accès à certains fonctionnements des systèmes-cibles. Les enjeux consistent ainsi à construire des mises en écho, susceptibles de soutenir et de renforcer les apprentissages (2002 : 19).

L3 a des savoirs en *djuka* et se sert d'une telle démarche (voir annexe 17, pp. 133-134) :

86	L3	comme j'avais expliqué sur la fin le seul grand HIC + le grand souci que j'ai + c'est la structuration ++ des phrases + au niveau d'la conjugaison ↓ + parce que chez […] les djuka ++ les les verbes ne changent PAS en fonction du TEMPS ↑
87	E	oui ouais c'est ça
88	L3	c'qui est un p'tit peu compliqué en français ↓ parc'qu'en ce moment je travaille sur la phrase avec mes élèves ↓ ++ et:: les p'tites + les petits marques de temps en fait
89	E	ouais ouais ouais
90	L3	tu vois les indicateurs de temps ↑ tout c'qui est euh + aujourd'hui: demain: [le djuka] les ait MAIS c'est vraiment PAS pour marquer le temps ++ contrairement
91	E	au français
92	L3	au français
93	E	ouais ouais ouais ouais ouais
94	L3	tu vois en français + ça change + je chanterai ↓ en djuka il n'y a pas ça ↓ le verbe ne change pas
95	E	ouais ouais ouais ouais ouais ouais c'est sûr ++ ouais donc ça crée vraiment des des choses:

96	L3	franchement
97	E	des COMPLEXITES euh
98	L3	voilà ↓ +++ bien que j'essaye d'expliquer aux élèves que voilà ↓
99	E	les langues sont différentes
100	L3	en français + c'est comme ça ↓ et eux ils arrivent pas à comprendre pourquoi euh le verbe change et que en djuka ça change pas ↓ en fait c'est vraiment pour leur expliquer au niveau de la structuration de la phrase ↓

Ainsi, nous pourrions partir de la pratique déjà effective des enseignants, comme c'est le cas pour L3, pour présenter le fonctionnement de la démarche comparative aux autres enseignants. Cela permettrait également à L3 et aux autres d'être aidés par une réflexion collective initiée par le formateur/la formatrice, afin de résoudre les difficultés qu'ils peuvent rencontrer dans une telle mise en œuvre. Néanmoins, si tous voulaient réellement s'en emparer, ils devraient développer une bonne connaissance du fonctionnement du *djuka*. Certaines ressources présentées précédemment pourraient les y aider.

Toujours en suivant le guide de Moore et Castellotti, une autre approche à mettre en avant est celle de l'intercompréhension en langues voisines. Le *djuka* et l'anglais pourraient d'ailleurs être rapprochés dans leur enseignement par six PE (dont L1, L3, L7, L8) qui précisent déjà leur lien dans leurs entretiens (voir annexes 15, 17, 21, 22 pp. 118, 142, 207, 234). Il resterait au formateur/à la formatrice de leur faire apercevoir les enjeux d'une telle approche, et de les aider à admettre le rôle d'expert dédié aux apprenants :

> Des enseignements ainsi axés sur une optimisation didactique de la proximité inter-linguistique doivent en particulier permettre de valoriser l'expertise des apprenants en leur donnant l'occasion de se servir de leurs compétences linguistiques, et de mettre à l'épreuve leurs intuitions sur le langage et les moyens de transférer leurs compétences d'un contexte à un autre. L'objectif est la mise en valeur et la construction de compétences transversales, qui peuvent être réactivées quelles que soient les langues apprises (Moore & Castellotti 2002 : 19).

Comme le soulèvent les chercheurs, nous pensons que « les rôles d'aide à la communication et à l'apprentissage de la langue première, ou d'autres langues médiatrices (comme l'anglais), devraient pouvoir trouver leur place dans la réflexion pédagogique des enseignants » (*ibid.*).

2.3. S'approprier un exemple de mise en place concrète avec le djuka

Les enseignants sont à la recherche d'aides pratiques pour faire face à leurs difficultés, comme L8 qui parlent de « fo:rmation:s […] concrè:tes » (voir annexe 22, tour de parole 619, p. 232). Le meilleur moyen pour les inciter à utiliser le *djuka* nous semblerait donc de leur

proposer de s'approprier une mise en place concrète où l'enseignant(e) se sert de la ou des langues premières de ses élèves pour apprendre des compétences.

Prenons par exemple une activité intitulée « Exploitation d'un album français-*nenge* » qui, bien qu'au départ est destinée à une classe d'UPE2A, pourrait être transposée dans le contexte d'enseignement de Grand Santi. Les enseignants peuvent découvrir l'album et sa fiche d'exploitation présente sur le site du CASNAV dans la rubrique « Activités plurilingues » elle-même contenue dans l'espace « Enseigner à un élève allophone ». En répartissant les enseignants par cycle, nous pourrions leur demander d'organiser les éléments du scénario pédagogique sous la forme d'une séquence composée de séances réalisables dans leur contexte de classe.

À la suite de son entretien, cette ressource a été partagée avec L0, et malgré sa représentation initiale qu'il faut limiter l'usage du *djuka* en classe, il/elle s'intéresse à cette activité et aimerait la mettre en place auprès de ses élèves. Nous pensons que d'autres enseignants dans son cas pourraient revenir sur leurs représentations initiales et tenter de l'appliquer dans leurs classes.

De plus, ce genre d'ouverture aux langues premières des élèves est propice à la participation d'autres locuteurs de cette langue comme les parents (Moore & Castellotti, 2002 : 21), afin de « construire des ponts entre les cultures » (Auger & Le Pichon, 2021). De telles activités pourraient par exemple être réitérées à partir de chansons ou de saynètes de théâtre. Cela serait l'occasion d'établir de vraies relations école-parents qui ne reposent pas uniquement sur des échanges ponctuels. Ceux-ci sont d'ailleurs très limités pour les enseignants du bourg de Grand Santi et d'Apagui, car rappelons-le, beaucoup d'enfants de la commune – dont la totalité des enfants des villages – ne sont pas accompagnés à l'école par leurs parents, que ce soit ceux conduits par les pirogues scolaires ou même ceux du bourg emmenés par un membre de leur fratrie.

Nous sommes conscients que demander aux enseignants de créer eux-mêmes de tels projets mettrait en difficulté ceux qui comme L8 « croule: + sous le: + sous l'travail » (voir annexe 22, tour de parole 615, p. 232), c'est une des raisons pour laquelle nous mettrions en avant dans notre formation le troisième principe qui repose sur le travail en équipe.

3. Proposer un temps pour développer le travail en équipe

Nous pensons qu'il serait nécessaire de favoriser le travail en équipe auprès des enseignants de la commune. Il pourrait répondre à leurs préoccupations pédagogiques, comme L8 qui souhaite que son enseignement ait un impact, d'autant plus avec des enseignants débutants, contractuels, ou tout simplement étrangers au territoire (voir annexe 22, p. 221-222) :

302	L8	en fait:: euh: + SI: + après euh + j'pense que tous les pédagogues se ressemblent là-d(e)ssus ↓ c'est-à-dire ↓ quand on sent que c'qu'on fait + ça fonctionne + on sen:t des enfan:ts euh heu:reu:x + qui s'épanouissent ++ euh: à qui on donne: + voilà ↓ les valeu:rs de l'école de la république quoi ↓ qui sont quand même ↓ l'égalité: + la fraternité: + la solidarité: ++ enfin c'est tout tout + enfin ↓ pas que ça d'ailleurs ++ y en a d'autres + mais + euh: + et: aujourd'hui ++ moi + ça m'remet beaucoup en question + et c'est c'qui fait que: je: ne: + sais pas si je vais rester + euh + à apagui ↑ ++ c'est qu'pour moi ↓ les valeurs de l'école de la république ne sont pas respectées ↓
303	E	hm:: hm
304	L8	je considère sincèrement ↓ que: + les enfan:ts + n'ont pa:s + l'égalité des chances + en étant + à apagui
305	E	hm::
306	L8	et ça ↓ moi ça me:: + et j- en et c- et ça encore à la rigueur + c'est un constat ↓
307	E	ouais
308	L8	MAIS + j'ai pas le sentiment d'pouvoir faire changer les choses ++ donc + un combat vain + un combat qui m'fatigue + euh + pour l'instant euh + j'préfè:re + comme j'débute: en guyane ++ j'préfère me centrer + sur des: + petits combats que j'peux gagner
309	E	ouais
310	L8	déjà: euh: mettre en pla:ce + mes séquences + mes séances + m'adapter au niveau + m'épanouir + personnellement ↓ ++ avant ++ de pouvoir::: gravir:
311	E	mener: d'autres combats
312	L8	d'autres + voilà ↓ d'autres combats ↓ + euh:: voilà ↓ j'estime que: euh:: + à apagui ++ en tout cas ↓ l'é- l'égalité des chances ++ et les valeurs d'l'école de la république + pardon + les valeurs de l'école de la république + ne sont pas: + euh:: + faites ++ voilà ↓ on n'respecte pas: euh + ce pour quoi + on s'engage
313	E	hm hm hm hm hm ++ mais parce que: y a des problèmes de moyen:s ↑ ou parce que toi tu mets ça sur l'compte de quoi ↑ que c'est pas réalisable: ++ justement ↓ c'qu'on disait tout à l'heure ↑
314	L8	oui oui
315	E	sur les sur l'idée euh: + que les élève:s + ont pas les condition:s qu'il fau:t + avec le nombre d'heures ↑
316	L8	c'est ça ↓
		[…]
320	L8	et: euh: + donc non: + ça n'va pas ↓
321	E	ouais
322	L8	euh:: + c'est un man:que: + d'échanges de pratiques ++ c'est un man:que de: formation ++ c'est un man:que de: se mettre à la place de: L'ENFANT ↓ notamment euh la langue maternelle ++ euh: les horaires sont-ils adaptés ↑ euh: est-ce que: c'est justifiable + de v(e)nir à l'école que l'matin ↑ parce que l'après-midi tu vas travailler à l'abatti:s ↑ ++ oui: + parc'qu'en même temps + ça respecte aussi la culture + donc: mais est-ce qu'on peut pas faire des jours ↑ est-ce qu'on peut pas s'dire: ++ voilà ↓ y a des choses à changer:
323	E	hm hm hm
324	L8	y a des choses à essayer: ++ et: pour l'instant ↓ on:: n'essaye pas: + parc'que + il faut juste + que ça continue d'marcher
325	E	hm hm hm hm hm

326	L8	mais euh:: + il faut + faut tenter des cho:ses ↑ et il faut échouer + pour: réussir en fait ++ mais là ↓ on n'essaye: rien + donc on n'échoue pas + mais ++ il s'passe rien ↓
327	E	hm hm hm hm hm ++ ouais ↓ j'comprends
328	L8	c'est un peu sévère hein ↑ euh:
329	E	NON NON + mais j'comprends ↓ j'comprends la logique hein ↑ d'façon euh ++ c'est vrai que: + vu l'constat euh + qui est que + ça fait quand même déjà d(e)puis un momen:t + que ça fonctionne de cette manière-là ++ et que derrière: + ils + les enfan:ts on:t + pas plus d'apprentissa:ge + sont pas plus aidés que ça ++ du coup + c'est vrai qu'ça + ça ça ça ça + ça pose des question:s sur: sur comment ça se: [se met en place quoi]
330	L8	[et et] ++ et c'qui est problématique aussi: ++ c'est: + le manque de connaissance du territoire ↓ ++ c'(es)t-à-dire qu'en fait + euh les enseignants + les équipes pédagogiques qui viennent travailler sur ces territoires là ++ trè:s rare + là on l'a dit tout à l'heure ++ effectivement ++ on a une enseignante qui est du territoire

Ils peuvent avoir « un sentiment d'incompétence » (Lefeuvre, 2010 : 3) les poussant à « un repli » (ibid.) sur eux-mêmes. Ce sont les seuls facteurs des travaux de Lessard, Kamanzi et Larochelle (2009) repris par Lefeuvre (2010 : 3) à partir desquels il nous semblerait pouvoir influencer la collaboration des PE. Les autres sont relatifs à des caractéristiques des écoles et des équipes sur lesquelles nous n'aurions pas la main, telles que l'organisation du travail de l'école (nouvelle direction), son environnement interne (taille de l'école, stabilité de l'équipe, ressources matérielles, financières et humaines) et externe (situation géographique, dynamique culturelle et sociale du territoire, ancrage institutionnel) et l'ancienneté ou le genre des PE.

3.1 Un travail en équipe à enrichir

Lorsque les enseignants ont été interrogés sur le travail en équipe dans leurs écoles, ce dernier nous a semblé limité. L0 déclare qu'ils ne se concertent pas, mais que certains – notamment les contractuels – partagent les ressources trouvées ou passent dans les classes, tandis que d'autres sont plus « distants » (voir annexe 14, tour de parole 515, p. 73). Quant à L1, il/elle déclare que ses collègues « cachent » leur travail car ils ne veulent pas partager (voir annexe 15, tours de parole 462, 464, p. 108). Pour autant, ce n'est pas son cas car L2 nous révèle dans son entretien que L1 partage ses images avec lui/elle (voir annexe 16, tour de parole 121, p. 124). Le discours de L4, enseignant(e) depuis quelques années, laisse entrevoir qu'il/elle se place comme détenteur(trice) d'un savoir, ayant été formé(e) (voir annexe 18, tour de parole 171, p. 150). Il/Elle ne semble donc pas envisager une collaboration horizontale avec ses collègues, ce qui peut expliquer que l'aide qu'il/elle propose soit peu acceptée. Quant à L5, il/elle pense que ses collègues préfèrent garder leur classe pour pouvoir avancer avec leurs élèves et il/elle partage cet avis, bien qu'il/elle se dise prêt(e) à faire des décloisonnements et des échanges de services (voir annexe 19, tour de parole 346, p. 169).

Le temps que nous proposerions dans notre formation pourrait en premier lieu faire l'objet d'un *brainstorming* pour faire le tour des formes possibles du travail en équipe, afin d'enrichir les mises en place existantes au sein de leurs écoles.

Comme nous l'avons vu précédemment, le travail en équipe est souvent réduit à des échanges d'outils (images), de préparations, de pratiques, de services… Ainsi, nous pensons qu'il serait aussi judicieux qu'ils puissent consacrer un temps de formation à réfléchir ensemble à de nouvelles collaborations utiles à l'école, d'autant plus que les enseignants interrogés ne s'opposent pas à une pratique du travail en équipe, bien au contraire. L1 voit cela comme « des solutions […] pour qu'[ils] puisse[nt] s'en sortir » et « pour les enfants » (voir annexe 15, tours de parole 476, 478, 480, p. 109). C'est aussi le cas de L5 qui pense que cela pourrait contrer l'instabilité de l'équipe enseignante – que nous avons déjà évoquée – pour permettre aux enfants d'« avoir une continuité » (voir annexe 19, tour de parole 465, p. 172).

L7, un(e) enseignant(e) ayant peu d'ancienneté, a même mené à plusieurs reprises avec L3, un(e) enseignant(e) plus expérimenté(e), une co-intervention qui ne s'est arrêtée qu'en raison du protocole sanitaire qui nécessitait de ne pas mélanger les élèves de classes différentes entre eux. L7 déclare en effet que « ça [se] passait très très bien » (voir annexe 21, tour de parole 205, p. 202). Nous pourrions donc proposer aux PE ayant mené de telles expériences de les présenter aux autres, pour qu'ils puissent en partager l'organisation et le déroulement en classe, afin d'initier le développement d'autres pratiques de ce genre.

3.2. Une collaboration face à des difficultés communes

Certains enseignants envisagent individuellement des idées de ressources pour répondre à des difficultés collectives.

L3 songe dans l'extrait suivant (voir annexe 17, p. 134) à (faire) traduire en *djuka* les consignes que les PE auraient mis en commun par cycle pour le bénéfice du plus grand nombre :

124 L3 que ++ au niveau des consignes:: + je pense que ++ si on travaillait par cycle ++ au niveau des consignes ↑ + on pouvait + mettre ensemble + et traduire les consi:gnes en djuka ↓ + comme ça j'pense que ça aurait pu servir à tout l'monde ↓ + c'est bénéfique pour tous les enseignants ↓

Il/Elle est en faveur d'une collaboration et regrette l'absence de progression collective tandis que les élèves partagent tous les mêmes difficultés :

> L3 SAUF QUE ++ à c'que j'vois ↓ + c'est chacun gère sa classe ↓ + il n'y a pas de progression commune ↓ sachant que les élèves ils ont tous les MEMES difficultés ↓ + donc c'est bien dommage

Bien que l'entretien de L3 se soit déroulé peu après la rentrée scolaire le 15 septembre, nous apprenons lors de l'entretien de L8 réalisé le 7 février (voir annexe 22, p. 219) que le projet de formulation de consignes vient seulement d'être discuté et accepté par l'équipe éducative, presque 5 mois après – au côté de la réalisation d'un abécédaire :

266	L8	y a un projet de: construction d'abécédaire: + au sein de l'école
267	E	ouais
268	L8	mais aussi de: formula- formu:la:tion: ↑
269	E	hm
270	L8	fo:rmu:la:tion: d'consignes
271	E	ouais
272	L8	donc ça ↓ c'est en projet ++ ça a été acté euh: là ↓ y a la semaine dernière:

Cela nous encouragerait à proposer notre formation dès le début de l'année scolaire. Ainsi, ce temps de concertation sur des collaborations communes pourrait profiter aux enseignants sans attendre. Ceux à l'initiative de tels projets seraient ainsi assurés d'en voir le jour avant l'année suivante, ou avant de partir en cas de renouvellement de l'équipe éducative.

Dans le passage suivant, L7 explique qu'il/elle travaille à regrouper l'ensemble des mots de vocabulaire de base à connaître par les élèves, pour que les enseignants arrivant sur le site ne se retrouvent pas avec les mêmes difficultés que lui/qu'elle pour se faire comprendre des élèves (voir annexe 21, pp. 205-206) :

298	L7	et du avec des mots + trè::s simples hein ↑ des mots très simples ↓ qu'ils connaissaient pas ++ et là ↓ on est en train d'faire + 'fin j'suis en train d'faire une sorte de base de données pour tout l'monde ++ quand ils sortent de cette classe + des choses simples ++ il faut qu'ils puissent les AVOIR
299	E	hm hm hm
300	L7	parce que sinon euh là + quand t'arrives euh ben + y a y a un mot parfois dans la phrase + et ça t'donne tout + tout le sens quoi
301	E	ouais ouais ouais ouais
302	L7	voilà ↓ ++ et là euh là + j'ai eu ça en début d'année + quoi ↑ + mais ils comprennent pas ce genre de choses ↑ c'est tro:p ++ c'est tro::p + trop du:r quoi + 'fin + c'était vraiment des choses + très très très simples hein ↑
303	E	ouais ouais ouais ouais ouais ++ ok ++ et tu fai:s une base de données un peu pour: l'ensemble des enseignants qui s(e)raient euh sur le site ↑ 'fin qui arriveraient quoi ↑
304	L7	bah ça ce s(e)rait l'idéal quoi
305	E	ouais
306	L7	qu'on est au moin:s ça: + au moins checker + ils ont ils savent c'que c'est qu'du SAVON + euh: + ça glisse + euh + donc c'est dang(e)reu:x
307	E	ouais ouais ouais
308	L7	des choses simples ++ et:: genre + tu dis + c'est dang(e)reu:x + le gars il comprend pas ++ ben: (rire) là: ça devien:t dang(e)reu:x quoi
309	E	ouais ouais ouais
310	L7	'fin c'est: pas génial quoi
311	E	ouais ↓ j'vois

312 L7 et il faut qu'ça soit sû:r ++ ce genre de terme + faut vraiment euh: + qu'ce soit su

Bien que l'idée de cet outil « pour tout [le] monde » témoigne qu'il/elle est conscient(e) de ne pas être seul(e) dans cette situation, il/elle ne s'appuie pas sur un travail en équipe.

Il nous semble donc que faire appel à ses collègues n'est pas toujours chose aisée, c'est pourquoi nous sommes convaincus que la demande d'aide devrait être dédramatisée en formation, en s'appuyant notamment sur le constat de Perrenoud :

> le métier d'enseignant est un métier " impossible " qu'on ne peut exercer durablement en prétendant à la maîtrise totale et durable de tous les éléments du savoir, de la relation, de la gestion de classe ; plutôt que de se jouer mutuellement la comédie de la maîtrise, on ferait mieux d'apprendre à dévoiler ses failles et mettre à profit l'expérience des autres (1994b : 5).

Pour ne pas mettre mal à l'aise les enseignants qui ne seraient pas prêts à partager les obstacles qu'ils rencontrent, nous trouverions intéressant de leur proposer d'écrire de manière anonyme une difficulté et une réussite. À la suite de quoi, une mise en commun révèlerait sans doute des difficultés individuelles et d'autres communes, et parfois des réussites qui pourraient neutraliser certaines difficultés. Le but serait de montrer aux PE qu'échanger sur leurs expériences pourrait leur permettre d'avancer ensemble pour améliorer leurs conditions de travail. Chaque difficulté serait alors abordée par un groupe pour essayer de lui trouver ensemble une solution, avant de partager collectivement le fruit de leurs réflexions de groupe.

3.3. Des contraintes à surmonter

> Mieux vaudrait renoncer à l'héroïsme traditionnel dans la profession enseignante, qui consiste à ignorer les désirs et les besoins des adultes, en prétendant que "seul l'enfant compte" ; dans une pédagogie moderne, ignorer l'enseignant comme personne, c'est se condamner à ignorer l'enfant comme personne ; on ne peut espérer rendre les enfants autonomes, créatifs, équilibrés, désireux d'apprendre, etc. si les enseignants sont mal dans leur peau, dépendants, obsessionnels ou malheureux (Perrenoud, 1994b : 10).

Comme nous l'avons vu précédemment, certains enseignants ont peu ou pas d'expérience ultérieure de l'enseignement et sont parfois mis en poste directement après avoir postulé, sans avoir le temps de se renseigner sur les réalités du métier et du contexte, dans la situation étudiée. L6 raconte être arrivé(e) comme « largué:(e) en parachute: » sans formation, sans manuel, sans savoir ni quoi enseigner ni comment s'y prendre (voir annexe 20, tours de parole 244-248, p. 188). Dès lors, on comprend que non seulement ils peuvent être démunis face à leur public spécifique d'élèves allophones, mais ils peuvent également l'être dans la

préparation de la classe, comme L1 qui cherche en vain l'aide de ses collègues (voir annexe 15, p. 108) :

468	L1	comme j'dis + moi je les ai toujours dit hein ↑ + moi + j'ai un problème avec le cahier journal + et tout + pour m'aider + mais + c'est toujours une histoire ↓ + mais bref

L6 a aussi été moins aidé(e) par ses collègues que par d'autres personnes ayant des expériences sur le fleuve et en Guyane, comme il/elle l'explique ici (voir annexe 20, p. 183) :

106	L6	euh::: ben tout l'monde est trè:s bienveillan:t + donne des idées + explique comment ils faisaient avant ↓ + surtout que: la plupart ont + tous étaient profs ↓
107	E	ouais
108	L6	avant ↓
109	E	ouais
110	L6	euh:: ++ et en fait ↓ c'qui m'a beaucoup aidé(e) + c'est plutôt + personnellement + rencontrer d'autres gen:s euh: + quand j'suis rentré(e) ↓ pendant les vacances + qu'ont + qu'ont d'l'expérience sur le fleu:ve + et cetera + et cetera
111	E	c'est ça
112	L6	des outi::ls euh: beaucoup d'anné:es euh: + en gu:ya:ne: + aller choper des: + ressources ailleurs ↓
113	E	hm
114	L6	et::: quant aux ECHANGES ↓ ben euh: + MOINS d'un point d'vue euh + de classe à classe ↓ 'fin les […] euh: + c'est un rythme qu'est un peu différent ↓ du coup ↓ c'est moins possible
115	E	c'est plus difficile
116	L6	puis les gens en général + ils veulent pa:s ↓ + se r(e)trouver avec les […]

Pour L6, ce qui semble avoir rendu moins efficace le travail en équipe dans son école, c'est qu'il/elle n'a pas réussi à s'approprier les pratiques personnelles de ses collègues, en sachant que cela peut s'expliquer en partie par la manière dont celles-ci lui ont été transmises. Ainsi, il lui a été plus facile de s'emparer d'outils et de ressources. De plus, il/elle met en avant la difficulté de mettre en place des échanges de service avec sa classe, à cause du décalage de rythme et du refus de son niveau de classe. Cela met en évidence que le travail en équipe n'est pas toujours facile à instaurer car il repose sur des contraintes qu'il faut accepter de surmonter.

Contractuels et titulaires éprouvent tous des difficultés face à leur enseignement. Chacun a donc besoin de collaborer, comme le rappelle L8 dans l'extrait suivant (voir annexe 22, p. 232) :

609	L8	euh faudrait pas un seul enseignan:t euh + faudrai:t euh: + du décloisonnemen:t + pour que chacun + puisse travailler + à fon:d + une matière + aussi bien en français qu'en djuka ++ mai:s + euh ++ et puis qu'on puisse faire des décloisonnemen:ts
610	E	ouais
611	L8	qu'on puisse avoir des intervenan:ts + qu'on puisse:
612	E	ouais ouais ouais
613	L8	qu'on puisse: vrai:men:t ++ parce que: là:: + ça d(e)mande du travail: + considérable dans toutes les matières ↓ + alors que:

614	E	hm hm hm
615	L8	euh:: voilà ↓ et: ++ on on on crou::le + on croule: + sous le: + sous l'travail
616	E	hm hm
617	L8	et effectivement ↓ des intervenan:ts en langue materne:lle
618	E	ouais
619	L8	et des: fo:rmation:s euh concrè:tes ++ et puis quelqu'un qui nous montre ↑
620	E	ouais
621	L8	on pourrait très bien laisser + moi + laisser ma cla:sse ++ une demi-journé:e + deux demi-journé:es ou trois demi-journé:es ++ à quelqu'un d'au:tre + et que: j'puisse voi:r et appren:dre ++ je suis pas du tout fermé:(e) ++ partager mes outi:ls euh + je n'suis pas fermé(e) non plus

L8 liste tous les dispositifs de travail en équipe qu'il faudrait mettre en place à Apagui : décloisonnement, ILM, observation dans sa classe d'une personne qui lui apprenne à faire.

Prenons également l'exemple de L5, il/elle aimerait faire adopter une conduite de classe partagée au niveau de l'école, pour établir une continuité pour les élèves et les parents (voir annexe 19, p. 170) :

385	L5	qu'on soit tous d'accord que l'enfant quand il arrive dans la classe + il doit être debout derrière sa chaise ↓ comme ça + on sait que: ça passe de: classe en classe ↓ + que ça commence + enfin

Tous ces éléments soulèvent les contraintes que requiert le travail en équipe comme « se plier aux décisions de l'équipe, vivre dans le compromis » (Perrenoud, 1994b : 5). Néanmoins, L5 déclare aussi que « ça fait du bien de: […] [de se dire que: NON] on n'est pas tout seul en fait (rire) » (voir annexe 19, tours de parole, 457, 459, p. 172). Cela révèle également l'avantage de « partager ses préoccupations avec des collègues proches, rompre l'isolement, raconter ce que l'on vit à des gens qui vous acceptent et vous comprennent » (Perrenoud, 1994b : 4).

Il nous semblerait donc essentiel que les enseignants prennent conscience des avantages et des inconvénients du travail en équipe. Nous leur demanderions donc d'énumérer ceux qu'ils ont en tête. L'objectif ne serait bien entendu pas de les dissuader de travailler collectivement, mais de ne pas perdre de vue les difficultés d'une telle collaboration et l'ampleur des conflits ou des problèmes qu'elle peut entraîner (Perrenoud, 1994b). Nous les amènerions à réfléchir ensemble à des solutions aux désavantages qu'ils auraient soulevés. Les enseignants seraient dès lors plus à même d'appréhender sereinement un travail en équipe, pour leur apport professionnel et pour la mise en place des meilleures conditions possibles pour leurs élèves.

Conclusion

Les orientations européennes et internationales concernant la prise en compte du plurilinguisme montrent que la France a tardé à prendre des dispositions pour introduire la diversité linguistique à l'école. Pour autant, la didactique du plurilinguisme est désormais mentionnée depuis la loi d'Orientation et de Programmation pour la Refondation de l'école de la République dans les programmes de l'EN qui préconisent l'usage d'approches plurielles.

Le métier d'enseignant(e) a connu de nombreux changements ces dernières années. La complexification des fonctions des PE et de l'accès à la titularisation a entraîné le recours à des personnes non formées à ce métier, d'autant plus dans l'académie peu attractive de Guyane, et particulièrement dans les sites isolés du département. De nombreux enseignants de ces lieux éloignés allient donc des difficultés professionnelles mais également personnelles avec des conditions de vie très sommaires. Ils construisent leur identité professionnelle au cours de leurs vies et sont susceptibles de les laisser évoluer au contact de la communauté à laquelle ils se rapportent nécessairement dans de telles situations d'isolement. Les langues de leurs répertoires verbaux qu'ils choisissent de mettre en avant laissent voir l'identité qu'ils se sont construite. L'utilisation hiérarchisée de ces langues a pour effet de stimuler ou d'inhiber les compétences plurilingues et l'identité en construction de leurs élèves – bi-plurilingues en devenir. Cependant, les obstacles rencontrés en classe – et notamment l'insécurité linguistique qu'ils ressentent – peuvent obliger certains enseignants à s'écarter de leurs représentations dans leur pratique, en recourant par exemple au *djuka* qu'ils trouvent pourtant préférable de limiter en classe. Ces représentations sont quoi qu'il en soit un passage obligé dans la constitution de leur identité.

L'ancrage du contexte guyanais dans lequel s'inscrit cette recherche revient sur le passé colonialiste et esclavagiste de la Guyane. Ce dernier explique l'isolement géographique de la population *djuka* à laquelle s'intéresse cette étude, à l'origine d'inégalités socioéconomiques, d'une forte démographie et d'un mode de vie plus rudimentaire. L'héritage de la période de marronnage fait aussi de Grand Santi une commune présentant une plus faible diversité linguistique qu'ailleurs en Guyane, puisque les élèves se partagent seulement deux langues premières – si proches qu'elles sont le plus souvent assimilées entre elles. Rappelons qu'actuellement, les enfants allophones guyanais – contrairement aux EANA – n'ont pas appris de notions dans leur langue à l'école avant d'entrer dans le système scolaire français et ils acquièrent à la fois des compétences en français et dans d'autres langues qu'ils côtoient au

quotidien dans le contexte d'un territoire multilingue. Néanmoins, l'institution et les enseignants ne voient pas leur répertoire plurilingue comme un atout mais davantage comme une difficulté. Les PE souvent étrangers au territoire doivent faire preuve d'initiatives majoritairement individuelles pour leur enseigner le français. Des disparités existent entre les écoles du bourg et celles isolées, comme Apagui qui ne bénéficie pas du dispositif d'ILM. L'ensemble de la commune de Grand Santi a plus généralement été laissé de côté : certains dispositifs présents ailleurs en Guyane comme les écoles bilingues ne sont encore qu'à l'état de projet, par manque de PE locuteurs ou formés au *djuka* pouvant obtenir l'habilitation pour l'enseigner. Cependant, la Guyane dans son ensemble est en retard pour proposer des conditions adéquates à l'enseignement du FLSco dont la préoccupation est d'ailleurs récente.

En dehors des considérations contextuelles et institutionnelles, nous avons choisi ce travail de recherche ayant pour but de déceler le rôle que peuvent jouer les représentations des PE d'une commune isolée de Guyane dans le développement d'un enseignement du FLSco reposant sur les langues premières des élèves, sans que ce dernier soit encore mis en œuvre.

L'échantillon des enquêtés, par le biais de questionnaires et d'entretiens, semble affirmer l'hypothèse posée, à savoir que si les PE du bourg de Grand Santi et d'Apagui n'utilisent pas ou peu la ou les langues premières de leurs élèves, c'est en partie en raison de leurs représentations. Celles-ci reposent tant sur leurs histoires collectives et individuelles que sur des méconnaissances de notions liées à leur contexte d'enseignement. Pour autant, l'analyse a mis en évidence qu'il leur arrive de s'en défaire lorsque ces représentations contredisent leurs nécessités d'enseignement et les maintiennent dans une insécurité linguistique impossible.

Les discours des participants de cette recherche révèlent également une réelle volonté de permettre à leurs élèves de maîtriser le français, même si cela doit passer par une nouvelle considération des langues premières de ces derniers, en les intégrant réellement aux pratiques de classe. Les PE d'Apagui et l'enseignant(e) de l'école maternelle du bourg de Grand Santi ayant participé aux entretiens semblent très concernés par les besoins de leurs élèves. Nombreux sont en faveur d'une initiation du *djuka* en amont de l'installation des enseignants sur le site, et certains considèrent même que leurs élèves devraient recevoir un enseignement dans leur langue première. Tous les enseignants d'Apagui déclarent que leur motivation à rester réside principalement dans l'aide qu'ils peuvent apporter à leurs élèves qui pâtissent d'une instabilité de l'équipe enseignante, mais ils sont conscients que, pour ce faire, ils ont besoin de formation.

Les propositions de formation faites à l'issue de notre recherche ciblent donc les PE du contexte spécifique de la commune de Grand Santi, même si elles ne correspondent pas au système de formations continues actuellement proposé dans le bourg. Il nous semblerait en effet que les bénéfices d'une telle formation devraient reposer sur la participation de l'ensemble des enseignants de la commune. Pour que ces derniers puissent faire évoluer leurs pratiques comme ils le souhaitent, ils devraient avoir les moyens de les remettre en question eux-mêmes. Le premier élément qui nous semblerait essentiel dans une telle démarche réflexive reposerait sur la compréhension des fondements de leurs représentations qu'ils seraient amenés à légitimer ou à transformer au regard d'apports théoriques, dans la lignée de la proposition de Causa (2012). L'autre aspect qui nous paraîtrait incontournable consisterait à leur présenter les ressources et outils pédagogiques qu'ils recherchent, accompagnés d'activités pour se les approprier à l'aide du formateur/de la formatrice. La dernière condition à la réussite d'une telle formation dépendrait de la qualité d'une réflexion sur l'intérêt du travail en équipe. Les PE pourraient ainsi davantage profiter de l'apport réciproque entre pairs, afin de ne plus faire face seuls aux difficultés qu'ils rencontrent, mais pour s'enrichir d'une dynamique pédagogique commune.

Consacré aux écoles éloignées d'un territoire multilingue comme celui de la Guyane, ce mémoire en didactique du français langue étrangère et seconde propose une démarche de sensibilisation à la prise en compte du plurilinguisme. Nous sommes convaincus, conformément aux études de nombreux chercheurs, que cette prise en compte favorise l'enseignement du français et donc des autres compétences à acquérir au cours de la scolarité d'un élève, ce qui est l'objectif principal du FLSco. Malgré les représentations négatives qui circulent encore dans l'espace scolaire, il apparaît clairement qu'il est possible de prendre appui sur la grande volonté des PE, pour renouveler les pratiques scolaires, en adéquation avec les avancées en didactique sur l'enseignement-apprentissage des langues. Contrairement au constat mis en évidence par Auger que « le bilinguisme n'est jamais un objectif cité comme tel » (2007 : 80) en France, nous pensons que la formation est un moyen qui doit être offert aux professionnels pour répondre à ces nouvelles préoccupations, tout en leur permettant d'ouvrir leur regard sur leurs pratiques actuelles et celles en devenir en collaboration avec leurs pairs.

L'ensemble des travaux de groupe qui pourraient en découler seraient l'occasion d'interagir avec le monde de la recherche et permettre aux enseignants comme aux chercheurs de se nourrir de leurs réflexions mutuelles, afin de se rapprocher ensemble d'une égalité des chances pour tous les élèves.

Bibliographie/Sitographie

Académie de Guyane. (2018). *Projet académique 2018-2021*. Disponible en ligne : http://www.ac-guyane.fr/cid131589/le-projet-academique.html [consulté le 15/09/2021].

Alby, S. (2001). *Contacts de langues en Guyane française, une description du parler bilingue kali'na-français*. Thèse de doctorat. Lyon : Université de Lyon-II.

Alby, S., Léglise, I. (2006). L'enseignement en Guyane et les langues régionales : Réflexions socio-linguistiques et didactiques. *Marges Linguistiques*, 10, 245-261. Disponible en ligne : https://halshs.archives-ouvertes.fr/halshs-00291686/document [consulté le 23/09/2021].

Alby, S. (2009). La didactique du plurilinguisme au service des apprentissages à l'école en Guyane. In *Ecole(s) et culture(s) : Quels savoirs ? Quelles pratiques ?*. Lille : Peter Lang, 18. Disponible en ligne : https://halshs.archives-ouvertes.fr/halshs-00664940/document [consulté le 17/09/2021].

Auger, N., Clerc, S. (2006). Les représentations de l'hispanité chez des élèves français : constat et urgence d'une pédagogie interculturelle. *La cultura del otro : español en Francia, francés en España - La culture de l'autre : espagnol en France, français en Espagne*, 980-992. Disponible en ligne : https://www.google.com/url?sa=t&rct=j&q=&esrc=s&source=web&cd=&cad=rja&uact=8&ved=2ahUKEwi-uMLKjYz3AhXKzIUKHf5YDTkQFnoECAcQAQ&url=https%3A%2F%2Fdialnet.unirioja.es%2Fdescarga%2Farticulo%2F4047193.pdf&usg=AOvVaw1BPsyJDfPOKg-ZgkdGIfZ3 [consulté le 11/04/2022].

Auger, N. (2007). Dépasser les représentations. *Cahier pédagogique*, 453. Disponible en ligne : http://uoh.univ-montp3.fr/sociolinguistique/res/depasser%20representations.pdf [consulté le 04/04/2022].

Auger, N., Le Pichon-Vorstman, E. (2021). *Défis et richesse des classes multilingues : construire des ponts entre les cultures*. Paris : EFS Sciences humaines.

Beacco, J.-C. (2001). Les idéologies linguistiques et le plurilinguisme. *Le français dans le Monde*, 314, 25-27. Disponible en ligne : https://www.observatoireplurilinguisme.eu/les-fondamentaux/multilinguismes-et-plurilinguismes/2210-les-ideologies-linguistiques-et-le-plurilinguisme-j-c-beacco [consulté le 04/04/2022].

Beacco, J.-C., Byram, M. (2007). *De la diversité linguistique à l'éducation plurilingue : Guide pour l'élaboration des politiques linguistiques éducatives en Europe*. Strasbourg : Conseil de l'Europe. Disponible en ligne : https://rm.coe.int/16802fc3ab [consulté le 11/05/2022].

Bel, M.M. van den (2015). *Archaeological investigations between Cayenne Island and the Maroni river : a cultural sequence of western coastal French Guiana from 5000 BP to present*. Doctoral Thesis. Leiden : Leiden University. Disponible en ligne : https://hdl.handle.net/1887/35054 [consulté le 08/09/2021].

Bernabé, J. (1999). La relation créole-français, duel ou duo ? Implication pour un projet scolaire. In Clairis, Costaouec et Coyos (éd.). *Langues et cultures régionales de France. État des lieux, enseignement, politiques*. Paris : L'Harmattan, 35-51.

Billiez, J. (1985). La langue comme marqueur d'identité. In Charbit, Y., Perotti, A. *Générations nouvelles.* In *Revue européenne des migrations internationales*, vol. I, n° 2.

Billiez, J. (2004). Et il fallut apprendre à étudier les représentations. In Gajo, L., Matthey, M., Moore, D., Serra, C. (éds). *Un parcours au contact des langues.* Textes de Bernard Py commentés. Paris : Crédif-Didier (collection LAL), 253-256.
Blanchet, P. (2012). *La linguistique de terrain Méthode et Théorie*. Rennes : Presses Universitaires de Rennes.
Blanchet, P. (2016). *Discriminations, combattre la Glottophobie*. Paris : Actes Sud.
Bloomfield, L. (1936). Language or ideas ? *Language*, 89–95.
Calvet, L.-J. (2001). Identité et plurilinguisme. Conférence à la 1ère table ronde Identité et multiculturalisme. In *Trois espaces linguistiques face aux défis de la mondialisation*. Paris : Organisation nationale de la francophonie.
Cambra Giné, M. (2003). Une *approche ethnographique de la classe de langue*. Paris : Didier.
Candelier, M. *et al.* (dir.). (2003). *L'éveil aux langues à l'école primaire. Evlang : bilan d'une innovation européenne.* Bruxelles : De Boeck.
Candelier, M., Castellotti, V. (2013). Didactique(s) du/des plurilinguisme(s). Dans Simonin, J. & Wharton, S. (éd), *Sociolinguistique des langues en contact, modèles, théories. Dictionnaire encyclopédique des termes et concepts*. Lyon : ENS-LSH éditions, 293-318.
Carde, E. (2009). Quinze ans de réforme de l'accès à une couverture maladie des sans-papiers : de l'Aide sociale aux politiques d'immigration. *Mouvements*, 59, 143-156. Disponible en ligne : https://doi.org/10.3917/mouv.059.0143 [consulté le 10/09/2021].
Castellotti, V., et Moore, D. (2002). *Représentations sociales des langues et enseignement. Politique linguistique.* Strasbourg : Conseil de l'Europe Disponible en ligne : http://rm.coe.int/representations-sociales-des-langues-et-enseignements/168087458d [consulté le 07/04/2022].
Chevalier, J. (2019). Nous voulons demeurer Amérindiens. Retour sur la prise de parole de 1984. *Une saison en Guyane*, n°06 HS, septembre 2019. Disponible en ligne : https://www.une-saison-en-guyane.com/article/histoire/nous-voulons-demeurer-amerindiens-retour-sur-la-prise-de-parole-de-1984/ [consulté le 08/04/2022].
Collomb, G. & Jolivet, M.-J. (dir.). (2008). *Histoires, identités et logiques ethniques. Amérindiens, Créoles et Noirs Marrons en Guyane*. Paris : CTHS (« Le regard de l'ethnologue).
Conseil de l'Europe. (2005 [2001]). *Cadre européen commun de référence pour les langues. Apprendre, enseigner, évaluer.* Paris : Didier.
Coste, D., Moore, D., Zarate, G. (2009 [1997]). *Compétence plurilingue et pluriculturelle. Vers un Cadre Européen Commun de référence pour l'enseignement et l'apprentissage des langues vivantes.* Strasbourg : Éditions du Conseil de l'Europe.
Cuq, J.-P. (2003). *Dictionnaire de didactique du français langue étrangère et seconde*. Paris : CLE International.
Daniel, J. & Gillot, L. (2020). *Inégalités socio-économiques en Guyane*. Pointe-à-Pitre : Université des Antilles. Disponible en ligne : https://www.casd.eu/project/inegalites-socio-economiques-en-guyane/ [consulté le 29/04/2022].
De Pietro, J.-F., Lorincz, I. (2011). Valoriser toutes les langues à l'école… par des approches plurielles : le projet CARAP. *Babylonia*, 01/11, 49-56.
DEPP. (2009). Enseigner en collège et lycée en 2008. *Les dossiers évaluation et statistiques, n°194*. Disponible en ligne : https://cache.media.education.gouv.fr/file/194/13/9/dossier194_123139.pdf.
Erikson, E. (1972). *Adolescence et crise. La quête de l'identité*. Paris : Flammarion.

Forlot, G. (2009). Vers la déconstruction d'un apprentissage idéologique : Des" représentations-obstacles" dans l'enseignement des langues en France. *Recherches en didactique des langues et des cultures. Les cahiers de l'Acedle*, *6*, 6-1.

Gajo, L. (2006). D'une société à une éducation plurilingues : constat et défi pour l'enseignement et la formation des enseignants. *Synergie monde*, 1, 62-66. Genève : École de langue et de civilisation françaises.

Gardy, P. & Lafont, R. (1981). La diglossie comme conflit : l'exemple occitan. *Langages*, n° 61, 75-91.

Goï, C., Huver, E. (2013). Des enseignants aux chercheurs en didactique des langues. Postures épistémologiques entre identités, cultures et imaginaires professionnels. In H. Galli, N. Verney-Carron *et al*. (dir.). *Les didactiques au prisme de l'épistémologie. Une approche plurielle*. Dijon : Éditions universitaires de Dijon, 191-204. Disponible en ligne : https://hal.archives-ouvertes.fr/hal-01633250/document [consulté le 06/04/2022].

Goury, L., Migge, B. (2003). *Grammaire du* nenge(e). *Introduction aux langues* aluku, ndyuka *et* pamaka. Collection Didactiques. Paris : IRD Éditions.

Graveleau, S. (2017). Enseigner à l'université, ça s'apprend. *Le Monde*. Disponible en ligne : https://www.lemonde.fr/campus/article/2017/09/19/enseigner-a-l-universite-ca-s-apprend_5187743_4401467.html [consulté le 23/10/2021].

Grosjean, F. (2013). Interview. In Jochum, A. « Quand le bilinguisme ouvre des portes » (film). Disponible en ligne : https://www.youtube.com/watch?v=zj_CywViTzQ [consulté le 29/04/2022].

Gumperz J. (1964). Linguistic and social interaction in two communities. *American Anthropologist*, vol 66, 6, 137-153.

Héran, F., Filhon, A., Deprez, C. (2002). « La dynamique des langues en France au fil du XXème siècle ». In *Population et Sociétés*, 376, 1-4.

Huber, M. (2007). *Former des formateurs, quels outils pour quelle stratégie ?* Lyon : Chronique sociale.

Huver, E. (2010). « Quelles représentations de l'évaluation chez les enseignants de langues dans l'enseignement supérieur ? » In F. Dervin et E. Suomela-Salmi (éds.) *New approaches to assessing language and (inter-)cultural competences in higher education / Nouvelles approches de l'évaluation.* Bern : Peter Lang. 81-96. Disponible en ligne : https://hal.archives-ouvertes.fr/hal-01378690/document [consulté le 07/04/2022].

IGESR. (2020). *Évaluation des dispositifs favorisant la prise en compte des situations de plurilinguisme mis en place dans les académies d'Outre-mer et à Wallis-et-Futuna*. Rapport n°2020-102. Disponible en ligne : https://cache.media.eduscol.education.fr/file/Outre-Mer/13/8/Fiche_Guyane_1180138.pdf [consulté le 20/09/2021].

Jeanne-Rose, M. (2021). *La jeunesse guyanaise soutient le dynamisme démographique.* INSEE Flash Guyane, 133. Disponible en ligne : https://www.insee.fr/fr/statistiques/fichier/version-html/5014671/gy_inf_133.pdf[consulté le 10/09/2021].

Jolivet, M.-J. (1997). La créolisation en Guyane. *Cahiers d'Études Africaines*, 148, 813-837. Paris : EHESS. Disponible en ligne : https://www.persee.fr/doc/cea_0008-0055_1997_num_37_148_1834.[consulté le 23/03/2022].

Kaufmann, J.-C. (1996). *L'entretien compréhensif*. Paris : Nathan.

Kaufmann, J.-C. (2004). *L'invention de soi. Une théorie de l'identité.* Paris : Hachette Littérature.

Kremnitz, G. (1981). Du ‘‘bilinguisme’’ au ‘’conflit linguistique’’, cheminements de termes et de concepts. *Langages*, 61, 63-74. Disponible en ligne sur : https://www.persee.fr/doc/lgge_0458-726x_1981_num_15_61_1868 [consulté le 22/03/2022].

Launey, M. (2000). Le chercheur et le citoyen face aux langues en danger. *Mémoires de la société de linguistique de Paris*, T.3, 20-31.

Lécuyer, R. (1994). *Le développement du concept de soi, de l'enfance à la vieillesse.* Montpellier : Presses universitaires de Montpellier.

Lefeuvre, G. (2010). Les pratiques d'échanges informels des enseignants avec leurs collègues de travail au sein de l'école primaire. *Travail et formation en éducation*, 6. Disponible en ligne : http://journals.openedition.org/tfe/1523 [consulté le 14/04/2022].

Léglise, I., Migge, B. (2008). *Pratiques et représentations linguistiques en Guyane. Regards croisés*. Paris : IRD Editions.

Léglise, I. (2017). Les langues parlées en Guyane : une extraordinaire diversité, un casse-tête pour les institutions. *Langues et cité*, 19, 2-5.

Le Page, R.-B., Tabouret-Keller, A. (1985). *Acts of identity. Creole-based approaches to language and ethnicity.* Cambridge : Cambridge University Press.

Lipiansky, E. M. (1992). *Identité et communication. L'expérience groupale.* Paris : PUF.

Mac Namara, J. (1967). The bilingual's linguistic performance : a psychological overview. *Journal of Social Issues*, 23, 59-77.

Lüdi, G., Py, B. (2002 [1986]). *Être bilingue.* Berne : Peter Lang.

Mam Lam Fouck, S. (2002). *Histoire générale de la Guyane française : des débuts de la colonisation à la fin du XX^e siècle*. Matoury : Ibis rouge Éditions.

Mam Lam Fouck, S. (dir.), Collomb, G. (2007). « Amérindiens en Guyane : l'entrée en politique ». *Comprendre la Guyane aujourd'hui. Un département français dans la région des Guyanes*. Matoury : Ibis rouge.

Mam Lam Fouck, S., Moomou, J. (2017). Les racines de la « mobilisation » de mars/avril 2017 en Guyane, *Amerika*, 16. Disponible en ligne : http://journals.openedition.org/amerika/7872[consulté le 08/09/2021].

Mével, E., Cornut, M. (2021). *En 2020, l'emploi résiste à la crise sanitaire en Guyane.* INSEE Flash Guyane, 140. Disponible en ligne : https://www.insee.fr/fr/statistiques/5355205 [consulté le 10/09/2021].

Ministère de l'Éducation Nationale. (1970). *Circulaire n° IX-70-37*. Disponible en ligne : http://dcalin.fr/textoff/clin_1970.html [consulté le 20/09/2021].

Ministère de l'Éducation Nationale. (2002). *Circulaire n° 2002-100*. Disponible en ligne : https://www.education.gouv.fr/botexte/sp10020425/MENE0201119C.htm [consulté le 20/09/2021].

Ministère de l'Éducation Nationale. (2012a). *Circulaire n° 2012-142*. Disponible en ligne : https://www.education.gouv.fr/bo/12/Hebdo37/MENE1234232C.htm?cid_bo=61529 [consulté le 20/09/2021].

Ministère de l'Éducation Nationale. (2012b). « Dix idées reçues sur l'apprentissage de la langue française » Ressources pour le Français Langue de Scolarisation. Disponible en ligne : https://cache.media.eduscol.education.fr/file/College/98/8/EANA_FLSco_10_idees_recues_359988.pdf [consulté le 28/03/2022].

Ministère de l'Éducation Nationale. (2012c). « L'enseignement du Français Langue de Scolarisation » Fiches repères pour l'apprentissage du Français Langue de Scolarisation avec les élèves allophones nouvellement arrivés en France. Disponible en ligne :

https://cache.media.eduscol.education.fr/file/FLS/89/6/1_concepts_cles_120914_c2_228896.pdf
Ministère de l'Éducation Nationale. (2013). *Loi n° 2013-595 du 8 juillet 2013 d'orientation et de programmation pour la refondation de l'école de la République.* Disponible en ligne : https://www.education.gouv.fr/loi-ndeg2013-595-du-8-juillet-2013-d-orientation-et-de-programmation-pour-la-refondation-de-l-ecole-5618 https://www.education.gouv.fr/loi-ndeg2013-595-du-8-juillet-2013-d-orientation-et-de-programmation-pour-la-refondation-de-l-ecole-5618[consulté le 01/10/2021].
Ministère de l'Éducation Nationale. (2014). *Circulaire n°2014-077*. Disponible en ligne : https://www.education.gouv.fr/bo/14/Hebdo23/MENE1412775C.htm [consulté le 29/04/2022].
Ministère de l'Éducation Nationale. (2015a). *Programme d'enseignement de l'école maternelle* (J.O. 12 mars 2015). Bulletin officiel spécial n°2 du 26 mars 2015. Disponible en ligne : https://www.education.gouv.fr/loi-ndeg2013-595-du-8-juillet-2013-d-orientation-et-de-programmation-pour-la-refondation-de-l-ecole-5618 https://www.education.gouv.fr/pid285/bulletin_officiel.html?pid_bo=32001[consulté le 01/10/2021].
Ministère de l'Éducation Nationale. (2015b). Bulletin officiel spécial n°11 du 26 novembre 2015. *Programmes d'enseignement du cycle des apprentissages fondamentaux (cycle 2), du cycle de consolidation (cycle 3) et du cycle des approfondissements (cycle 4)* (J.O. 24 novembre 2015). Disponible en ligne : https://www.education.gouv.fr/pid285/bulletin_officiel.html?pid_bo=33400 [consulté le 01/10/2021].
Ministère de l'Éducation Nationale. (2018). Rapport « Améliorer la formation initiale des professeurs des écoles »202. Disponible en ligne : https://www.education.gouv.fr/media/21677/download [consulté le 23/10/2021].
Ministère de l'Éducation Nationale. (2020) La formation continue pour les personnels du ministère de l'Education Nationale (article mis à jour en mars 2020). Disponible en ligne : https://www.education.gouv.fr/la-formation-continue-pour-les-personnels-du-ministere-de-l-education-nationale-4514 [consulté le 23/10/2021].
Ministère de l'Éducation Nationale. (2021). *BOENJS n° 25 du 24 juin 2021*. Disponible en ligne : https://eduscol.education.fr/document/7883/download |[consulté le 29/04/2022].
Ministère de l'Éducation Nationale. (2022). Semaine des langues vivantes. Disponible en ligne : https://eduscol.education.fr/1688/semaine-des-langues-vivantes [consulté le 21/03/2022].
Moomou, J. (2013). *Les marrons Boni de Guyane. Luttes et survie en logique coloniale (1712-1880)*. Matoury : Ibis rouge.
Moore, D. (2006). *Plurilinguismes et école.* Paris : Didier.
Mufwene, S. (1997). Identité. In Moreau, M.-L. *Sociolinguistique. Concepts de base.* Sprimont : Mardaga, 160-165.
Olivier de Sardan, J.-P. (1995). *La politique du terrain*, Disponible en ligne : https://journals.openedition.org/enquete/263 [consulté le 18/01/2022].
ONU. (1989). *Convention Internationale des Droits de l'Enfant*. Disponible en ligne : https://www.ldh-france.org/1989-CONVENTION-INTERNATIONALE-DES/ [consulté le 24/09/2021].
Perrenoud, Ph. (1994a). *La formation des enseignants, entre théorie et pratique.* Paris : L'Harmattan.

Perrenoud, Ph. (1994b). *Du décloisonnement des classes au travail en équipe pédagogique*. Genève : Université de Genève. Disponible en ligne : http://www.unige.ch/fapse/SSE/teachers/perrenoud/php_main/php_1994/1994_21.html [consulté le 14/04/2022].

Perrenoud, Ph. (1996). Savoirs de référence, savoirs pratiques en formation des enseignants, une opposition discutable. Université de Genève. Disponible en ligne : http://www.unige.ch/fapse/SSE/teachers/perrenoud/php_main/php_1996/1996_12.html [consulté le 23/10/2021].

Price, R., Price, S. (2003). *Les Marrons*. Châteauneuf-le-Rouge : Vents d'ailleurs.

Prudent, L.-F. (2005). « L'école martiniquaise à la recherche de sa cohérence ». In *Univers Créole*, 5, 23-46.

Raimbaud, B., Kempf, N., Demougeot, L. (2020). « Niveaux de vie et pauvreté en Guyane en 2017 : la moitié des guyanais vivent sous le seuil de pauvreté ». INSEE Analyses Guyane n°46. Disponible en ligne : https://www.insee.fr/fr/statistiques/4623886#:~:text=En%202017%2C%20la%20moitié%20de,niveau%20de%20vie%20médian%20national [consulté le 11/05/2022].

Renault-Lescure, O., Goury, L. (éds.) (2009). *Langues de Guyane.* Marseille : Vents d'ailleurs, IRD.

Ricoeur, P. (1990). *Soi-même comme un autre*. Paris : Seuil.

Salim Hajjat, Z. (2020). Démarche de formation auprès d'enseignants de primaire en REP : apports de l'Éveil aux langues sur leurs représentations du bi-plurilinguisme. Mémoire de Master FLES. Grenoble : Université Grenoble Alpes. Disponible en ligne : https://dumas.ccsd.cnrs.fr/dumas-02933664/document [consulté le 11/04/2022].

Sanchez, J.-L. (2015). *Guyane française. La colonisation pénale de la Guyane française 1852-1853*. Disponible en ligne : https://hal.archives-ouvertes.fr/hal-01612178 [consulté le 08/09/2021].

Saussure, F. de. (1985 [1916]). *Cours de linguistique générale*. Paris : Payot.

Taboada-Leonetti, I. (1990). Stratégies identitaires et minorités : le point de vue du sociologue. In Camillieri, C. (dir.). *Les stratégies identitaires.* Paris : PUF, 43-83.

Tajfel, H. (1978). « Social Categorization, Social Identity and Social Comparison ». In *Differentiation between social groups.* London : Academic Press.

Tap, P. (1998). « Marquer sa différence ». *L'identité.* Paris : Éditions Sciences humaines, p. 65-68.

Trimaille, C. (2019). *Plurilinguismes et Identités.* Cours de Master FLES 1ère année. Grenoble : Université Grenoble Alpes.

UNESCO. (2002). *Déclaration universelle sur la diversité culturelle.* Série diversité culturelle n°1. Disponible en ligne : http://portal.unesco.org/fr/ev.php-URL_ID=13179&URL_DO=DO_TOPIC&URL_SECTION=201.html [consulté le 01/10/2021].

UNESCO. (2016). *Comment apprendre, quand on ne comprend pas ?* UNESCO. Disponible en ligne : https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000243713_fre [consulté le 29/04/2022].

UNICEF. (2021). *Guyane, les défis du droit à l'éducation*. Rapport de recherche. Cayenne et Nanterre : Universités de Guyane et de Nanterre. Disponible en ligne : https://unicef.hosting.augure.com/Augure_UNICEF/default.ashx?WCI=ContenuEnLigne&ID=814F78DF-1353-497C-8F80-6A806E13CD62[consulté le 13/09/2021].

Sigles et abréviations utilisés

ATSEM :	Agent Territorial Spécialisé des Écoles Maternelles
BDFC :	Brigade Départementale de Formation Continue
BCD :	Bibliothèque Centre Documentaire
CARAP :	Cadre de Référence pour les Approches Plurielles des langues et des cultures
CASNAV :	Centre Académique pour la Scolarisation des élèves allophones Nouvellement Arrivés et des enfants issus de familles itinérantes et de Voyageurs
CECRL :	Cadre Européen Commun de Référence pour les Langues
CIDE :	Convention Internationale des Droits de l'Enfant
CLA :	Classes d'Accueil
CLIN :	Classes d'Initiation
COE :	Conseil de l'Europe
CRI :	Cours de Rattrapage Intégré
DEPP :	Direction de l'Évaluation, de la Prospective et la Performance
DNL :	Disciplines Non Linguistiques
DGESCO :	Direction Générale de l'Enseignement Scolaire
EANA :	Élèves Allophones Nouvellement Arrivées
FLE :	Français Langue Étrangère
FLS :	Français Langue Seconde
FLSco :	Français Langue de Scolarisation
IGESR :	Inspection Générale de l'Éducation, du Sport et de la Recherche
ILM :	Intervenants en Langue Maternelle
INSEE :	Institut National de la Statistique et des Études Économiques
INSPE :	Institut National Supérieur du Professorat et de l'Éducation
MEEF :	Métier de l'Enseignement, de l'Éducation et de la Formation
ONU :	Organisation des Nations Unis
PAF :	Plan Académique de Formation
PEL :	Portfolio Européen des Langues
RCS :	Représentations, de Croyances et de Savoirs
REP+ :	Réseau d'Éducation Prioritaire Renforcé
TR :	Titulaire Remplaçant
UNESCO :	*United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization*
UPE2A :	Unités Pédagogiques pour Élèves Allophones Arrivants

Table des illustrations

Illustration 1 : © Fabrice Juste, documentaire Guyane 1ère « Apagui : l'enseignement de l'extrême » 1
Illustration 2 : *Nègres creusant un canal* (Anonyme, Fin XVIIIe siècle - Début XIXe siècle, Bordeaux : musée d'Aquitaine)..... 27
Illustration 3 : Situation géographique..... 28
Illustration 4 : Langues régionales de Guyane (Léglise, 2008 : 35 et 40)..... 30
Illustration 5 : Villes multilingues et langues de Guyane (Renault-Lescure & Goory, 2009)..... 32
Illustration 6 : Langues les plus parlées par les élèves de Guyane..... 33
Illustration 7 : Langues les plus parlées par les élèves du Maroni..... 33

Table des annexes

Annexe 1 Questionnaire-enseignant vierge ..... volume 2
Annexe 2 Convention des transcriptions des entretiens compréhensifs ..... volume 2
Annexe 3 Guide d'entretien compréhensif ..... volume 2
Annexe 4 Questionnaire L0 ..... volume 2
Annexe 5 Questionnaire L1 ..... volume 2
Annexe 6 Questionnaire L2 ..... volume 2
Annexe 7 Questionnaire L3 ..... volume 2
Annexe 8 Questionnaire L4 ..... volume 2
Annexe 9 Questionnaire L5 ..... volume 2
Annexe 10 Questionnaire L6 ..... volume 2
Annexe 11 Questionnaire L7 ..... volume 2
Annexe 12 Questionnaire L8 ..... volume 2
Annexe 13 Questionnaires des enseignants sans entretien ..... volume 2
Annexe 14 Transcription de l'entretien de L0 ..... volume 2
Annexe 15 Transcription de l'entretien de L1 ..... volume 2
Annexe 16 Transcription de l'entretien de L2 ..... volume 2
Annexe 17 Transcription de l'entretien de L3 ..... volume 2
Annexe 18 Transcription de l'entretien de L4 ..... volume 2
Annexe 19 Transcription de l'entretien de L5 ..... volume 2
Annexe 20 Transcription de l'entretien de L6 ..... volume 2
Annexe 21 Transcription de l'entretien de L7 ..... volume 2
Annexe 22 Transcription de l'entretien de L8 ..... volume 2
Annexe 23 Recueil d'apprentissage français-*nenge* ..... volume 2

Table des matières

Remerciements ... 2

Sommaire ... 4

Introduction ... 5

PARTIE 1 - ÉTAT DE L'ART SUR LA PRISE EN COMPTE DU PLURILINGUISME DANS L'ENSEIGNEMENT ... 7

CHAPITRE 1. LA RECONNAISSANCE INSTITUTIONNELLE DU PLURILINGUISME ... 8

1. Vers une reconnaissance du plurilinguisme en France ... 8

1.1. Des textes institutionnels européens et internationaux en faveur du plurilinguisme ... 8
1.2. L'ouverture à la diversité linguistique dans les programmes de l'Éducation Nationale ... 9
1.3. La mise en place d'une semaine des langues sur l'ensemble du territoire ... 10

2. La didactique du plurilinguisme : définition et approches plurielles ... 11

3.1. Définition de la didactique du plurilinguisme ... 11
3.2. Les approches plurielles ... 12

CHAPITRE 2. LE DEVENIR ENSEIGNANT EN GUYANE AUJOURD'HUI ... 13

1. Être enseignant(e) aujourd'hui en territoire français ... 13

2. Distinguer le statut du français : FLM, FLE, FLS, FLSco ... 14

3. La formation tout au long de la vie ... 15

CHAPITRE 3. LES NOTIONS D'IDENTITE ET DE REPRESENTATIONS ... 17

1. La notion d'identité ... 17

1.1. L'identité personnelle ... 17
1.2. L'identité sociale ... 18
1.3. L'identité sociolinguistique ... 19

2. Les langues comme composantes de l'identité ... 19

2.1. Le répertoire verbal comme reflet identitaire ... 19
2.2. Compétence plurilingue : du bilinguisme au plurilinguisme ... 20
2.3. L'inégalité des langues ... 22

3. La notion de représentation ... 23

3.1. Les représentations au cœur d'un ensemble ... 23
3.2. Lien entre représentations et pratiques ... 24
3.3. Les représentations en prise avec des contradictions ... 25

PARTIE 2 - CONTEXTUALISATION DE LA SITUATION GUYANAISE ET METHODOLOGIE DE RECHERCHE ... 26

CHAPITRE 4. PANORAMA HISTORIQUE, GEOGRAPHIQUE, SOCIOECONOMIQUE ET SOCIOLINGUISTIQUE DE LA GUYANE ... 27

1. Histoire de la Guyane ... 27

1.1. Premiers autochtones et colonisation de la Guyane ... 27
1.2. Abolition de l'esclavage et colonie pénale ... 28
1.3. Département d'outre-mer et installation du centre spatial ... 28

2. Multilinguisme et plurilinguisme : une variété de contextes sociolinguistiques ... 29

3.1. Une diversité linguistique hors du commun ... 29
3.2. La répartition des pratiques langagières ... 31
3.3. Une situation d'allophonie particulière ... 33

3. Données géographiques, ethniques et socioéconomiques ... 34

2.1. Une stratification géographique et ethnique ... 34
2.2. Des inégalités socioéconomiques et de genre ... 34
2.3. Une forte démographie ... 35

CHAPITRE 5. LA POLITIQUE LINGUISTIQUE SCOLAIRE EN GUYANE ... 36

1. La ou les langue(s) de l'école ... 36

1.1. Le français, langue de scolarisation ... 36
1.2. Un système scolaire éloigné de la langue-culture des élèves ... 36
1.3. Des initiatives individuelles à une initiative commune ... 37

2. Une hétérogénéité des situations et des publics scolaires ... 38

2.1. Des contextes scolaires variables selon le territoire ... 38
2.2. Écoles monolingues VS écoles plurilingues ... 39

3. Le positionnement de l'institution scolaire guyanaise à l'égard des langues et cultures ... 39
3.1. Une catégorisation du public scolaire guyanais ... 40
3.2. Le plurilinguisme perçu comme une source de problèmes ... 40
3.3. La présence de dispositifs ... 41
3.4. Des insuffisances face à la réalité du public guyanais ... 42
CHAPITRE 6. LA DEMARCHE METHODOLOGIQUE ... 44
1. La présentation de la recherche ... 44
1.1. Présentation du terrain de recherche ... 44
1.2. Introduction de la démarche ... 45
1.3. Une méthodologie basée sur une approche ethnographique ... 45
1.4. L'hypothèse de recherche ... 47
2. Les outils méthodologiques pour le recueil de données ... 48
2.1. Un questionnaire enseignant ... 48
2.2. Un regard réflexif sur l'enseignement à l'aide d'entretiens-enseignant ... 49
2.3. L'assemblage des données recueillies ... 50
2.4. Les biais inévitables ... 51
PARTIE 3 - ANALYSE DES DONNEES ET PISTES DE FORMATION EN PLURILINGUISME ... 52
CHAPITRE 7. L'ANALYSE DES DONNEES ET DES REPRESENTATIONS DES ENSEIGNANTS ... 53
1. Les représentations en lien avec l'histoire collective et individuelle ... 53
1.1. Une répartition fonctionnelle propre à la situation diglossique de la Guyane ... 53
1.2. Langues dominantes VS langues dominées ... 54
1.3. Les langues premières sous le prisme de l'identité ... 55
1.4. Le vécu, élément constitutif des représentations ... 55
2. Les représentations en lien avec une forme de méconnaissance des notions ... 58
2.1. Confusion entre élèves allophones et EANA ... 58
2.2. Le contexte FLSco assimilé à celui du FLE ... 59
2.3. Un bilinguisme « parfait » ... 60
3. Les réponses des enseignants face aux difficultés du terrain ... 61
3.1. Les difficultés rencontrées ... 61
3.2. Un questionnement perpétuel entre l'usage du français et du djuka ... 62
3.3. Les leviers du changement ... 64
CHAPITRE 8. REPONDRE AUX BESOINS DES ENSEIGNANTS POUR APPORTER UN ENSEIGNEMENT PLUS ADAPTE AUX ELEVES ... 67
1. Alterner posture réflexive et théorie pour prendre du recul sur les représentations des enseignants ... 67
1.1. Prendre du recul sur les représentations concernant les langues ... 68
1.2. Prendre du recul sur les représentations liées à leur contexte d'enseignement ... 70
2. Des outils en faveur de l'usage des langues premières des élèves en classe ... 71
2.1. Présenter des ressources en djuka ... 71
2.2. Faire découvrir le principe des approches plurielles ... 73
2.3. S'approprier un exemple de mise en place concrète avec le djuka ... 75
3. Proposer un temps pour développer le travail en équipe ... 77
3.1 Un travail en équipe à enrichir ... 78
3.2. Une collaboration face à des difficultés communes ... 79
3.3. Des contraintes à surmonter ... 81
Conclusion ... 84
Bibliographie/Sitographie ... 87
Sigles et abréviations utilisés ... 93
Table des illustrations ... 94
Table des annexes ... 95
Table des matières ... 96

MOTS-CLÉS : bi-plurilinguisme, représentations, enseignants, démarche réflexive, éducation prioritaire

RÉSUMÉ

L'enquête a lieu principalement dans l'école d'Apagui de la commune fluviale de Grand Santi en Guyane française, site isolé avec 100 % d'élèves allophones n'ayant pas de contact régulier avec le français. Lors d'échanges informels, les enseignants semblent indiquer une probable mise à l'écart en classe du *djuka*, la langue première principale des élèves à l'école. Il s'agit donc de déterminer l'influence de leurs représentations sur la place accordée à la ou les langues premières des élèves dans l'enseignement du français, qui dans ce contexte, relève du Français Langue de Scolarisation. Dès lors, comment ces enseignants peuvent-ils prendre en compte la ou les langues premières des élèves pour favoriser l'apprentissage du français ? Questionnaires et entretiens sont les méthodes retenues pour recueillir leurs représentations sur les langues et les pratiques en classe. Pour répondre aux besoins décelés, nous proposons des pistes de formation à partir d'une démarche réflexive chez les enseignants de cette école et d'autres écoles au contexte similaire.

KEYWORDS : bi-plurilinguism, representations, teachers, reflexive approach, priority education

ABSTRACT

The survey takes place mainly at the Apagui school in Grand Santi, a commune of French Guyana accessible only from a river. This location is isolated with 100% allophone students, who have no regular contact with the French language. During informal talks, teachers indicate a possible exclusion of *djuka* in classrooms, which is the main first language spoken by students at school. Therefore, the issue at stake is to determine to what extend their representations play a role in the place given to the students' first language(s) in the teaching of French as a language of education, in this context. Accordingly, how these teachers can leverage the students' first language(s) to optimize the teaching of French? The collect of their representations on languages and classroom practices has been conducted using questionnaires and interviews. To address identified needs, we are also proposing training schemes with reflective approach for teachers at this school and at any other school with a similar context.