



Sociétés et jeunes en difficulté

Revue pluridisciplinaire de recherche

19 | Automne 2017

Varia

Éducation et cultures en contexte plurilingue : analyse de l'expérience de la jeunesse guyanaise

*Education and cultures in multilingual context: analysis of the experience of
Guyanese youth*

*Educación y culturas en un marco plurilingüe: análisis de la experiencia de la
juventud de Guayana*

Blaise Dit Manga Bitegue



Édition électronique

URL : <http://journals.openedition.org/sejed/8477>

ISSN : 1953-8375

Éditeur

École nationale de la protection judiciaire de la jeunesse

Référence électronique

Blaise Dit Manga Bitegue, « Éducation et cultures en contexte plurilingue : analyse de l'expérience de la jeunesse guyanaise », *Sociétés et jeunes en difficulté* [En ligne], 19 | Automne 2017, mis en ligne le 15 janvier 2018, consulté le 19 avril 2019. URL : <http://journals.openedition.org/sejed/8477>

Ce document a été généré automatiquement le 19 avril 2019.



Sociétés et jeunes en difficulté est mis à disposition selon les termes de la licence Creative Commons Attribution - Pas d'Utilisation Commerciale - Pas de Modification 4.0 International.

Éducation et cultures en contexte plurilingue : analyse de l'expérience de la jeunesse guyanaise

Education and cultures in multilingual context: analysis of the experience of Guyanese youth

Educación y culturas en un marco plurilingüe: análisis de la experiencia de la juventud de Guayana

Blaise Dit Manga Bitegue

- 1 Depuis la loi d'orientation sur l'école de 2005, qui institutionnalise l'individualisation des pratiques pédagogiques au travers du socle commun de connaissances et de compétences, et conformément à d'autres dispositifs internationaux¹, la France a pris des dispositions² pour l'organisation de la scolarité des élèves de Guyane. Pour l'essentiel, il s'agit de jeunes mineurs³ y compris ceux qui sont nouvellement arrivés sur le territoire et qui ne maîtrisent pas la langue de scolarisation. Non seulement ils sont soumis à l'obligation scolaire lorsqu'ils sont en âge de scolarisation, mais en plus l'école constitue un puissant vecteur qui favorise leur intégration sociale et professionnelle. Enfin, elle relève aujourd'hui du droit commun et du devoir de la République même si le système éducatif national est confronté à la diversité culturelle du territoire et au bilinguisme⁴ des élèves.
- 2 En effet, la Guyane bénéficie de dispositifs publics destinés à réguler le bras de fer entre le français langue de scolarisation et la « langue régionale⁵ » qu'est le créole guyanais. Certes, il n'est pas parlé par tous les jeunes de Guyane. Cependant, il fait partie des « langues de France », présentes sur le territoire, et qui constituent des langues véhiculaires apprises et parlées dans le cercle familial.
- 3 Face à cette tension linguistique, l'objectif des pouvoirs publics est de concilier chez l'enfant guyanais les registres langagiers maternel et français. Va-t-on y parvenir ?
- 4 La réflexion que nous proposons sur cette question repose sur deux axes complémentaires. D'une part, elle soulève la question de la marginalisation des jeunes guyanais, comme conséquence d'une prise en compte insuffisante de leurs langues

parlées, et de leur environnement socioculturel. D'autre part, elle souligne la variation statutaire des langues selon les contextes géographiques et économiques des sites (urbains et non urbains, proches ou lointains des principaux centres de décision des pouvoirs publics).

- 5 En même temps, il est important de rappeler que cette question a également fait l'objet de nombreuses études en sociolinguistique. Notre hypothèse est que l'éducation en contexte multilingue exige une mise à contribution de « toutes les forces vives de la nation » : enseignants, élèves, parents d'élèves, pouvoirs publics ainsi que les structures traditionnelles. De leur interaction naîtront, au fur et à mesure des changements sociaux, de nouveaux dispositifs susceptibles de remettre en cause les hypothèses de cet article.
- 6 Nous l'abordons dans un premier temps en tant que chercheur et acteur en éducation. Nous nous fondons pour partie sur une recherche réalisée en 2007, dans le cadre d'une thèse portant sur la pratique de la lecture par rapport aux identités locales. Au cours de ces travaux, nous avons fait appel à plusieurs méthodes complémentaires de recherche en sciences sociales. Notre objectif était de privilégier le recueil des informations utiles et pertinentes qui favorisent l'identification préalable de la demande sociale du public concerné au lieu de chercher à tout prix à satisfaire les besoins non repérés.
- 7 Dans cet article, nous présenterons la méthodologie de la recherche en termes de corpus sur lequel nous nous appuyons pour poser un nouveau regard sur la crise de l'éducation en Guyane. Compte tenu de la complexité géographique et socioculturelle du territoire, nous mettrons l'accent sur la nécessité d'une analyse soutenue des pistes de prise en compte pédagogique des langues pratiquées par les familles, dans une stratégie qui favorise la réussite scolaire et l'insertion sociale des jeunes.
- 8 Puis, dans un deuxième temps, nous ferons une ouverture sur les travaux existants en sociolinguistique afin de comprendre dans quel contexte vivent les jeunes de Guyane. Nous éviterons autant que possible un discours marqué par le déterminisme social pour nous concentrer sur la réalité sociale du territoire ainsi que les préoccupations, les valeurs et les pratiques des habitants. À ce propos, il nous semble aussi utile d'évoquer la double question du passage des langues familiales à la langue de scolarisation et des cultures orales à la culture écrite préconisée dans le système scolaire.
- 9 La réussite de ce processus passe par la connexion nécessaire entre les stratégies en œuvre ou en projet et l'analyse de leur articulation avec le contexte physique et socioculturel du territoire.

Contexte géographique, culturel et social du territoire : l'exception guyanaise

- 10 Département d'Outre-Mer, et pièce de l'espace caribéen d'Amérique du Sud, la Guyane est à la France *stricto sensu* ce qu'Honolulu est aux États-Unis ; un ensemble de langues parlées dont les éléments tiennent par des liens arbitraires. Aujourd'hui, la société guyanaise porte encore les traces des rapports interethniques marqués par la colonisation. En même temps, elle conserve aussi les rapports de pouvoir qui conditionnent son développement. Ainsi, du point de vue linguistique, les relations interculturelles sont marquées par de fausses idées dévalorisantes du genre « Les Amérindiens parleraient tous l'indien », les Marrons le « taki-taki » (...) ces langues ne seraient que de vagues dialectes ou patois, elles n'auraient pas de grammaire, un

vocabulaire pauvre, ne seraient propres ni à l'abstraction ni à l'écriture » (Renault-Lescure et Laurène Goury, 2009 : 12). D'après les mêmes sources, le kali'na par exemple est doublement dévalorisé en Guyane (face au français, mais aussi face aux langues créoles⁶). Le créole est une langue qui, par son prestige culturel ou son importance démographique, politique ou économique, est utilisée pour la communication, non seulement entre ceux qui le parlent comme langue maternelle, mais aussi par d'autres groupes linguistiques (Odile Renault-Lescure et Laurène Goury, 2009 : 187).

- 11 En revanche, le français, langue de l'administration et de l'éducation, abondamment écrit est positionné comme une langue reconnue par l'État et parlée durablement sur son territoire par des citoyens français (Leglise et Migge, 2007). Selon Bettina Migge et Odile Renault-Lescure (2009 : 52), le statut des langues de Guyane est variable. « Le français est la langue nationale », le créole guyanais est « langue régionale », les langues amérindiennes, les créoles à base lexicale anglaise et le hmong sont des « langues de France », en ce sens qu'elles sont régionales ou minoritaires et traditionnelles. Autrement dit, conformément aux critères définis par la Charte européenne des langues régionales ou minoritaires et ceux exposés dans le site Internet de la Délégation générale à la langue française et aux langues de France, ces dernières sont pratiquées oralement. De plus, elles ont peu ou pas du tout de production écrite. En outre, alors qu'elles sont parlées par des citoyens français sur le territoire de la République, elles ne sont langues officielles d'aucun État.
- 12 D'après la Région Guyane (2005), nous assistons à une véritable « crise de l'identité culturelle » dans laquelle « les sociétés et les cultures de Guyane sont confrontées à la gestion d'un lourd passé historique qui est lié à l'effacement total ou partiel de certaines cultures. Cela est la conséquence des contacts avec les civilisations occidentales. Les problèmes que pose cette confrontation ne sont pas appréhendés d'une façon assez dynamique et positive. La coexistence d'expressions culturelles diverses et leur métissage posent la question de l'identité guyanaise. On constate un appauvrissement des connaissances et des savoir-faire traditionnels ; la principale raison en est la perte de repères culturels dans de nombreuses communautés⁷ ».
- 13 La Guyane est une singularité du territoire français. En effet, la démographie est faible (252 337 habitants⁸ contre 208.171 habitants en 2003) tandis que le territoire mesure 90 909 km². De plus, non seulement elle est sujette à un flux migratoire des pays voisins comme par exemple le Brésil, le Surinam et le Guyana, mais en plus, comme le souligne l'Agence française de développement (2012) (...), selon l'indice de développement humain⁹ et comparativement à la métropole, la Guyane accuse 27 ans d'écart avec la métropole.
- 14 Ainsi, comme nombre de pays non émergents, à faible développement économique, la répartition du PNB¹⁰ présente des inégalités sur le territoire. Elle se traduit par un niveau de vie relativement élevé des habitants des grandes communes comme Kourou, Cayenne, Matoury par rapport aux populations des sites isolés des petites communes de l'intérieur¹¹. Dans l'ensemble, la Guyane souffre en effet d'une carence sanitaire, médicale et éducative. Nous assistons à un processus de « mal-développement » structurel caractérisé par une concentration démographique sur le littoral et par un désert humain en zone rurale.
- 15 Sur le plan économique, rappelons que dans les années 70, la Guyane est « une colonie où quand on se réveille le matin, sans le sou, on se demande à quelle aide, à quel secours, à quelle allocation on peut prétendre ce matin » (Hamel, 1979 : 118). En ce qui concerne les

questions cruciales qui se rapportent aux relations historiques entre populations, (Hurault, 1961) observe des contacts particulièrement difficiles entre les Bonis, les Saramakas et les N'djukas¹².

- 16 Du point de vue de l'éducation, d'une manière générale, d'après l'Insee¹³, « les effectifs scolarisés en éducation prioritaire sont, en pourcentage, 15 fois plus nombreux en Guyane qu'au niveau national (61 % des effectifs en Guyane, 4 % au national.)¹⁴ ». Au plan local et dans la majorité des cas, l'assistance des élèves en difficulté se traduit par des prestations qui profitent à ceux qui résident en milieu urbain. Dans ces conditions, les « laissés pour compte », qui habitent dans les sites éloignés, souffrent d'importantes difficultés d'ordre familial et restent en marge des dispositifs de droit commun, y compris sur le plan de la formation.
- 17 Les jeunes disqualifiés sont ainsi victimes d'une double discrimination. Non seulement ils évoluent dans un contexte de sous-développement économique avec des conséquences sur leurs familles et leurs conditions de vie. Mais en plus, en raison des difficultés de scolarisation dans une langue inconnue de leur environnement culturel, leur perception de l'Éducation Nationale, de l'organisation sociale et institutionnelle de la France et des valeurs civiques de la République est relativement faussée¹⁵.

Éducation en Guyane : bref historique d'une école à deux vitesses

- 18 Au plan éducatif, certes, depuis l'institution de l'école aux Antilles par les décrets du 26 mars 1990 et du 27 août 1902, des moyens exclusifs ont été mis en place par les pouvoirs publics pour vaincre « l'analphabétisme structurel ».¹⁶ Cependant, sur le terrain, ce dispositif a toujours profité d'abord à la communauté créole du littoral. Les autres habitants des sites éloignés des fleuves Maroni et Oyapock y compris les habitants des sites d'orpaillage dans la forêt amazonienne étant souvent marginalisés¹⁷.
- 19 En effet, alors que les besoins ne cessent d'augmenter, au regard des difficultés financières, les collectivités territoriales ne peuvent mobiliser les crédits nécessaires à la mise en place d'un véritable plan local de rattrapage et de mise à niveau des établissements scolaires. Par conséquent, peut-on considérer qu'en Guyane, l'école rurale est un « parent pauvre » de l'Éducation Nationale ? Certes, l'enseignant ne décide pas des programmes mais il est libre de leur mise en œuvre. Donc l'interaction linguistique est de mise¹⁸.
- 20 Ici, les institutions imaginaires et réelles de la société, aussi bien les appareils d'État que les structures lignagères sont en interaction. Le village, la famille, la ville, l'école, l'église composent ensemble pour aider les jeunes à construire leur identité et à s'inscrire dans un processus d'insertion sociale, scolaire et professionnelle. Ce qui signifie que définir une stratégie partenariale favorable à une intervention en synergie dans le but de répondre aux attentes et besoins des jeunes est une des clés pour préparer l'avenir du territoire.
- 21 Témoin, l'attachement des Marrons, Amérindiens et autres sociétés traditionnelles à leurs divinités congo, ibo, yorouba et dahomey, n'aura aucune raison de privilégier l'écrit puisque les rites magiques comme le « culte de Mama goo »¹⁹ (Hurault, 1961 : 18) chez les Bushinengue et bien d'autres encore sont du registre de l'oralité.
- 22 Le reste de la population enclavée éprouve de réelles difficultés à suivre une scolarité « régulière », même à l'âge de la scolarité obligatoire. Cette situation constitue un

véritable obstacle à l'insertion sociale des jeunes. De plus, le discours officiel emploie des termes qui n'ont pas d'équivalence dans la tradition orale des jeunes. Par exemple, les acteurs de la petite enfance et de la justice des mineurs observent que la plupart des jeunes ne saisissent ni le sens des mots ni la démarche poursuivie par les mesures éducatives préconisées en application du code pénal des mineurs (placement, contrôle judiciaire, suivi socio-judiciaire, réparation, interdiction de rencontrer certaines personnes, dangers de l'usage de produits stupéfiants, etc.). Dans ce contexte, reconnaître et valoriser le plurilinguisme permettrait de créer du lien social.

- 23 Enfin, dans ce contexte d'inégalités économiques et sociolinguistiques, « il n'est pas question de dialogue lorsque deux interlocuteurs ne se situent pas à un niveau égal ou s'ils ne tendent pas, au moins, vers l'égalité. On ne dialogue pas avec le Prince : c'est lui qui pose les questions de son choix, auxquelles on est obligé de répondre. L'interlocuteur du Prince est contraint d'apprendre la langue du groupe le moins puissant (surtout économiquement), tandis que le groupe se trouvant dans une situation économique (et donc politique) forte n'est pas obligé de pratiquer la langue du groupe « inférieur » ou « subordonné »²⁰.
- 24 Bernard Cherubini (1988) situe l'origine de ce modèle de société dominante au XVIII^e siècle où l'autorité a été confiée à « des hommes qui ne savaient ni lire, ni écrire et qu'on a enlevé à la culture contre toute raison » (Stedman, 1799 : 344), et au XIX^e siècle, notamment en milieu urbain où la citadinité est réservée au créole blanc, dans un système social colonial marqué par la classe dominante composée que de blancs (gros planteurs, hauts fonctionnaires, clergé et gros commerçants) possédant la presque totalité des esclaves (Cardoso ; 1971 : 518).
- 25 Au regard de ce qui précède, la question de l'éducation en contexte multilingue se décline en Guyane dans un rapport complexe d'inégalités qu'il est important de centrer et de clarifier afin d'éviter de s'égarer sur des pistes inutiles.
- 26 La démarche explicite de cet article consiste à apporter un éclairage sur cette question, en contribuant à l'approfondissement de l'analyse du multilinguisme non pas au sens purement linguistique, mais plutôt dans son rôle et sa fonction au sein de la société guyanaise.

Plurilinguisme et multilinguisme en Guyane

- 27 Avant d'analyser les enjeux de scolarisation en Guyane par rapport aux langues maternelles et à la langue de scolarisation des enfants, il est important de comprendre que « la société guyanaise s'est construite sur une large diversité d'origines issue des apports migratoires anciens et contemporains, inscrite parallèlement dans une triple dimension communautaire, économique et spatiale »²¹. Voilà pourquoi il est utile de poser, au préalable, quelques définitions de certaines notions qui peuvent paraître simples mais qu'il est indispensable de clarifier avec précision afin de saisir le sens de notre réflexion.
- 28 Tout d'abord, qu'entend-on par plurilinguisme ?
- 29 En ce qui concerne le plurilinguisme d'un pays, d'après l'Unesco (2003), si certains pays, comme l'Islande, sont linguistiquement homogènes, d'autres et de nombreuses régions présentent une très grande diversité linguistique, comme l'Indonésie avec plus de 700 langues ou la Papouasie-Nouvelle-Guinée avec plus de 800 langues (...). En général

toutefois, les contextes bilingues et multilingues c'est-à-dire la présence de différences linguistiques au sein du même pays, sont plutôt la norme que l'exception à travers le monde, tant au Nord qu'au Sud. Dans ce contexte, le bilinguisme et le multilinguisme, c'est-à-dire l'emploi de plus d'une langue dans la vie quotidienne, représentent la pratique normale.

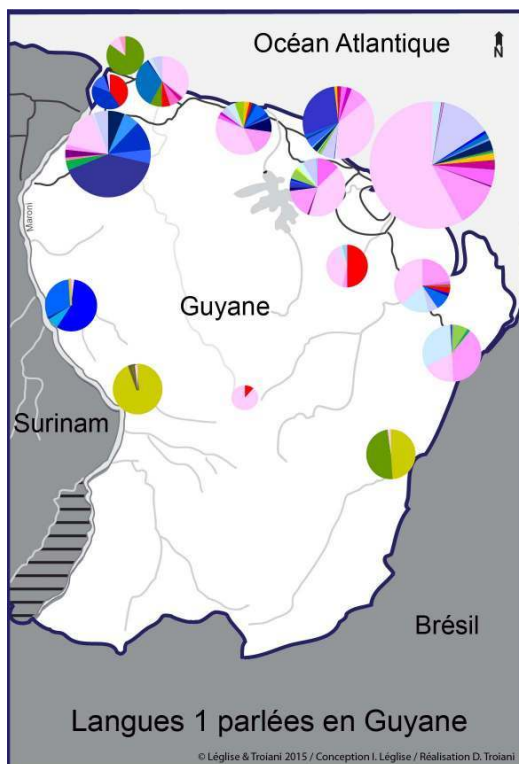
- 30 Le plurilinguisme d'une communauté sociale donnée renvoie à l'état d'une communauté qui utilise concurremment plusieurs langues selon le type de communication et la situation qui en résulte, peu importe « la densité de la population et du nombre de locuteurs par langue » (Garamandi ; 1981 : 102).
- 31 Le plurilinguisme d'un individu évoque l'idée d'une personne qui, à l'intérieur d'une communauté, utilise plusieurs langues selon le type de communication (relations avec la famille, avec l'administration, relations sociales, etc.). Ainsi, au sein de la communauté, « Chaque locuteur acquiert (et pratique par la suite) une seule langue dans le noyau familial, dans le domaine de la vie privée. Puis, il devient plurilingue dès qu'il prend part à l'interaction sociale hors de la famille, dans le domaine public » (J. Garamadi, *La Socioling*, 1981, p. 118).
- 32 Il s'agit donc d'un terme qui, à première vue, caractérise la société guyanaise. Pour autant, il ne faut pas perdre de vue qu'il fait référence au contexte anglo-saxon, profondément marqué par la domination des couches blanches sur les minorités noires. Ainsi, dans ce système d'hégémonie culturelle dans lequel la politique institutionnelle semble privilégier aujourd'hui la langue française, et accessoirement le créole²², les difficultés d'affronter des situations complexes de la vie quotidienne des uns se heurtent aux compétences, aux opportunités et aux facilités des autres.
- 33 Ici, loin du séparatisme ethnique qui opposerait les communautés guyanaises entre elles, ce concept, dans son acception courante, évoque plutôt l'idée de partage d'un même espace social dans lequel chacun apporte sa contribution au développement du territoire. Dès lors, ce territoire apparaît cristallisé par des stratégies en interaction permanente. Mais en réalité, dans un contexte de coexistence des cultures, la recherche identitaire influence les démarches en œuvre au point que « tout en étant en contact les unes avec les autres, (elles) ne parviennent pas au dialogue ou le refusent²³ »
- 34 De ce point de vue, l'école constitue non seulement le repère essentiel, facteur de croisement entre acteurs, mais également, elle s'inscrit dans une approche didactique d'éveil aux langues « qui développe des attitudes de tolérance et d'ouverture à la diversité linguistique et culturelle (...) en développant des aptitudes susceptibles de faciliter l'apprentissage d'une langue étrangère. Concrètement, il s'agit de réfléchir sur les langues, leurs similitudes et différences, sur la base de matériaux sonores et écrits »²⁴.
- 35 Nous souhaiterions que les initiatives locales dans ce domaine (y compris au niveau universitaire, par exemple dans le cadre des activités de l'ESPE) soient développées et valorisées, car cette démarche est motivée par le « désir d'assurer une reconnaissance des spécificités et identités des élèves alloglottes (en particulier migrants), de développer chez tous les élèves un intérêt pour la diversité, de diversifier les choix de langues, d'améliorer les apprentissages langagiers, ou même de lutter contre la violence à l'école²⁵ »
- 36 Certes, si la réflexion porte sur la question des migrations relativement récentes et les contacts de langue que cela implique, elle pourrait s'appuyer sur le sens commun du concept. Ainsi, d'après le Casnav²⁶, le bi/multi/pluri-linguisme se dit des situations, à

l'intérieur d'un même pays ou d'une même communauté, dans lesquelles un locuteur peut être conduit à faire usage de deux langues ou plus, avec pour chacune d'entre elles un degré de compétence proche de celle du locuteur natif. Un locuteur bi ou plurilingue se distinguera du sujet polyglotte qui utilise et apprend successivement des langues différentes et dont il fera usage, à des niveaux variés de compétences dans des pays différents.

- 37 Quant au multilinguisme, son approche est beaucoup plus en lien avec le plurilinguisme d'un individu (Garamadi, 1981 : 7-8). Pour définir ce concept par rapport à la situation plurilingue déjà complexe en Guyane, au plan scientifique, nous privilégions l'approche de Bernard Poche qui inscrit le multilinguisme dans une stratégie de « jeux d'intérêts croisés » dans laquelle les « situations multi langagières résultant de l'utilisation de formes linguistiques très différentes (...) relèvent d'une construction logique de la position du locuteur et de la définition des situations dans lesquelles il est inséré²⁷ ».
- 38 Ici, parmi les enfants concernés figurent aussi ceux qui sont « allophones » c'est-à-dire ceux qui, à l'origine, parlent une autre langue que le français, même s'ils sont guyanais, comme on peut l'observer dans les sites éloignés du territoire. Ainsi pour bon nombre d'élèves, le français est considéré comme une langue étrangère car il ne figure ni dans leurs langues maternelles ni parmi les langues de scolarisation dans certains pays d'origine comme le Brésil, le Suriname ou le Guyana²⁸. Cette situation se révèle plus complexe avec les populations issues de migrations récentes (péruviens, colombiens, africains d'Angola, de Guinée-Bissau, du Cap Vert, du Ghana etc.) qui n'ont pas le français ni les langues parlées de Guyane comme langues maternelles. En effet, pour celles-ci, la langue maternelle désigne tout simplement celle apprise et pratiquée dans la famille, dès la petite enfance et de façon non formelle. Souvent, ces enfants sont nés en Guyane et pratiquent en même temps leur langue de scolarisation et celles des parents nés et scolarisés à l'étranger.
- 39 Le concept de langue nationale devient alors un symbole de l'existence d'une nation, faisant ainsi référence à l'activité administrative, scientifique et littéraire. En Guyane, elle se confond avec la langue officielle, celle qui est pratiquée par les pouvoirs publics.
- 40 En même temps, il ne faut pas perdre de vue le cas très fréquent des sites isolés de l'intérieur guyanais comme par exemple à Camopi où des jeunes apprennent le français dans un second temps, c'est-à-dire après l'apprentissage de la langue maternelle. Pour eux, la langue française devient aussi une langue seconde, identifiée le plus souvent comme langue d'apprentissage ou de scolarisation.
- 41 Certaines langues sont uniquement parlées à l'intérieur d'une communauté de locuteurs dont c'est généralement la langue maternelle ou première : ce sont des langues vernaculaires, comme les langues amérindiennes, ou le hmong. D'autres, au contraire, par leur importance démographique, politique ou économique, ou leur prestige culturel, ont un rôle véhiculaire et sont utilisées pour la communication, non seulement entre ceux qui les parlent comme langue maternelle, mais aussi par d'autres groupes linguistiques.
- 42 En Guyane, il est utile de préciser que cinq langues jouent le rôle de véhiculaires. Parmi celles-ci, nous pouvons en relever au moins deux : le créole guyanais, du fait de son poids culturel et politique, et le *nengée*, par son importance démographique et économique et son statut de langue frontalière (Renault-Lescure et Laurene Goury, 2009 : 17-18).

- 43 Il est à noter que ces langues parlées servent aussi de moyens de communication entre communautés linguistiques distinctes, comme on peut l'observer par exemple au sein des créoles à base lexicale anglaise²⁹.
- 44 La langue de scolarisation, quant à elle, est la langue utilisée dans le système éducatif, soit du pays de résidence, soit du pays d'origine, comme c'est souvent le cas pour les nouveaux arrivants. Cela signifie que ces enfants ont suivi une partie de leur scolarité dans une langue officielle d'un pays voisin, dont ils sont originaires, et qu'ils poursuivent leur scolarité en langue française en Guyane.
- 45 S'agissant des primo-arrivants, c'est-à-dire des enfants nés en Guyane et inscrits pour la première fois à l'école en Guyane, le plus souvent, ils pratiquent une langue maternelle ou vernaculaire pratiquée par la communauté depuis des générations, avec une fonction identitaire relativement forte comme par exemple les langues amérindiennes.
- 46 Enfin, nous observons que le système éducatif oscille entre la langue de scolarisation et les langues pratiquées par les familles, avec des logiques tout à fait paradoxales. Dès lors, l'analyse de la relation entre les deux impose un questionnement relativement rigoureux sur le sujet. À cette fin, le recueil d'un maximum d'informations a été indispensable pour acquérir des connaissances sérieuses et fiables des différentes approches et interprétations théoriques sur le sujet, ceci dans une démarche méthodologique qu'il convient à présent d'exposer.

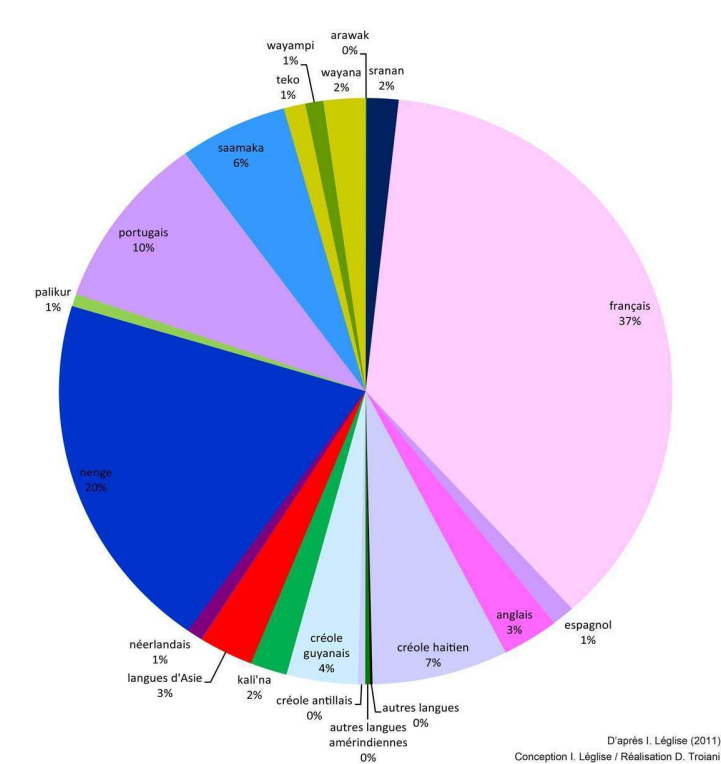
Carte n° 1 : Représentation de la diversité linguistique en Guyane selon les langues premières déclarées dans les répertoires linguistiques. Ne sont représentées ici que les langues de première socialisation.



Les couleurs du diagramme ci-après servent de légende de cette carte.

Sources : I. Léglise et D. Troiani (2015)

Diagramme n° 1 : Langues premières déclarées par les enfants



Sources : I. Légise et D. Troani (2011)

Présentation de la problématique

- 47 Dire qu'il existe une inadéquation entre les dispositifs locaux d'accompagnement scolaire des élèves et leur vie quotidienne est une problématique autour de laquelle nous allons centrer notre réflexion. En effet, dans ce territoire français d'Amérique du Sud, les modèles éducatifs divergent en fonction des contextes géographique et culturel. Ainsi, dans des localités de l'arrière-pays où les traditions culturelles sont encore vivaces, il n'existe pas d'école dans bon nombre de sites isolés situés tout au long des fleuves Maroni et Oyapock comme Les sédédée, Lioni, Kouakou (sur le territoire de la commune de Papaïchton). Ici, le français est perçu, au sens sociolinguistique, comme une langue étrangère³⁰ par rapport à la langue locale³¹.
- 48 En revanche, dans la plupart des communes de plus de dix mille habitants comme par exemple Cayenne, Kourou, Matoury, Rémire-Montjoly, le français a couramment valeur de langue véhiculaire presque autant que le créole. Face à ce contexte multilingue et multiculturel, comment articuler l'Éducation dite « nationale » avec les spécificités culturelles guyanaises ?
- 49 En effet, parmi les raisons de la crise de l'éducation en Guyane, les acteurs de première ligne (les enseignants et parents d'élèves) observent que l'école, n'étant plus perçue comme un tremplin vers le monde du travail, n'a plus de crédit auprès des jeunes. Sur ce plan, il n'est pas rare de rencontrer un élu local, un orpailleur ou un transporteur qui n'a jamais été à l'école. L'exemple le plus flagrant étant celui des commerçants chinois qui, malgré leur maîtrise très insuffisante de la langue française, conservent depuis de

longues années le monopole dans ce secteur, tout comme on peut le vérifier sur le plan agricole où la communauté Hmong exerce sa suprématie en matière de vente ou d'exploitation des produits locaux. Par conséquent, en Guyane, la réussite sociale ne dépend pas toujours de l'école.

- 50 Les acteurs doivent quant à eux relever un double défi. D'une part, veiller à la mise en place d'un système éducatif national fondé sur l'égalité d'accès aux mêmes enseignements sur l'ensemble du territoire de la République. D'autre part, et par respect du droit à la différence, orienter l'éducation vers la prise en compte et la valorisation de l'identité linguistique et culturelle de chaque communauté guyanaise. Cela exige un recours à la médiation entre acteurs mais particulièrement une analyse approfondie de la façon dont les jeunes peuvent s'appuyer sur leurs langues pour raisonner dans la vie quotidienne et pour construire leurs représentations par rapport à leur environnement socioculturel, dans le but de favoriser à la fois l'apprentissage de la langue de scolarisation et de leur insertion professionnelle.
- 51 De ce point de vue, dans un territoire comme la Guyane, qui accuse des difficultés d'illettrisme et d'analphabétisme, la politique d'éducation plurilingue constitue un espace de dialogue et de découverte de l'autre, dans la mesure où les langues pratiquées par les populations peuvent être mises à contribution pour faciliter le processus d'éducation en langue française.
- 52 Il va sans dire que les décisions qui en résultent peuvent parfois susciter des raisons de contestation, ainsi que le montre la dégradation à laquelle est sujette l'autorité pédagogique. Cette dernière éprouve de réelles difficultés à « saisir les enjeux de l'enseignement des langues, à comprendre qu'il ne s'agit pas uniquement pour les élèves d'apprendre une langue ou deux au cours de leur parcours scolaire, mais de les aider à se construire une compétence plurilingue (Coste, Moore et Zarate, 1997), qui prenne en compte toutes les langues avec lesquelles ils sont ou ont été en contact »³².
- 53 Cette crise pourrait s'expliquer aussi par d'autres facteurs : absence ou insuffisance d'accompagnement des parents d'enfants à problèmes, le plus souvent dépassés par leurs difficultés d'intégration sociale ; familles monoparentales composées parfois de très jeunes filles mères célibataires, redoublement des élèves, difficultés d'hébergement en dehors de la famille, maîtrise insuffisante du français, absence de matériel scolaire pour des raisons économiques des familles, difficulté de développer l'écoute en classe, illettrisme, absence ou insuffisance d'utilisation des nouvelles technologies de l'information et de la communication dans la famille³³. D'où l'intérêt de mettre l'accent sur la nécessité d'une analyse soutenue des pistes d'utilisation pédagogique des langues parlées par les familles dans une stratégie qui a pour but d'accueillir et de légitimer les langues de tous les élèves, de construire pédagogiquement des liens entre les langues, quelles que soient les représentations qui y sont associées, de faire prendre conscience du rôle social et identitaire des langues, y compris de la langue commune qu'est le français. La langue de scolarisation est ainsi mise en perspective avec les autres langues présentes tout en pointant son rôle fédérateur (Candelier, 2003)³⁴.
- 54 Pendant longtemps, en société guyanaise, la politique pédagogique a « combiné les modèles en prenant soin de laisser un modèle dominer (sur) les autres » et en faisant du modèle métropolitain « le premier parmi les égaux », mais ne serait-il pas judicieux d'adopter une autre stratégie qui résulterait d'une combinaison des deux modèles culturels contradictoires, familial et scolaire (Ho-A-Sim, 2007), afin de favoriser l'égalité des élèves devant l'école et d'agir contre les décrochages scolaires ? Dans cette

perspective, au regard du contexte spécifique du territoire, en quoi la combinaison des deux systèmes de valeurs, parfois incohérents dans un « processus d'interstructuration de l'entre-deux cultures, dans une approche constructiviste où le sujet est actif, intégrant et réintégrant les différents codes dépendant de son environnement familial, scolaire et social³⁵ » est plus à même d'atteindre cet idéal républicain d'égalité face à l'école ?

- 55 En effet, si ce sont les masses qui « font l'histoire », hjen Guyane la masse des langues parlées dans la société profonde ne semble pas peser sur les enjeux de la scolarisation des élèves car, dans la majorité des petites communes, on observe une coexistence inégale de deux pouvoirs : celui exercé par les représentants de l'État et celui des chefs coutumiers. A titre d'exemple, dans la communauté des Noirs-Marrons, « la structure française n'est pas maîtrisée, par l'ensemble des Bonis. Les deux systèmes – d'une part celui des « kapiten » et des « Gran Man » et d'autre part celui des maires et des conseillers – coexistent et le premier perd ses pouvoirs³⁶ ».
- 56 À ce propos, il est important de rappeler que dans le cadre de ses travaux de recherche, Isabelle Léglise a réalisé entre 2000 et 2012, une enquête sur tout le territoire guyanais à propos des langues parlées par la population scolarisée en Guyane et qui constitue entre le tiers et la moitié de la population guyanaise.

Tableau n° 1 : Quelques caractéristiques des principales langues parlées en Guyane

Tableau 2
Principales langues parlées en Guyane

Type de langues	Nom de la (variété de) langue	Caractéristiques
Langues amérindiennes	arwák ou lolón	Langues autochtones appartenant à trois familles linguistiques (caribe, tupi-guarani et arwák). Listées dans le rapport Cerquiglini, elles sont parlées dans leur ensemble par moins de 5 % de la population ¹ . Les deux premières, en raison de leur faible nombre de locuteurs ou de rupture de transmission vers les jeunes générations, peuvent être considérées comme « en danger » ² .
	émérillon ou teló	
	kaali na	
	palikur	
Langues créoles à base lexicale française	kréyòl	Résultant de l'esclavage et de la colonisation française en Guyane. Mentionnée dans le rapport Cerquiglini, langue maternelle d'environ un tiers de la population, elle est véhiculaire dans certaines régions – en particulier sur le littoral.
	kréyòl guyanais	Parlée par une population d'origine haïtienne représentant, selon les sources, entre 10 et 20 % de la population guyanaise.
	kréyòl martiniquais, kréyòl gabiboupen	Langues parlées par des Français venant des Antilles, estimés à 5 % de la population guyanaise.
	kréyòl de Sainte-Lucie	Langue issue de l'immigration en provenance de Sainte-Lucie aux siècles derniers, parlée actuellement par moins de 1 % de la population.
Langues créoles à base lexicale anglaise	siluku	Variétés de langues ³ (Easter Maroon Creoles) parlées par des Noirs Marrons ayant fui les plantations surinamiennes au xvi ^e siècle, mentionnées dans le rapport Cerquiglini. Langues premières de Marrons faisant historiquement partie de la Guyane ou de migrants récemment arrivés du Surinam, elles sont parlées par plus d'un tiers de la population guyanaise. Elles jouent également un rôle véhiculaire dans l'Ouest guyanais.
	ndyuka	
	panama	
Langue créole à base anglaise (partiellement relexifiée en portugais)	français	Langue véhiculaire du Surinam voisin, elle est la langue maternelle d'une très faible partie de la population guyanaise, notamment dans l'Ouest, ou elle joue cependant un rôle véhiculaire.
	saamaka	Parlée par des Noirs Marrons originaires du Surinam mais installés en Guyane depuis plus ou moins longtemps, mentionnée dans le rapport Cerquiglini. Les estimations chiffrées sont les plus fluctuantes à son égard. Selon PRICE et PRICE (2002), les Saamaka constituent le groupe de Marrons le plus important de Guyane (10 000 personnes), toutefois nos enquêtes montrent des taux de déclaration du saamaka souvent inférieurs aux autres créoles à base anglaise.
Variétés de langues européennes	français	Langue officielle, langue de l'école, langue maternelle des 10 % de la population venant de métropole ainsi que de certaines parties bilingues de la population (en particulier à Cayenne) et partiellement véhiculaire en Guyane.
	portugais du Brésil	Langue parlée par une immigration brésilienne estimée entre 5 et 10 % de la population guyanaise, jouant un rôle véhiculaire dans l'Est, le long du fleuve Oyapock.
	anglais du Guyana	Variété parlée par une immigration venant du Guyana voisin, estimée à 2 % de la population.
	néerlandais	Langue parlée par une partie de l'immigration surinamienne ayant été préalablement scolarisée dans cette langue.
Langues asiatiques	espagnol	Langue parlée par une infime partie de la population originaire de Saint-Domingue et de pays d'Amérique latine (Colombie, Pérou, notamment).
	l'nnong	Langue parlée par une population originaire du Laos, arrivée en Guyane dans les années 1970, représentant 1 % de la population, regroupée essentiellement dans deux villages, mentionnée dans le rapport Cerquiglini.
	chinois (hakka, cantonais)	Variétés de langue parlées par une immigration d'origine chinoise datant du début du siècle.

1. Si on rapporte les diverses estimations concernant les groupes humains concernés aux statistiques globales de la population (Insee, 1999). En raison des difficultés de recensement en Guyane, on sait toutefois que ces chiffres officiels sont sous-évalués.
2. Une position extrême consiste à considérer toutes les langues de Guyane, à l'exception du créole guyanais, comme « en danger » (Léglise, 2000), en négligeant comme créoles les faibles chiffres de population dans le département, quelques centaines ou quelques milliers de locuteurs selon les cas. En ce qui concerne les langues amérindiennes, notons que le lokoano – qui est menacé car il n'est plus parlé par les jeunes générations en Guyane – est encore parlé par de nombreux locuteurs au Guyana, tandis que le palikur – dont la transmission linguistique est encore assurée – n'est plus parlé qu'en Guyane.
3. L'ilokko, le ndyuka et le panama sont considérées comme des variétés dialectales d'une même langue, le nenge (en siluku et panama) ou neqenge (en ndyuka), cf. GOURU-MOCCO (2003).

Sources : I. Léglise, 2007

- 57 En raison des connotations parfois péjoratives³⁷ rattachées à certaines d'entre elles, les locuteurs de ces langues sont mal lotis, dans la mesure où ils ne peuvent pas en tirer un prestige sur le plan de la « distinction³⁸ ». Le raisonnement selon lequel « Dis-moi quelle langue tu parles je te dirai quelle position tu occupes dans le champ social » reste d'actualité.

- 58 En s'éclairant des théories de l'Éducation de Bourdieu, il se trouve que le croisement des données physiques et sociologiques du territoire avec celles fournies par le rectorat de Guyane sur la scolarité des élèves fait ressortir une inégalité des chances liée à la compétence langagière des sujets ; autrement dit le poids du français, langue officielle, écrase les langues maternelles notamment chez les enfants issus des sites enclavés du territoire.
- 59 Face à cette école « à deux vitesses », nous formulons l'hypothèse que la prise en compte des langues maternelles dans les méthodes d'enseignement du français favorise l'égalité d'accès à la connaissance.

Méthodologie de la recherche

- 60 Pour analyser la problématique de la scolarisation par rapport au multilinguisme qui caractérise l'espace social guyanais, nous avons procédé à plusieurs sortes d'investigations. Ces travaux³⁹ ont débuté au mois de novembre 2003 et se sont achevés au mois de février 2004. Certes, ces travaux datent d'une dizaine voire d'une quinzaine d'années et mériteraient d'être discutés avec la littérature actuellement disponible. Cependant, nous aimerions souligner que cette enquête sociologique nous a conduits à nous intéresser aussi aux questions linguistiques et par conséquent à nous ouvrir à ce qui a été fait en sociolinguistique dans ce domaine. Nous avons ainsi choisi les concepts qui peuvent nous aider à établir notre démonstration et à aboutir aux préconisations issues de notre recherche.
- 61 À cette occasion, et pour analyser le contexte sociolinguistique du territoire, nous avons procédé à plusieurs sortes d'investigations. À ce propos, la recherche documentaire à partir des archives et des centres de documentation locaux et extérieurs à la Guyane a été très utile car elle a favorisé la consultation des documents sur l'histoire du territoire et le repérage des moments durant lesquels les acteurs ont plutôt favorisé certaines pratiques autour de la lecture au travers de l'école.
- 62 Outre la recherche documentaire, nous avons adopté et utilisé la méthode d'enquête dite de stratification par questionnaire avec un échantillon de population qui favorise le recueil et l'analyse des données de cadrage de la population rencontrée dans 13 sur 17 communes de moins de 10 000 habitants parmi les 22 communes de Guyane. Cette démarche nous a conduit à une ouverture vers la sociolinguistique dans le but d'affiner la problématisation des travaux.
- 63 Cependant, dans un territoire qui accuse un fort pourcentage d'illettrisme⁴⁰, nous avons préféré restreindre la méthode par questionnaire. Les modalités de passage du questionnaire auprès des populations sont exposées dans les pages qui suivent. D'une manière générale, les rencontres et discussions ainsi que les entretiens avec les enseignants, le personnel de direction de l'Éducation nationale, les responsables des affaires scolaires des communes, les directeurs d'écoles ainsi que d'autres acteurs, comme par exemple les éducateurs de la Protection judiciaire de la jeunesse et les responsables des associations de parents d'élèves, nous ont été d'une grande utilité.
- 64 Lors de nos échanges avec ces différents acteurs, nous avons observé que la langue maternelle occupe une place non négligeable dans l'éducation et la culture. Nous avons également découvert que quelques initiatives sont prises autour de l'écrit et en ce qui concerne la problématique du passage de l'oral à l'écrit. Les réponses sur la capacité de

lire dans sa langue maternelle font d'ailleurs apparaître que 63,4 % de personnes interrogées sont capables de lire dans leur langue maternelle, ce qui constitue un lectorat potentiel que les dispositifs d'éducation doivent conquérir. Voilà pourquoi des acteurs sociaux prennent en main cette question qui est au cœur du développement culturel du territoire.

- 65 À titre d'exemple, des « ateliers d'écriture » fonctionnent depuis 1993 chez les Kali'na qui ont proposé, après débats, une graphie de leur langue, officialisée au cours de la « Déclaration de Bellevue »⁴¹ (...) Des séminaires intitulés « Écrire la langue arawak » réunissent annuellement depuis 2006 locuteurs et spécialistes de la langue sur les questions de passage de l'oral à l'écrit. Les locuteurs de *nengee* se mobilisent également, depuis plusieurs années déjà, des ateliers d'écriture ou des séminaires de réflexion sur le passage à l'écrit sont organisés sous l'impulsion de diverses associations (Mama Bobi, SikufiKonmiti, etc.). On notera l'existence d'une presse mensuelle pour les langues et cultures amérindiennes avec la revue *OkaMag*, qui publie régulièrement des textes en kali'na (contes, poèmes, etc.). Une tentative de presse hebdomadaire pour le fleuve, le journal *A libifualiba*, multilingue français, aluku, ndyuka, sranan, a disparu peu de temps après sa création, au début des années 2000.
- 66 Au regard de ces multiples expériences, nous en déduisons que l'école devrait s'ouvrir à la culture afin de créer un rapport avec l'écrit et favoriser le rapport de la famille à l'école dans une stratégie d'élargissement du répertoire verbal des populations.
- 67 Pour enrichir notre réflexion, nous avons en plus essayé d'établir des différences entre ces acteurs, en fonction de leurs enjeux et des catégories socio-professionnelles concernées. Cette démarche nous a permis de mieux connaître les aspirations du public concerné et impliqué et d'avoir une opinion d'ensemble sur la scolarisation en Guyane. Dans cette perspective, il était important pour nous d'examiner si l'offre de scolarisation correspondait aux réalités de terrain.
- 68 À ce propos, parmi les difficultés rencontrées, signalons par exemple le cas des personnes qui n'ont jamais été à l'école ou qui ne disposaient pas d'école dans leur village et qui, avaient du mal à se représenter et à faire la différence entre une école maternelle, une école élémentaire, un collège ou un lycée, d'autant plus que ces termes n'ont pas d'équivalence dans leurs langues.
- 69 Dans ces conditions, nous avons été obligés de recourir à un traducteur expérimenté c'est-à-dire de préférence une personne du village ou de la communauté qui a déjà participé à d'autres enquêtes sociales réalisées, par exemple, par la Caisse d'allocations familiales ou la Caisse primaire d'assurance maladie. Nous avons été obligés de traduire et de reformuler la question, d'expliquer la signification des termes employés, afin de lever les doutes possibles, avant de laisser à la personne, le soin de répondre.
- 70 En même temps, il était utile d'analyser, à partir des données recueillies, si les modèles théoriques dont on dispose actuellement sur cette question sont vérifiables en Guyane rurale.
- 71 L'objectif poursuivi étant d'établir un rapport entre le potentiel d'élèves, d'après les données démographiques de l'Insee, et ceux qui sont réellement bénéficiaires du dispositif de scolarisation, afin de mieux comprendre le fonctionnement des dispositifs qui existent sur le terrain et les populations réellement concernées.
- 72 Nous avons également analysé les motivations et les centres d'intérêt des lecteurs ainsi que leur niveau d'appropriation des projets mis en place. Nous avons ainsi collecté un

maximum d'informations auprès des principaux acteurs concernés et impliqués. Nous avons aussi adopté et utilisé la méthode d'enquête par questionnaire pour recueillir les données nécessaires à l'exploitation et à l'analyse quantitative des données. Cette démarche nous a permis d'obtenir les premières réponses à nos questionnements, à partir d'un échantillon de population enquêtée. Les données portées par des indicateurs et des indices ont favorisé la visualisation géographique et administrative du territoire. Enfin, l'effectif de la population et sa répartition nous ont conduit à procéder à un échantillonnage par quotas associé à l'échantillonnage aréolaire, l'ensemble étant combiné à la méthode dite de stratification.

- 73 Fort de cet ensemble de données, nous avons été conduits à analyser le rapport entre la langue maternelle⁴² ou langue première et la langue officielle⁴³ de scolarisation et leurs enjeux en Guyane. De plus, nous avons aussi exploité pour partie l'échantillon du « Plan éducation Guyane 2010-2013⁴⁴ » du Rectorat de l'Académie de la Guyane du mois de novembre 2010. Il s'agit d'un effectif conséquent de 2000 élèves dont des « non scolarisés », des « cours moyen deuxième année » (CM2). Il existe une autre fraction de la population scolaire estimée par le Rectorat Guyane à « 36 % d'élèves d'origine haïtienne, 34 % d'origine surinamaïse ; 16 % d'origine brésilienne et 9 % d'origine guyanaïse. Ce sont des élèves du cours moyen dont 58 % sont en retard en mathématiques et 48 % qui accusent des retards en français ».
- 74 Dans le secondaire, « environ 30 % des élèves quittent le système scolaire en 3ème sans solution de rechange »⁴⁵. Nos sources ont été complétées par la bibliographie et par un corpus recueilli auprès des acteurs de terrain, corpus dense enrichi non seulement par celui de notre thèse sur la lecture en Guyane, mais aussi par d'autres travaux coordonnés par Bruno Maurer de la Fédération internationale des professeurs de français⁴⁶ et le rapport d'information parlementaire n° 1477⁴⁷ ainsi que d'autres données des directeurs d'écoles et chefs d'établissements scolaires. De ces différentes sources, il ressort un constat très clair : en Guyane, un habitant sur trois a moins de 15 ans et la tranche des 0-19 ans constitue près du tiers de cette population.
- 75 À travers ces chiffres, apparaît la nécessité de réaliser une enquête de terrain afin de compléter nos observations. Nous aimerions exposer ici les conditions dans lesquelles notre discours a été produit.

Présentation de l'enquête

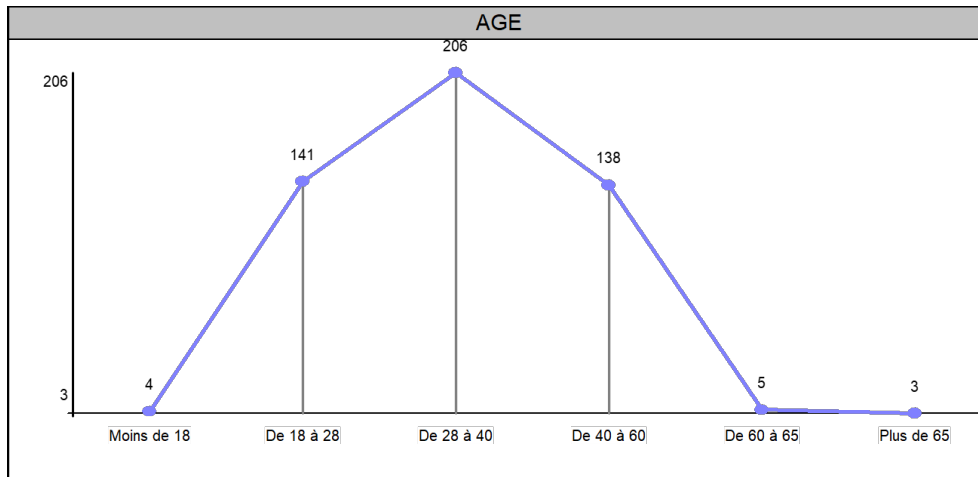
- 76 Pour comprendre l'articulation des expériences par rapport aux stratégies mises en place et collecter un maximum d'informations auprès des acteurs, nous avons adopté et utilisé la méthode d'enquête par questionnaire pour recueillir les données nécessaires à l'exploitation et à l'analyse quantitative des données, afin d'obtenir les premières réponses à nos questionnements. La quasi-totalité des enquêtes empiriques en sociologie utilisent des échantillons de population, et non la population tout entière.
- 77 Bien que les données soient recueillies sur un échantillon, l'objectif de l'enquête par questionnaire est la connaissance la plus juste, la plus fidèle et la plus sincère des caractéristiques de l'ensemble de la population. On quitte ici le domaine de la statistique descriptive pour entrer dans celui de la statistique inductive, c'est-à-dire l'étude des conclusions qu'on peut obtenir à partir d'un échantillon d'une population et du degré d'exactitude de ces conclusions.

- 78 Pour notre étude, il est question de procéder à une enquête territoriale sur la Guyane française. Ce choix méthodologique implique une rigueur dans la construction de l'échantillon.
- 79 En l'absence de base de sondage et disposant de données de cadrage de la population, nous avons préféré appliquer les méthodes dites empiriques ou au choix raisonné dont la plus répandue est, sans aucun doute, la méthode des quotas.
- 80 La qualité de l'échantillon dépend alors essentiellement de la fiabilité et de la pertinence des données de cadrage. Pour cette enquête, nous disposons d'un certain nombre de données sur lesquelles nous nous sommes basés pour établir un cadrage. Ces données sont portées par des indicateurs et des indices. D'abord, l'indicateur de la répartition administrative combiné à l'indice de densité permet de visualiser géographiquement et administrativement les différents sites, ensuite l'effectif de la population et sa répartition permettent de procéder à un échantillonnage par quotas associé à l'échantillonnage aréolaire, l'ensemble est combiné à la méthode dite de stratification.
- 81 Les rencontres et discussions ainsi que les entretiens avec les enseignants, les gestionnaires des petites bibliothèques, là où elles existent, ainsi que la population et d'autres acteurs concernés ou impliqués par la lecture en milieu isolé, nous ont été d'une grande utilité. Nous avons essayé d'établir des différences entre ces acteurs, en fonction de leurs enjeux et des catégories socio-professionnelles concernées.
- 82 Nous espérons avoir obtenu de ces enquêtes des opinions librement exprimées et permettant d'analyser les pratiques locales de lecture, en supposant que le public rural lit, sans doute, autre chose que ce que proposent les bibliothèques et que sa demande sociale de lecture diffère de ce que les professionnels et chercheurs désignent sous le vocable lecture. Dans cette perspective, il était important pour nous d'examiner si l'offre de lecture correspond aux pratiques de lecture des populations concernées et d'analyser, à partir des données recueillies, si les modèles théoriques dont on dispose actuellement sur cette question sont vérifiables en Guyane rurale.
- 83 Par ailleurs, nous avons établi la pyramide des âges des personnes inscrites en bibliothèque, commune par commune, et par rapport aux points de passage du bibliobus afin d'avoir une idée précise sur la typologie des lecteurs actuellement touchés par la lecture publique. L'objectif poursuivi étant d'établir un rapport entre le potentiel de lecteurs d'après les données démographiques de l'Insee et ceux qui sont réellement inscrits dans les bibliothèques et le bibliobus, afin de mieux comprendre le fonctionnement des dispositifs qui existent sur le terrain et les populations réellement concernées.
- 84 Les résultats de ces enquêtes reposent essentiellement sur les observations de la pratique de la lecture en relation avec le passé culturel des populations, leurs trajectoires de vie. Il s'agissait de rechercher le mécanisme de leur lien avec les enjeux du territoire par rapport au discours officiel sur la lecture publique dans les territoires ruraux.
- 85 Enfin, nous avons élaboré un schéma pour conduire les entretiens avec les populations et d'autres acteurs concernés ou impliqués dans notre problématique, en fonction des caractéristiques de la population d'étude.

Caractéristiques de la population d'étude

- 86 Durant l'enquête, nous avons, pour les besoins de l'analyse, volontairement choisi d'interroger les personnes issues des familles dites « autochtones » de la commune ou qui y résident depuis plusieurs années, afin de construire l'image qu'elles ont de l'éducation des jeunes en Guyane. Le nombre total de questionnaires retenus en retirant les biaisés et les incomplets est de 497. La répartition de la population interrogée s'est effectuée selon le graphique ci-après :

Graphique n° 1 : Population interrogée par âge



Minimum = moins de 18 ans, Maximum = 75 ans

- 87 Au total, nous avons identifié six tranches d'âge de la population enquêtée. Les tranches d'âge varient de moins de 18 ans à 75 ans au maximum. Cette tranche d'âge de l'échantillon correspond à celle de la population majoritaire de Guyane. Certes, dans la forme, en termes de représentativité de l'échantillon, à première vue, au regard du fait qu'une personne sur trois a moins de 15 ans en Guyane. Mais en réalité, nous avons privilégié les réponses du public à partir de 18 ans en raison de sa connaissance du sujet et de sa capacité à faire preuve d'une certaine maturité dans l'appréciation des questions abordées.
- 88 Sur le fond, la pyramide des âges est respectée, à savoir, une base élargie par l'importance de la population jeune et un sommet effilé. Dans ce cas, on peut imaginer facilement l'ampleur de la charge de travail social qu'engendrerait la prise en compte d'un tel effectif de population en matière de stratégies d'éducation.
- 89 Dans ces conditions, pour analyser la situation de l'éducation dans le contexte multilingue du territoire, nous avons privilégié la méthode d'enquête afin de collecter des informations qui fournissent des réponses à nos interrogations sur la variété des comportements des populations locales eu égard à leurs cultures respectives.

Le questionnaire : recueil des données et discussion de la méthode

- 90 L'utilisation du questionnaire a été un choix imposé par le fait qu'on ne peut obtenir un si grand nombre de remarques et d'informations nécessaires à nos analyses sans rencontrer les personnes concernées. Afin de favoriser un meilleur remplissage du questionnaire, il a

fallu donner quelques consignes générales. Parmi celles-ci nous pouvons citer le fait d'inviter au préalable les répondants à lire attentivement la question avant de remplir le questionnaire, afin de le compléter avec précision, ce qui a favorisé le remplissage d'un maximum de cases. De même, en cas de difficulté de compréhension de la question, ceux qui le souhaitent pouvaient se faire assister par une personne maîtrisant à la fois la langue française et la langue pratiquée par celui qui remplit le questionnaire. En outre, lorsque la même information est demandée à des endroits différents, il fallait s'assurer que les données fournies sont cohérentes d'un endroit à l'autre et, si besoin, l'enquêté devait prendre le soin d'expliquer la divergence mentionnée. Enfin, en observations, les personnes pouvaient si elles le souhaitent fournir d'autres informations complémentaires sur le sujet, y compris certaines sources d'informations données et qui peuvent aider à comprendre la question abordée.

- 91 En tout, il nous a fallu poser 62 questions pour obtenir les informations nécessaires à une bonne compréhension de l'espace de lecture guyanais.
- 92 L'ensemble des questions portait essentiellement sur des thèmes principaux qui permettent ensuite de faire le point sur le processus de développement de la lecture à l'intérieur de la Guyane.

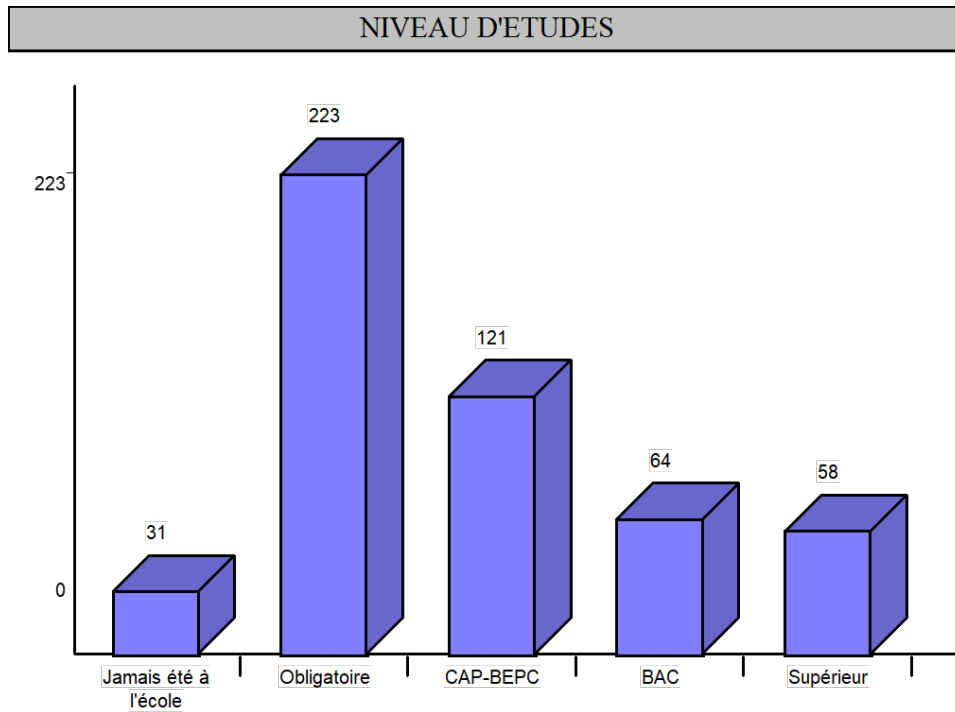
Questionnaire anonyme

- 93 L'avantage du questionnaire est qu'il est anonyme et favorise par conséquent des réponses aux questions parfois délicates.
- 94 Ainsi, l'anonymat s'est avéré utile pour aborder les questions préliminaires qui font apparaître par exemple la profession, l'âge, le niveau d'études. Mais notre questionnaire comportait aussi des questions sur des domaines très personnels comme celles relatives à la faculté de lire y compris dans sa propre langue et à la quantité de livres lus au cours des 12 derniers mois.
- 95 La plupart des questions ont été formulées avec des choix multiples pour les raisons suivantes :
- Les réponses sont faciles à codifier, ce qui réduit le risque d'analyse subjective des réponses ;
 - Les questions sont plus faciles à répondre, le plus souvent tout simplement en cochant une case ;
 - Les questions mettent à la disposition des personnes enquêtées tout un spectre de réponses possibles, en leur offrant la possibilité d'exprimer une réponse, y compris celle à laquelle ils n'auraient pas pensé, dans la case « autre » ;
 - Compte tenu de nombreuses langues pratiquées par les populations concernées, nous avons observé qu'avec ce genre de questions courtes et simples, nous avons évité des incompréhensions qui auraient conduit à des réponses vagues et floues.
- 96 Néanmoins, le questionnaire comportait aussi des questions ouvertes permettant de réunir des informations complémentaires et spécifiques à chaque personne questionnée sur sa pensée et sa vision des choses et surtout son opinion personnelle.

Analyse des résultats

- 97 Dans l'histogramme ci-dessous est exposé un aperçu des premiers résultats de la population interrogée par niveau d'étude :

Histogramme n° 1 : population interrogée par niveau d'étude



- 98 Ici, l'analyse des résultats montre que 64 % de personnes n'ont pas franchi la classe de terminale. Le niveau d'études progresse ensuite difficilement après le lycée pour atteindre les valeurs extrêmement basses chez les adultes qui ont poursuivi des études supérieures. Lorsqu'on observe le nombre de personnes interrogées qui ont suivi une scolarité obligatoire, on peut déduire qu'il existe une prise en compte de la nécessité de l'éducation et un effort de scolarisation obligatoire des jeunes. Cependant, ce phénomène qui est observé dans l'ensemble des petites communes est une réalité sociale de la Guyane qui explique l'absence ou l'insuffisance du nombre de cadres locaux dans divers domaines (médecine, droit, enseignement, économie, Protection judiciaire de la jeunesse, etc.) y compris en matière de suivi des jeunes pris en charge dans le cadre de la protection judiciaire de la jeunesse. Parmi les explications possibles de cette situation, on pourrait par exemple s'appuyer sur les résultats de l'enquête menée par l'Observatoire des enfants non scolarisés de Guyane qui met en relief la composition de la structure familiale.
- 99 En fait, les langues sont des vecteurs de connaissance dans le processus d'éducation au sein de la famille. Cependant, pour accéder à l'école, le jeune guyanais ne peut pas se contenter de la langue « familiale ». Il a besoin d'un accompagnement supplémentaire dans la langue de scolarisation afin de comprendre le fonctionnement⁴⁸ de l'école et pour communiquer en milieu scolaire. Les familles ont, elles aussi, besoin de la même langue pour suivre la scolarité des jeunes et pour les préparer à l'insertion sociale. Du fait que les parents ne maîtrisent pas la langue d'apprentissage du jeune et face aux progrès rapides des nouvelles technologies de l'information et de la communication qui font appel à d'autres langues littéraires et scientifiques, il est important que la langue d'enseignement s'appuie sur la langue parlée par l'apprenant, celle que le jeune a appris en premier, au sein de sa famille.

- 100 En Guyane, cette démarche se heurte au contexte socioculturel des familles que la région Guyane (2005) expose en ces termes : « D'importants problèmes de repères identitaires, liés au multilinguisme, surviennent au sein des sphères familiale, scolaire, sociale et professionnelle. Les programmes scolaires, construits sur le modèle de la France hexagonale, ne conviennent pas à des enfants dont le français n'est pas la langue maternelle. Les enfants souffrent de handicaps dès la première année de scolarisation. Ces handicaps s'aggravent d'année en année du fait que les parents et l'institution scolaire apportent peu de soutien. Il s'ensuit, pour certains élèves, un absentéisme important. L'échec scolaire est donc fréquent et le taux d'analphabétisme élevé (...) Les outils pédagogiques ne sont pas toujours adaptés à la culture de l'enfant, et les pratiques pédagogiques ne conviennent pas à certaines populations. Les médiateurs bilingues, qui assistent les enseignants, sont trop peu nombreux au regard du rôle qu'ils jouent dans le système éducatif. D'autre part, la situation de ces médiateurs est précaire ; les perspectives de carrière sont inexistantes⁴⁹ ».
- 101 La stratégie de recours aux langues pratiquées par les familles à l'école apporte aussi des réponses pratiques en termes de valorisation des familles qui se trouvent en situation de « risque éducatif » consécutif à l'illettrisme, à l'analphabétisme ou tout simplement à la minorité de la communauté linguistique des jeunes.
- 102 De plus nous remarquons que dans ce territoire, l'intégration de l'éducation informelle dans le système de l'Éducation nationale s'effectue avec des difficultés d'association et de prise en compte des apprentissages en dehors de tout organisme strictement scolaire. Et pourtant, les personnes âgées rappellent qu'à l'époque, dans la communauté créole, chaque soir de pleine lune, l'enfant s'asseyait autour des parents et amis à l'occasion des veillées pour écouter des contes, certains étant réservés aux cérémonies mortuaires. Cette forme d'éducation par la pédagogie du conte au coin du feu était une excellente opportunité pour apprendre la narration à l'enfant. Enfin, chez les Bushinengue, ont lieu des concours de contes qui sont un océan de savoir proverbial, sans compter la formation à la chasse et à la pêche, à la fabrication de divers objets d'art traditionnel et aux techniques de navigation fluviale chez les saramaca et amérindiens qui habitent tout au long des fleuves Maroni et Oyapock.
- 103 Lors des enquêtes, plusieurs questions ont été abordées comme par exemple celle qui se rapporte à la capacité de lire dans sa langue maternelle.
- 104 Question posée : êtes-vous capable de lire dans votre langue maternelle ?

Tableau n° 2 : capacité de lire dans sa langue maternelle

LECT/LANG	Nb. cit.	Fréq.
Non- réponse	6	1,2 %
Oui	315	63,4 %
Non	176	35,4 %
TOTAL OBS.	497	100 %

- 105 Nous observons que la soif d'apprendre la langue française en tant que principale langue de l'offre de lecture existe. Elle est si forte que les parents d'élèves de la commune de Camopi ont pris des dispositions pour mettre en place un programme des cours du soir afin d'accompagner les enfants dans leur scolarité. Une telle démarche constitue un véritable « renversement de handicap » dans la mesure où les enfants participent aux côtés des adultes à l'apprentissage de la langue française aux parents afin de les aider à suivre leur scolarité.
- 106 Ainsi, du point de vue stratégique, comme le préconisent les travaux récents, le facteur le plus pertinent est la recherche préalable d'une approche fondée sur les rapports constants entre la nature de l'homme et son milieu, c'est-à-dire ce que la personne a reçu comme éducation car « si l'on veut développer en classe une ouverture à la variété des contextes culturels et sociaux, il est important de faire prendre conscience aux apprenants qu'il existe des paramètres qui déterminent leur représentation, de leur faire comprendre comment ils appréhendent l'ici et l'ailleurs. Ceci afin de construire une relation dialectique entre l'identité sociale des élèves et la culture enseignée⁵⁰ ». L'éducation du jeune guyanais sera d'autant plus efficace qu'elle sera forgée par ce que le jeune voit tous les jours et avec par exemple une prééminence de la nature, de l'environnement, c'est-à-dire des interrelations entre les individus, leur milieu de vie et leurs besoins fondamentaux y compris sur le plan artistique et linguistique.
- 107 À ce propos, au lieu de renforcer l'isolement des personnes dans leur propre culture, l'éducation en contexte multilingue doit favoriser l'ouverture vers d'autres cultures, d'autres expériences. Certes, présenter les langues véhiculaires de Guyane comme des recompositions des formes variées de certaines langues européennes reste relativement discutable.
- 108 Cependant nous observons que souvent les contacts de langues, y compris dans les domaines lexicaux des langues guyanaises, provoquent l'émergence des mots d'emprunt issus des langues européennes et créoles parfois des pays de la Caraïbe, dans le but de « nommer des réalités nouvelles » variables en fonction des périodes historiques et des situations géographiques du territoire (Renault-Lescure et Laurence Goury, 2009 : 153). Dans la seule langue saamaka, la plupart des mots sont d'origine anglaise (50 %) et portugaise (35 %) ; on trouve ensuite des mots du néerlandais (10 %), et de langues africaines, en particulier le fongbe⁵¹ et du kikongo (5 %).

Tableau n° 3 : Mots d'emprunts de la langue kali'na

Venezuela (emprunts à l'espagnol)	Suriname/Guyane (est) (emprunts à sranantongo)	Guyane (est) (emprunts au créole guyanais)	(en français)
Peetoroorio(<i>petroleo</i>)	Kalasinoli(<i>karsinoli</i>)	Sisi (<i>chis</i>)	Pétrole
Kerejscha (<i>iglesia</i>)	Keleke (<i>kerki</i>)	Legliz(<i>legliz</i>)	Église
Vojaro (<i>fosforo</i>)	Suwapulu (<i>swarfru</i>)	Alimeti (<i>alimèt</i>)	Allumette
Pannuweero (<i>panuelo</i>)	Ankisa (<i>hangisa</i>)	Muchwè (<i>muchwè</i>)	Mouchoir

Sevoyya (<i>cebolla</i>)	Ayunu (<i>ajun</i>)	Zognon (<i>zongnon</i>)	Oignon
----------------------------	-----------------------	---------------------------	--------

Sources : Langues de Guyane, sous la direction de Odile Renault-Lescure et Laurence Goury, Paris, Vents d'ailleurs, 2009, p. 68.

- 109 C'est d'ailleurs le lieu pour signaler que l'Unesco⁵² œuvre en faveur de l'enseignement multilingue basé sur la langue maternelle. De même, sur le plan européen, la politique du multilinguisme s'inscrit dans le cadre du programme apprentissage 2007-2013 tout au long de la vie⁵³.
- 110 À ce stade de nos travaux, l'application d'un questionnaire à un échantillon nous a paru nécessaire afin de vérifier nos hypothèses de travail et pour comprendre comment le problème d'éducation en contexte multilingue est perçu et vécu par les principaux acteurs concernés. Les pages qui suivent décrivent les modalités de cette approche.
- 111 Enfin, au regard du caractère multiculturel du territoire, il est important de mettre en évidence les limites objectives de notre enquête par rapport au phénomène étudié. De même, à côté des avantages liés à notre expérience professionnelle sur le territoire, il est utile d'évoquer les difficultés de prise de recul par rapport à notre connaissance du détail du fonctionnement de la société guyanaise ainsi que d'autres difficultés rencontrées lors des enquêtes.

Limites et difficultés de l'étude

- 112 En raison des conditions difficiles de transport et de séjour, il ne nous a pas été possible d'enquêter dans certains sites isolés⁵⁴ : des communes, des fleuves qui ne sont accessibles que par la pirogue et dont les conditions d'hébergement restent encore précaires.
- 113 En revanche, pour d'autres communes de l'intérieur de la Guyane situées sur le littoral comme Macouria, Sinnamary, Mana, Régina dans lesquelles les bibliothèques sont gérées par un personnel relativement permanent et suivies régulièrement par la bibliothèque départementale de prêt, nous avons distribué, pour chacune d'elles, un nombre variable de questionnaires en fonction de notre répartition de l'échantillon par commune.

Tableau n° 4 : Répartition de l'échantillon par commune

Communes	Population (1999)	NB questionnaires %	Effectif/ Hommes	Effectif/ Femmes
Apatou	3637	55 (11 %)	27	28
Awala-Yalimapo	887	14 (3%)	7	7
St Georges	2096	30 (6%)	15	15
Grand Santi	2844	43 (9 %)	21	22
Iracoubo	1422	21 (4 %)	11	10
Macouria	5049	76 (16 %)	38	38

Mana	5450	82 (17 %)	41	41
Maripasoula	3652	55 (11 %)	28	27
Montsinery-Tonnegrande	1037	16 (3 %)	8	8
Papaïchton	1652	25 (5 %)	13	12
Régina	765	11 (2%)	5	6
Roura	1781	27 (5%)	13	14
Sinnamary	2783	42 (8%)	22	20
Total	33055	497	249	248

- 114 Conformément à la distribution normale de répartition de la population, selon le sexe et en fonction de notre échantillonnage de départ, nous avons obtenu, malgré les aléas du terrain, des proportions conformes à la population mère.
- 115 Afin de vérifier la bonne compréhension des questions, le questionnaire a été testé au préalable auprès d'une quinzaine de personnes susceptibles de participer à l'enquête (un adulte n'ayant jamais été à l'école, un professionnel du livre, un chercheur et une personne qui ne maîtrise pas la langue française). Ainsi, nous avons distribué un total de 600 questionnaires.
- 116 En réalité, certains étaient remplis directement avec les personnes, d'autres ont été déposés dans les petites bibliothèques. Dans l'ensemble, 513 questionnaires ont été remplis, c'est-à-dire qu'ils ont fourni des renseignements sur l'opinion de la frange de population questionnée. Cependant, parmi les 513 questionnaires, nous avons enregistré 16 questionnaires remplis avec une écriture illisible. Ceux-là n'ont pas été pris en compte lors du dépouillement de la totalité des réponses. Nous avons donc traité 497 réponses.
- 117 Plusieurs réponses correspondent à l'opinion de l'échantillon sur des questions précises. Certaines réponses sont simplement commentées, d'autres sont représentées sous forme de carte ou de graphique. Nous avons pris le soin de rappeler la question posée avant de présenter la réponse. La plupart des questions destinées aux acteurs institutionnels ont été formulées pour nous permettre de recueillir leurs convictions.
- 118 En ce qui concerne les difficultés lors des enquêtes, en général, les personnes rencontrées ont participé à l'enquête. Il convient toutefois de souligner que dans les communautés amérindiennes, la visite d'une personne extérieure au village est perçue comme un signe d'intérêt pour la communauté et un honneur pour la personne. Ainsi, dans certaines communes, comme par exemple AwalaYalimapo, c'est la personne enquêtée qui nous encourageait à aller voir son voisin, pour éviter de le frustrer.
- 119 En principe, dans la mesure où une enquête est par définition déclarative, nous n'avons pas remis en doute les réponses qui nous sont parvenues, y compris concernant certaines questions qui se rapportent par exemple au niveau d'études, à l'existence des espaces de lecture dans la commune et aux moyens de communication et d'information. C'est sur la base de ce postulat fondamental que nous avons traité l'ensemble des réponses.

- 120 Enfin, contrairement aux Amérindiens, les Noirs Marrons, malgré leur obligeance envers notre enquête, sont restés assez méfiants, ayant surtout la peur d'être surpris par une question se rapportant à leurs coutumes et d'être contraints de dévoiler les interdits.
- 121 Sachant que la culture de l'oral est ce qui constitue le socle de la société guyanaise, qui contribue à lui donner des références et à forger ses valeurs identitaires, quel est le statut du français dans le contexte multilingue du territoire ? Nous aimerions à présent esquisser une réponse à cette interrogation.

Culture de l'oral et scolarisation des jeunes : le statut du français

- 122 Depuis son inscription dans la Constitution française comme « langue de la République » en 1992, en Guyane, la langue française s'est imposée pour devenir la seule langue de scolarisation. Aussi, au regard des difficultés auxquelles sont confrontés les enseignants, les parents d'élèves et les élèves, il y a lieu d'étudier comment intégrer les langues sans tradition scolaire dans l'enseignement afin de favoriser la réussite scolaire.
- 123 Mais les langues non écrites peuvent-elles être prises en compte dans le processus d'apprentissage scolaire ? C'est faire preuve de réduction que de penser que la connaissance scientifique est fermée à certaines langues et ouvertes à d'autres. En effet, autant les mathématiques et d'autres disciplines scientifiques peuvent s'étudier en bushinengue, autant la traduction en arawak des œuvres complètes de Kant est de l'ordre du possible. D'ailleurs, un enseignant de Maripasoula a déjà expérimenté l'enseignement des mathématiques à partir de la broderie amérindienne. D'autres expériences d'enseignement de la langue française à partir des contes Palikur sont menées par les médiateurs culturels dans certaines écoles situées en particulier tout au long du fleuve Oyapock.
- 124 Autant de faits significatifs vécus par les enseignants et élèves qui confirment qu'au lieu de prendre le risque de fragiliser les pans sur lesquels s'arc-boutent les différentes langues parlées par les populations locales, il vaut mieux s'investir pour que les langues parlées contribuent à l'enseignement des langues scolaires.
- 125 Reste que les élèves qui le peuvent luttent continuellement pour surmonter leurs difficultés de scolarisation dans une langue autre que la langue parlée au quotidien. L'effort vaut la peine, peu importe la nature, le niveau des efforts fournis mais aussi l'environnement familial et social dont ils bénéficient. Pour d'autres, cette situation est vécue comme un sort, c'est-à-dire une contrainte irrévocable susceptible de pousser à une « gestion honteuse d'un trait négatif stigmatisant⁵⁵ ». Ainsi, on a vu des élèves amérindiens et saramaca éprouver une gêne immense de parler leur langue maternelle en public. Ce sentiment de honte est aussi un trait de la volonté des classes moyennes en Afrique d'intégrer leurs enfants dans la modernité occidentale quand il leur est empêché de parler la langue non scolaire à l'école.
- 126 Face à cette situation qui fait de la Guyane un terrain de recherche ouvert qui a longtemps été défrichée, au plan de l'éducation, il est important de fournir des éléments de comparaison qui favorisent une clarification des rapports entre les langues pratiquées par les populations locales.

Conclusion

- 127 Au terme de cette réflexion, cette étude nous a permis de nous interroger sur les modalités de l'éducation dans un territoire plurilingue comme la Guyane. Au regard de la diversité culturelle du territoire, ce qu'il faut retenir, c'est que pour lutter contre la fracture scolaire en Guyane, il est important de « recourir à des stratégies éducatives qui confèrent aux langues (...) locales une place importante dans la scolarité⁵⁶ ». À défaut d'une telle démarche, les acteurs sociaux n'auront pas fini de déplorer l'état de l'école en Guyane. Autrement dit, si la politique de développement culturel du territoire s'inscrit dans une stratégie qui « écrase la langue des autres, viole la spiritualité des autres, falsifie l'histoire des autres, dévalorise l'expérience technologique ou artistique des autres, humilie et paralyse la créativité des autres...⁵⁷ », elle serait irréaliste et ne pourrait aboutir car, avec le temps, elle sera vouée à l'échec.
- 128 Certes, l'intégration de la culture dans le système éducatif peut s'inscrire dans une approche interculturelle susceptible de contribuer à l'amélioration des résultats scolaires. Mais en même temps, si des dispositions ne sont pas prises dans une démarche qui implique les parents et le secteur associatif en tant qu'acteurs capables d'initiatives, pour prévenir les difficultés, pour y remédier ou pour consolider les acquis, cela risque de compromettre l'effort d'accompagnement dans les apprentissages.
- 129 Pour favoriser l'intégration sociale des jeunes et lutter efficacement contre la déscolarisation en Guyane, plusieurs pistes complémentaires peuvent être explorées et hiérarchisées en fonction des compétences, de la stratégie, des moyens et des objectifs de chaque acteur.
- 130 À ce propos, on a tendance à oublier que la bataille pour l'égalité des chances en milieu scolaire se joue sur deux tableaux complémentaires. D'une part, c'est par les campagnes d'information et de sensibilisation des parents sur le rôle qu'ils peuvent jouer dans la lutte contre la déscolarisation. D'autre part, par la création d'un fonds pour la lutte contre la déscolarisation en concertation avec les acteurs du secteur économique et associatif ainsi que les organismes de formation.
- 131 Certes, il faut reconnaître que l'État déploie chaque année d'importants moyens pour sortir des conditions actuelles de scolarisation. Il est important d'examiner pourquoi bon nombre d'acteurs les jugent pour, le moins, non satisfaisants. Une chose est certaine : le partage des expériences, le travail en réseau, les échanges avec d'autres régions du monde, qui partagent le même contexte socioculturel et économique que la Guyane, constitue, à nos yeux, un excellent moyen pour infléchir le processus de décrochage scolaire, même si cette bataille est loin d'être achevée.
- 132 Sur le terrain, en dehors des problèmes de déplacement des élèves scolarisés issus des familles les plus démunies, l'insuffisance d'établissements scolaires et de professionnels par rapport aux besoins locaux ainsi que les difficultés d'installation des enseignants en zones isolées ralentissent le processus de développement de l'éducation en Guyane.
- 133 Parmi les principales pistes pour atteindre cet objectif, il ne faut pas perdre de vue la nécessité d'encourager la création et l'édition d'outils diversifiés dans différentes langues parlées par les familles (documents écrits et multimédias...). En même temps, il est utile de développer le programme de formation adaptée des enseignants par rapport au contexte du territoire⁵⁸.

- 134 À terme, le passage par des études scientifiques ciblées sur les modalités d'intégration de la culture à l'éducation garantirait la pertinence des approches et éclairerait la compréhension de la spécificité de l'éducation en Guyane. Les enseignements que nous pouvons en tirer dépassent de loin la simple connaissance des pratiques en œuvre. Aussi, pour répondre à toutes les questions que l'intégration sociale et la réussite scolaire soulèvent, il est utile de recourir aux méthodes des sciences sociales pour conduire une réflexion scientifique sur cette problématique en privilégiant par exemple l'intégration des savoirs traditionnels dans l'enseignement scolaire et dans les activités péri et parascolaires.
- 135 En effet, compte tenu du risque de marginalisation d'une frange de la population, qui rencontre d'énormes difficultés de maîtrise de la langue de scolarisation, il nous semble important de décrire un nouvel angle d'approche empirique de la question de l'école en Guyane. Cette démarche pourrait par exemple prendre en compte la prévention et la lutte contre l'illettrisme des parents afin de les aider à valoriser et à développer leurs propres compétences. De ce point de vue, s'appuyer sur les langues parlées en Guyane constitue un atout pour la réussite de l'éducation sur le territoire.
- 136 Aussi, l'école des parents et d'autres dispositifs, qui interviennent dans ce domaine, constituent une opportunité à saisir car leurs méthodes donnent lieu à une alphabétisation adulte *a posteriori* alors que dans le même temps, la stratégie pédagogique vise à trouver des substituts à des enseignants. Leurs interventions présentent en plus l'avantage de faire la part belle au bilinguisme. Encourager la coexistence des langues parlées et du français dans la société guyanaise est une opportunité pour améliorer le niveau scolaire des jeunes et pour développer leur quotient intellectuel.
- 137 Cependant, pour atteindre ces objectifs, le soutien scolaire devrait être élargi sur tout le territoire ainsi que le précieux partenariat avec les associations de parents d'élèves, le Ceméa⁵⁹, la Ligue de l'enseignement et surtout le Casnav. En même temps, il est important de valoriser et de mutualiser les expériences souvent méconnues au-delà des frontières en proposant des scénarii adaptés à partir de la diversité des situations observées dans d'autres pays qui présentent des contextes socioculturels similaires (Maurer, 2013 : 134). Une chose est certaine : en créant une véritable synergie dans la prise en charge éducative des jeunes de Guyane, on parviendrait à mettre en place un réseau d'acteurs sur le terrain.
- 138 En effet, si les enseignants déplorent l'absence ou l'insuffisance de la participation des parents dans la scolarité des enfants, c'est aussi parce que nombre d'entre eux ont besoin eux-mêmes d'assistance afin que l'école ne soit plus considérée par certains comme une garderie, un lieu d'obtention du certificat de scolarité qui donne accès aux droits sociaux.
- 139 Au regard de ces différentes questions, il apparaît que l'important c'est d'abord l'enfant ; car « priver les enfants de nos écoles, en particulier ceux qui n'ont pas le français pour langue maternelle (...), c'est les condamner à vivre en marge de la société et de la Nation, c'est les enfermer dans un ghetto d'où, nous le savons bien, ils ne sortiront qu'avec beaucoup de peine⁶⁰ ».
- 140 En définitive, il ressort que l'égalité d'accès à l'éducation en Guyane, c'est aussi une question de culture au service de la citoyenneté, l'enjeu étant la valorisation des cultures locales. Notre protocole de recherche n'a pas envisagé les usages des langues en lien avec le concept d'habitus qui fait de l'école une reproduction des inégalités. La pire des inégalités n'est-elle pas celle faite aux cultures du terroir ?

BIBLIOGRAPHIE

Alby (Sophie), « La formation des enseignants dans le contexte guyanais », in Vernaudon (Jacques), Fillol (Véronique) [dir.], *Vers une école plurilingue, dans les collectivités françaises d'Océanie et de Guyane*, Paris, L'Harmattan, 2010, p. 225-249.

Bitegue Dit Manga (Blaise), *Lecture publique et identités locales : le cas des territoires isolés de l'intérieur de la Guyane française*, Thèse de doctorat en sociologie, sous la direction du professeur Marie-Caroline Vanbremeersch, Amiens, université de Picardie Jules Verne, 28 novembre 2007, 477 p.

Bitegue Dit Manga (Blaise), « *Scolarisation et langues sans tradition scolaire, quelle stratégie pour la Guyane française ?* », in Maurer (Bruno), [Coord.], *La scolarisation dans les langues sans tradition scolaire, conditions d'une réussite*, Paris, *Dialogues et cultures*, n° 60, 2014, p. 11-22.

Bourdieu (Pierre), *La Distinction : critique sociale du jugement*, Paris, Les Éditions de Minuit, 1992, 670 p.

Bukassa (Mayele), Tschiyembe (Mwayila), *Invention de l'État de droit et projet de société démocratique en Afrique, le cas du Zaïre*, Condé-sur-Noireau, Diane de Selliers Éditions, 1992, 220 p.

Calvet (Louis-Jean), *Le jeu du signe*, Paris, Seuil, 2010, 197 p.

Candelier (Michel) [dir.], *Janua Linguarum, La porte des langues, introduction de l'éveil aux langues dans le curriculum*, Strasbourg, Éditions du Conseil de l'Europe, 2004, 216 p.

Centre de formation Savary, *Compte rendu de la formation sur le thème « Traitement du décrochage : quelle sont les stratégies aujourd'hui mises en œuvre ? »*, Cayenne, 10-11 mai 2012.

Conseil régional de la Guyane, *Conseil de développement durable de la Guyane, Agenda 21*, Cayenne, Conseil régional de la Guyane, 2005.

Coste (Daniel), Moore (Danièle), Zarate (Geneviève), *Compétence plurilingue et pluriculturelle*, Strasbourg, Conseil de l'Europe, 1997, 47 p.

Da Silva (Ferreira), Brigida (Ticiane), *Le proche lointain et le lointain proche : représentations des enseignants brésiliens de FLE sur la Guyane voisine*, Berne, Peter Lang, 2012, XXIV, 257 p.

De Grève (Marcel), *Le statut des langues dans une société plurielle*, dans Piault (Marc-Henri) [dir.], *Vers une société pluriculturelle, études comparatives et situations en France*, Actes du colloque international de l'AFA, Paris, Éditions de l'Orstom, 9-11 janvier 1986, 785 p.

Diop (Alioune), « Du confort culturel », *Présence africaine*, n° 107, mars 1978, p. 3-7.

Durand (Yves), Guyard (Jacques), *Rapport d'information parlementaire sur le thème L'enseignement scolaire en Guyane*, n° 1477, Paris, 18 mars 1999, 41 p.

Farraudière (Yvette), *École et société en Guyane française, scolarisation et colonisation*, Paris, L'Harmattan, 1989, 195 p.

Fillol (Véronique), Vernaudon (Jacques), [dir.], *Vers une école plurilingue, dans les collectivités françaises d'Océanie et de Guyane*, Paris, L'Harmattan, 2010, 320 p.

Guyard (Jacques), Durand (Yves), *Rapport d'information parlementaire sur le thème L'Enseignement scolaire en Guyane*, n° 147, Paris, 18 mars 1999, 41 p.

Hélot (Christine), « La formation des enseignants en contexte plurilingue », dans Vernaudon (Jacques), Fillol (Véronique) [dir.], *Vers une école plurilingue, dans les collectivités françaises d'Océanie et de Guyane*, Paris, L'Harmattan, 2010, p. 251-270.

Ho-A-Sim (Jeanine), « L'insertion scolaire des enfants de l'Ouest guyanais : le cas des réussites paradoxales » dans Leglise (Isabelle) et Migge (Bettina) [dir.], *Pratiques et représentations linguistiques en Guyane, regards croisés*, Paris, Ird Éditions, 2007, p. 119-132.

Hurault (Jean), *Les Noirs réfugiés Boni de la Guyane française*, Ifan, Dakar, 1961, XVII-362 p.-

Hurault (Jean), *Les indiens wayana de la Guyane française : structure sociale et coutume familiale*, Orstom, Paris, 1968, 152 p.

Hamel (Ian), *Les Guyanais, français en sursis ?*, Paris, Éditions Entente, 1979, 170 p.

Insee Antilles-Guyane, *L'État de l'école en Guyane*, Cayenne, Insee, rectorat de la Guyane-Carif-Oref Guyane, 2011, 48 p.

Léglise (Isabelle), Migge (Bettina), *Pratiques et représentations linguistiques en Guyane : regards croisés*, Paris, Ird Éditions, 2007, 488 p.

Linton (Ralph), *Le fondement culturel de la personnalité* (1945), Paris, Éd.Dunod, 1977, 138 p.

Maurer (Bruno), « Les langues de scolarisation en Afrique francophone, quelques repères pour l'action », dans Omer (Danielle), Tupin (Frédéric) [dir.], *Éducatons plurilingues : l'aire francophone entre héritages et innovations*, Rennes, Presses Universitaires de Rennes, 2013, p. 121-136. « La scolarisation dans les langues sans tradition scolaire, conditions d'une réussite », Paris, *Dialogues et cultures*, n° 60, 2014,

Migge (Bettina), Renault-Lescure (Odile), « Langues et école en Guyane », dans Vernaudon (Jacques), Fillol (Véronique) [dir.], *Vers une école plurilingue, dans les collectivités françaises d'Océanie et de Guyane*, Paris, L'Harmattan, 2010, p. 49-65.

Migge (Bettina), Léglise (Isabelle), *Pratiques et représentations linguistiques en Guyane*, IRD Éditions, 2007, 488 p.

Omer (Danielle), Tupin (Frédéric), *Éducatons plurilingues : l'aire francophone entre héritages et innovations*, Rennes, Presses Universitaires de Rennes, 2013, 236 p.

Piantoni (Frédéric), *L'Enjeu migratoire en Guyane française*, Matoury, Ibis Rouge Éditions, 2009, 440 p.

Poche (Bernard), « La construction sociale de la langue », dans Vermes (Généviève) et Boutet (Josiane) [dir.], *France, pays multilingue - 1. Les langues en France : un enjeu historique et social*, Paris, L'Harmattan, 1987, p. 79-195.

Rectorat de l'Académie de la Guyane, *Plan éducation Guyane 2010-2013*, Cayenne, Rectorat de Guyane, 2010.

Renault-Lescure (Odile) et Goury (Laurence) [dir.], *Langues de Guyane*, Marseille, La Roque d'Anthéron, Vents d'ailleurs, Ird Éditions, 2009, 188 p.

Renault-Lescure (Odile), Migge (Bettina), « Langues et école en Guyane », dans Vernaudon (Jacques), Fillol (Véronique) [dir.], *Vers une école plurilingue, dans les collectivités françaises d'Océanie et de Guyane*, Paris, L'Harmattan, 2010, p. 49-65.

Unesco, *L'éducation dans un monde multilingue*, Paris, Unesco, 2003.

Vermes (Généviève) et Boutet (Josiane) [dir.], *France, pays multilingue, Les langues en France : un enjeu historique et social*, Paris, L'Harmattan, 1987, Tome 1.

Vernaudeau (Jacques), Fillol (Véronique) [dir.], *Vers une école plurilingue, dans les collectivités françaises d'Océanie et de Guyane*, Paris, L'Harmattan, 2010, 320 p.

NOTES

1. Déclaration universelle des droits de l'homme, déclaration des droits des personnes appartenant à des minorités nationales ou ethniques, religieuses et linguistiques de 1992, Convention (n° 169) concernant les peuples indigènes et tribaux dans les pays indépendants, adoptée par l'Organisation internationale du travail en 1989, Déclaration sur les droits de l'homme des personnes qui ne possèdent pas la nationalité du pays où elles vivent, Convention internationale des droits de l'enfant, Charte européenne de protection des langues régionales et des minorités, Charte européenne du plurilinguisme, conventions de l'Unesco, etc.
2. NOR : REDE1236612C circulaire n° 2012-141 du 2-10-2012 RED - DGESCO A1-1
3. En France, l'instruction est obligatoire pour tous les enfants à partir de 6 ans jusqu'à 16 ans révolus.
4. Le fait de parler au moins deux langues, quel que soit le degré de maîtrise de ces langues (Leglise et Migge, 2007).
5. Ou langue territorialisée. En France, langue reconnue par l'État comme étant parlée durablement sur son territoire par des citoyens français (Leglise et Migge, 2007 : 403-423). Selon Bettina Migge et Odile Renault-Lescure (2009 : 52), le statut des langues de Guyane est variable. « Le français est la langue nationale », le créole guyanais est « langue régionale », les langues amérindiennes, les créoles à base lexicale anglaise et le hmong sont des « langues de France ». On entend par langues de France les langues régionales ou minoritaires parlées traditionnellement par des citoyens français sur le territoire de la République, et qui ne sont langues officielles d'aucun État [...] ces critères de définition s'inspirent [...] de la Charte européenne des langues régionales ou minoritaires » (Site web de la Dgllff, consulté le 5 décembre 2017).
6. D'après les mêmes sources, en dehors du créole guyanais, à base lexicale française, il existe d'autres créoles à base lexicale anglaise : aluku, ndyuka, pamaka et saamaka.
7. Conseil régional de la Guyane, Conseil de développement durable de la Guyane, *Agenda 21*, Cayenne, Conseil Régional de la Guyane, 2005, p. 35.
8. Insee, *Résultats du recensement de la population guyanaise au 1^{er} janvier 2014*.
9. Qui mesure les réalisations moyennes en matière de santé, d'éducation, et de revenus.
10. Produit national brut.
11. Comme par exemple les villages Abouna Sounga et Yapimaliki, sur le territoire de la commune de Papaïchton.
12. Jean Hurault, *Les Noirs réfugiés Boni de la Guyane française*, Dakar, IFAN, 1961, XVII, 362 p.
13. Institut national de la statistique et des études économiques.
14. Insee Antilles-Guyane, *L'État de l'école en Guyane*, Cayenne, Insee, rectorat de la Guyane, Carif, Oref Guyane, 2011, p. 3.
15. Par exemple, Ian Hamel (1979 : 88) observe que « par le biais de la scolarisation, les habitants de l'intérieur et particulièrement les Boni risquent d'être intégrés à la communauté créole. L'école ne leur apprend pas seulement le français, elle leur inculque d'autres valeurs modèles. Les élèves (...) ne désireront plus forcément retrouver le mode de vie de leurs parents ».
16. Yvette Farraudière, *École et société en Guyane française, scolarisation et colonisation*, Paris, L'Harmattan, 1989, p. 140.
17. C'est ainsi que depuis les années 1950, les sites d'orpaillage situés depuis le chemin des émerillons sur le territoire de la commune de Régina jusqu'à la commune de Saül en passant par la « crique maïs » n'ont jamais bénéficié d'un équipement scolaire. Cette stratégie a tellement

influencé les dispositifs en œuvre que jusqu'en 2011, le village Yamapa-Pina, sur le territoire de la commune de Camopi, comptait encore 20 enfants non scolarisés.

18. D'une manière générale, l'enseignant donne envie d'apprendre dans une démarche fondée sur l'adaptation et la lutte permanente contre « l'ennui du trop facile ou du trop difficile ». Ainsi, lors des séances et des séquences, il peut puiser dans les contextes physique, socioculturel et linguistique des élèves, des outils qui facilitent la compréhension des élèves, en fonction du plurilinguisme du territoire et de l'hétérogénéité culturelle des parents.

19. Mama goo est représentée par une grossière statue d'argile blanche munie d'énormes seins, symbole de fécondité, que l'on peut apercevoir dans une petite case située sur la place du village de Boniville. Chaque année, quand approche le temps de couper les abattis, le grand man, entouré d'une nombreuse assistance, prie le dieu d'accorder la fécondité aux plantations. Si la pluie ne tombe pas, on fait une offrande d'eau et de tafia et on arrose la statue.

20. Marcel De Grève, *Le statut des langues dans une société plurielle, dans « vers une société pluriculturelle, études comparatives et situations en France », Actes du colloque international de l'AFA, Paris, 9-11 janvier 1986, éd. de l'ORSTOM, p. 655.*

21. Frédéric Piantoni, *L'Enjeu migratoire en Guyane française*, Matoury, Ibis Rouge Éditions, 2009, p. 345.

22. Sans doute parce que « sans se réduire à la langue, la culture guyanaise est centrée sur le créole » (Ian Hamel, *les guyanais français en sursis*, Paris, 1979, p. 101).

23. Marcel de Grève, *op. cit.*, p. 649.

24. Académie de Poitiers, Direction des services départementaux de l'Éducation nationale, portail premier degré.

25. Michel Candelier, [dir.], *La porte des langues, l'introduction de l'éveil aux langues dans le curriculum*, Strasbourg, Éditions du Conseil de l'Europe, 2003, p. 87.

26. Centre académique pour la scolarisation des élèves nouvellement arrivés et des enfants du voyage.

27. Bernard Poche, « La construction sociale de la langue », dans Geneviève Vermes et Josiane Boutet [dir.], *France, pays multilingue : les langues en France, un enjeu historique et social*, Paris, L'Harmattan, 1987, p. 97.

28. Les langues de scolarisation des pays voisins sont très variables : au Brésil, c'est le portugais, au Suriname c'est le hollandais et au Guyana, c'est l'anglais.

29. Par exemple, le sranantongo sert de langue de communication à la fois pour le saramaka, l'okanisi, le n'djuka et l'aluku.

30. Même si, à la base, du point de vue sociolinguistique du territoire, toutes les communautés guyanaises sont plurilingues (Migge et Renault-Lescure, 2009), pour les élèves non francophones, le français appris en milieu scolaire devient une langue seconde, apprise dans un deuxième temps et étrangère à leur environnement familial (Leglise et Migge, 2007).

31. Langue d'interaction qui exprime dans sa sémantique, comme dans sa syntaxe la réalité contextuelle du groupe local (Poche, 1987, p. 94).

32. Christine Hélot, « La formation des enseignants en contexte plurilingue » dans Jacques Vernaudon, Véronique Fillol, [dir.], *vers une école plurilingue dans les collectivités françaises d'Océanie et de Guyane*, Paris, L'Harmattan, 2009, p. 251-270.

33. Comme on peut l'observer dans les communes d'Ouanary et Saint-Elie.

34. Des démarches similaires sont actuellement expérimentées en métropole comme par exemple celles évoquées par Michelle Auzanneau, Françoise Hickel, Malory Leclerc, sur le thème « Plurilinguismes et apprentissages : de la complexité des pratiques et ressources langagières en contexte à leur développement réfléchi en formation ». Recherche financée par la direction de la Protection judiciaire de la jeunesse.

35. Jeanine Ho-A-Sim, « L'insertion scolaire des enfants de l'Ouest guyanais : le cas des réussites paradoxales » dans Isabelle Leglise, Bettina Migge et al. *Pratiques et représentations linguistiques en Guyane, regards croisés*, Ird Éditions, 2007, p. 119.
36. Alain Colaniz, *Enseigner en Guyane, l'école au risque de l'interculturel*, Paris, L'Harmattan, 2001, p. 74.
37. Ainsi, un enfant né d'une relation entre un Boni et un Ndjuka est appelé en Aloukou « *mékipikin* » du fait qu'il est considéré par les Bonis comme un « *enfant à moitié pur* ».
38. Pierre Bourdieu, *La Distinction, critique sociale du jugement*, Paris, Les Éditions de Minuit, 1979, 672 p.
39. Blaise Bitegue Dit Manga, *Lecture publique et identités locales : le cas des territoires isolés de l'intérieur de la Guyane française*, Thèse de doctorat en sociologie, soutenue le 28 novembre 2007 [sous la dir.] du professeur Marie-Caroline Vanbremeersch, Amiens, université de Picardie Jules Verne, 477 p.
40. Une enquête réalisée par l'Agence nationale de lutte contre l'illettrisme (Anlci) en 2004 signale un chiffre de 20 % de la population régionale âgée de 16 à 65 ans ayant été scolarisée en France contre 9 % en 2004 et 7 % en 2011 en France métropolitaine. (Anlci), *L'évolution de l'illettrisme en France, numéro spécial Guyane*, mars 2014.
41. Cette réunion, initiée en 1998 par l'Institut de recherche pour le développement (IRD) au village de Bellevue-Yanou a eu pour objet, durant 5 années, d'expérimenter l'écriture de la langue Kali'nan en présence des autorités coutumières et politiques locales.
42. La ou les langues qu'on acquiert dans la famille, lorsqu'on apprend à parler (Leglise et Migge, *op. cit.*).
43. Langue de l'État, utilisée généralement par les institutions comme l'administration, l'école, etc. *ibid.*
44. Rectorat de l'Académie de la Guyane, *Plan éducation Guyane 2010-2013*, Cayenne, novembre 2010, p. 2.
45. Sophie Alby, *La Formation des enseignants dans le contexte guyanais*, dans Jacques Vernaudeau et Véronique Fillol [dir.], *Vers une école plurilinguiste, dans les collectivités françaises d'Océanie et de Guyane*, Paris, L'Harmattan, 2010, p. 237.
46. Bitegue Dit Manga (Blaise), « *Scolarisation et langues sans tradition scolaire, quelle stratégie pour la Guyane française ?* », dans *La scolarisation dans les langues sans tradition scolaire, conditions d'une réussite*, Paris, *Dialogues et cultures*, n° 60, 2014, p. 11-22.
47. Yves Durand et Jacques Guyard, *Rapport d'information parlementaire n° 1477 sur le thème L'Enseignement scolaire en Guyane*, Paris, 18 mars 1999, p. 32.
48. Les enseignants des sites éloignés signalent que souvent, les jeunes ne comprennent pas pourquoi il faut rester assis devant une personne qui vous donne la parole, qui vous autorise à aller aux toilettes et qui vous apprend à vivre alors qu'il n'est pas de la famille.
49. Conseil régional de la Guyane, *Conseil de développement durable de la Guyane, Agenda 21*, Cayenne, Conseil régional de la Guyane, 2005, p. 39.
50. Ferreira Da Silva, Brigida Ticiane, *Le proche lointain et le lointain proche, représentations des enseignants brésiliens de FLE sur la Guyane voisine*, Berne, Peter Lang, 2012, p. 33.
51. Une langue véhiculaire employée au Bénin, au Nigeria et au Togo.
52. Organisation des nations unies pour l'éducation, la science et la culture.
53. Dont l'un des objectifs est la promotion de l'apprentissage des langues et de la diversité linguistique en Europe. Ainsi l'apprentissage d'une langue étrangère est désormais de mise dans les écoles françaises, allemandes, italiennes et anglaises.
54. Comme par exemple les villages Maïman, Kofi Campou sur le territoire de la commune d'Apatou ou encore ceux de la commune de Ouanari
55. Louis Gruel, « *Conjurer l'exclusion, Rhétorique et identité revendiquée dans les habitats disqualifiés* », *Revue française de sociologie*, vol. 26, n° 3, 1985, p. 431-453.

56. Unesco, *L'éducation dans un monde multilingue*, Paris, Unesco, 2003, p. 14-15.
57. Alioune Diop, « Du confort culturel », *Présence africaine*, n° 107, mars 1978, p. 1.
58. L'École Supérieure du Professorat et de l'Éducation de l'université de Guyane (ESPE) est spécialisée dans les métiers de l'enseignement de l'éducation et de la formation. Ces rôles et missions s'articulent autour de trois principaux axes : « objectif majeur de la loi sur la refondation de l'école de la République, l'ESPE de la Guyane a pour ambition de dispenser une formation de qualité, répondant aux contraintes et spécificités du territoire ; plus généralement les principales missions de l'ESPE de Guyane sont : la formation initiale des futurs enseignants aux métiers de l'enseignement et de l'éducation, la formation continue des enseignants en poste dans l'académie ainsi que le développement de la recherche en éducation ; fédérer les initiatives sur des projets communs... ». Sources : Site internet : y, consulté le 5 décembre 2017.
59. Centre d'entraînement aux méthodes d'éducation active.
60. Tshiyembe Mwayila, Bukassa Mayele, *Invention de l'État de droit et projet de société démocratique en Afrique : le cas du Zaïre*, Condé-sur-Noireau, Diane de Selliers Éditions, 1992, p. 140.

RÉSUMÉS

Malgré l'apparition d'un discours des pouvoirs publics visant la promotion de la cohésion sociale du territoire, au regard des stratégies en œuvre ou en projet, cet article met en évidence la variété des contextes de scolarisation et leur rôle dans les situations d'échec scolaire de nombreux jeunes de Guyane.

Ainsi, il sonde les principales difficultés liées aux exigences de la scolarisation dans la langue française et son poids en matière de réussite scolaire par rapport à la tradition orale et à d'autres réalités linguistiques et culturelles locales.

Cette recherche met au jour les paradoxes d'une démarche fondée sur la confrontation nécessaire entre les atouts du territoire, le passé culturel, la vie quotidienne des jeunes, issus pour la plupart des familles fragiles, pratiquant des langues minoritaires et le modèle du discours officiel par rapport aux jeunes de l'hexagone.

Enfin, elle expose la part qui reste à travailler dans l'éducation et dans la participation des jeunes au processus de construction de la société guyanaise d'aujourd'hui. Elle souligne en conclusion que bon nombre des faiblesses relevées sur le terrain résultent de la difficulté permanente d'articulation de la langue d'enseignement avec les langues parlées sur le territoire. Ces dernières n'étant pas traditionnellement associées à l'école et qui ne sont pas traditionnellement associées à l'école. Les problèmes rencontrés sur le terrain de cette ancienne colonie française soulignent la nécessité d'une prise en compte collective de cette situation.

Despite the appearance of a speech by public authorities to promote social cohesion of the territory, in the light of the strategies implemented or planned, this article highlights the context of schooling of many young people in Guyana who share this space multilingual social and are in a situation of academic failure or dropping out.

So, it searches the key challenges related to the demands of education in the French language and its weight in terms of academic achievement compared with the oral tradition and other local linguistic and cultural realities. This research reveals the paradoxes of an approach based on the confrontation between the necessary assets of the territory, the cultural past, the daily lives of young people for the most fragile families practicing minority languages and model of

speech official compared to young people in metropolitan France.

This research shows that there is much work to be done in youth education and youth involvement to develop the actual society of French Guyana.

The research also indicates that many weaknesses comes from difficulties to link language used in school and local languages.

Problems meet by the French Guyana, a former colony, shows that collective awareness of these situations is necessary.

A pesar de la aparición de un discurso de los poderes públicos que pretende promover la cohesión social del territorio en relación con las estrategias aplicadas o en fase de preparación, este artículo pone de relieve la variedad de los entornos de escolarización y su papel en los casos de fracaso escolar de muchos jóvenes de la Guayana francesa.

Así, examina las principales dificultades ligadas a las exigencias de escolarización en lengua francesa y su importancia en lo referente al éxito educativo frente a la tradición oral y otras realidades lingüísticas y culturales locales.

En suma, este estudio revela las paradojas de un método basado en la confrontación necesaria entre las ventajas que presenta el territorio, el pasado cultural y la vida cotidiana de los jóvenes procedentes en la mayoría de los casos de familias frágiles que utilizan lenguas minoritarias y el modelo del discurso oficial con respecto a los jóvenes de la Francia europea.

Por último, el estudio expone la parte que se debe trabajar en la educación y en la participación de los jóvenes en el proceso de construcción de la sociedad guayanesa actual subrayando, como conclusión, que muchas de las deficiencias detectadas sobre el terreno se deben a la dificultad permanente de articulación de la lengua de enseñanza con las lenguas habladas en el territorio, que tradicionalmente no se asocian a la escuela. Los problemas hallados sobre el terreno de esta antigua colonia francesa subrayan la necesidad de que esta situación sea considerada a nivel colectivo.

INDEX

Mots-clés : cohésion sociale, tradition orale, jeunes Guyane, éducation Guyane, bilinguisme, langue française Guyane

Palabras claves : cohesión social, tradición oral, jóvenes Guayana, educación Guayana, bilingüismo, lengua francesa Guayana

Keywords : social cohesion, oral tradition, young Guiana, Guyana education, bilingualism, language French Guiana

AUTEUR

BLAISE DIT MANGA BITEGUE

Blaise Bitegue Dit Manga est docteur en sociologie, chercheur associé au MADRESHS (Maroc Association pour le Développement et la Recherche en Sciences Humaines et Sociales). Il est aussi diplômé de l'École du Louvre, de l'université de BRNO et de l'Institut culturel de Belgrade (muséologie). Outre un diplôme en administration culturelle et collectivités territoriales de l'Institut de préparation à l'administration générale de l'université de Picardie, il est également titulaire d'un DEA en aménagement du territoire et développement local de l'université de Pau et des Pays de l'Adour ainsi que d'un diplôme de bibliothécaire de l'université Cheik Anta Diop de Dakar. Ancien Directeur général des services des communes de Papaïchton et d'Iracoubo (Guyane française), il est Référent laïcité citoyenneté à la PJJ de Guyane et enseigne la sociologie à

l'université de Guyane. Ses recherches traduisent son attachement à l'identité guyanaise comme vecteur d'épanouissement des populations.