

Le rôle potentiel du conte dans l'enseignement du français en Guyane

Rapport de stage pour Mémoire de recherche à 18 crédits
Master « Didactique du français, langage et littérature »



Présenté le 17 septembre 2009 par :
Annie WELSCHINGER
1 de recherche
didactique du français

Directeur de recherche:
M. Jean-François MASSOL Master
Professeur de littérature française
et didactique de la littérature

Année universitaire 2008/2009

Le rôle potentiel du conte dans l'enseignement du français en Guyane

Rapport de stage pour Mémoire de recherche à 18 crédits
Master « Didactique du français, langage et littérature »

Présenté le 30 juin 2009 par :
Annie WELSCHINGER
Master 1 de recherche
didactique du français

Directeur de recherche:
M. Jean-François MASSOL
Professeur de littérature française
et didactique de la littérature

Année universitaire 2008/2009

Avant propos

Remerciements

Lorsque j'ai entrepris de faire un Master de recherche cette année, je ne savais pas du tout ce qui m'attendait, tant au niveau du travail à fournir que de l'aventure elle-même.

Puis est arrivé le temps de choisir un sujet de mémoire. Et là de nombreuses questions nous torturent: Quel sujet ? Va t-il intéresser ? Comment mener à bien ce projet ? Serai-je à la hauteur ?

C'est pourquoi dans cette lettre, je voudrais remercier toutes les personnes qui m'ont aidée, soutenue et ont fait disparaître mes craintes. Je voudrais commencer par mon directeur de mémoire Monsieur Jean François Massol (professeur de littérature française et didactique de la littérature) qui a su dès le départ me guider pour choisir un sujet qui me ressemblerait, dans lequel je prendrais de l'assurance et surtout avec lequel je serais pleinement dans la recherche puisque j'ai eu l'immense chance de me rendre, avec son aide, en Guyane Française pour une meilleure enquête sur mon sujet.

Ensuite, je souhaiterais remercier Monsieur Franck Compper (Directeur d'école, enseignant et responsable de l'association Krakémantò qui organise diverses animations autour du conte), Madame Monique Blerald (Maître de conférences, Langues et Cultures Régionales-Campus Saint-Denis à Cayenne), Monsieur Christian Cécile (professeur de lettres modernes à université de Cayenne et anthropologue à L'UAG) qui m'ont tous donné les clefs, au niveau de la bibliographie et des personnalités à rencontrer, pour « ré-entrer » dans l'univers des contes de Guyane et m'en nourrir complètement.

Mes remerciements vont aussi à toutes les personnes qui ont avant moi, côtoyé ou mené des travaux sur le conte en Guyane et qui ont bien voulu me parler de leurs expériences, me passer leurs archives et les ouvrages difficiles à trouver en France métropolitaine. Je pense particulièrement à Anne Prince (Documentaliste à l'IUFM de la Guyane, responsable de la médiathèque de l'UFM, formatrice en littérature pour la Jeunesse et conteuse), Michel et Nicole Launey (Linguiste, chercheur et professeur de lettres modernes), Claudette Braconne (responsable du CRDP à Cayenne), David Sitbon (professeur de français au collège Albert Londres à Saint Laurent du Maroni), Abbé Sylvie(Enseignante chargée du REP à Cayenne), Martine Palton (conteuse et responsable de la Bibliothèque municipale Icek BARON de la ville de Saint-Laurent du Maroni), Nathalie Moreau (professeur des écoles à Saint Laurent du Maroni), Clotaire Bourgeois (principal au collège V de Saint-Laurent du Maroni), Michel

Normann-Gidoin et Pauline Bruin, (tous deux professeurs des écoles sur Grenoble à l'école primaire Clémenceau), Katy Feinstein (membre du conseil d'administration des Arts du récit de l'Isère) sans oublier Messieurs les conteurs Stéphane Saéfa (conteur aluku dans l'association Mamabobi) et Eugène Mac-Intosch (conteur amérindien, membre de la bibliothèque municipale de Saint Laurent du Maroni) qui m'a permis d'assister et de filmer des séances de contage en primaire.

Pour finir, je voudrais remercier Diane Vernon (Anthropologue, spécialiste des sociétés bushinengué en Guyane depuis de nombreuses années) qui a pris le temps pour me parler de la culture des Bushinengué sur le haut Maroni où elle a vécu plus de vingt ans, notamment de l'utilisation des contes traditionnels lors des veillées mortuaires et des levées de deuils.

Le choix du sujet

Travailler sur un sujet qui touche à la scolarisation en Guyane Française m'intéresse pour divers raisons.

D'une part, cela me permet d'exploiter et approfondir une facette de ma passion qui est la didactique de la langue française puisque telle est ma vocation future.

D'autre part, ce sujet met le doigt sur un problème très sensible et préoccupant. En effet, la Guyane, pourtant département français depuis 1946, présente le taux d'échec scolaire le plus important du territoire français .

Autre fait intéressant est que: ce sujet est une ouverture sur la francophonie et ses problèmes linguistiques. La Guyane étant un département français, il est tout à fait enrichissant pour le secteur de la recherche de se pencher sur les problèmes de l'inter-culturalité dans le cadre des départements d'Outre Mer.

En outre, ce présent mémoire va mettre en relief le conte de tradition oral qui constitue un outil pédagogique essentiel dans les sociétés sans écriture et pouvant aider dans la maîtrise de la langue française à l'oral comme à l'écrit.

Les dernières raisons que je vais évoquer sont beaucoup plus personnelles. En effet, travailler sur la pratique des contes oraux de Guyane en milieu scolaire, c'est avant tout, redécouvrir un pilier de ce qui constitue ma propre culture, mes racines, étant moi même Guyanaise, issue de la communauté bushinengué, Djuka. Ma langue maternelle n'a donc pas été le français mais le « *djuka tongo* ». C'est donc faire une analyse sur ma propre formation, mieux comprendre mes difficultés passées pour être

une meilleure enseignante si j'étais amenée à enseigner à des alloglottes¹.

C'est aussi participer à exploiter et faire connaître cette littérature orale, ciment de ces communautés, mais qui malheureusement est entrain de disparaître puisqu'on conte de moins en moins et la récolte de cette littérature est très insuffisante.

Enfin, ce sujet me permet d'être pleinement dans la recherche, d'aller à la recherche des communautés sans écriture, enquêter, trier, analyser sur le terrain et tout cela avec un regard scientifique porté sur ma propre culture.



¹. Selon le dictionnaire de linguistique et des sciences du langage, le terme d'alloglotte désigne une personne ou une population qui parle une langue différente de celle du pays ou de l'État dans lequel elle se trouve; Il s'agit de minorités linguistiques et souvent culturelles.

Table des matières

Avant propos.....	4
Remerciements	4
Le choix du sujet.....	5
Vocabulaire :	8
Introduction	10
Contexte.....	11
La Guyane.....	11
1. Peuplement.....	12
1.1. Généralités	12
1.2. La pluriethnicité de la Guyane.....	13
1.2.1. Les premiers habitants: les Amérindiens	13
1.2.2. Les populations issues de la colonisation	14
1.2.3. Les migrations récentes	17
1.3. Études linguistiques.....	18
2. Comportement à l'égard du français.....	19
2.1. Le français	19
2.2.1. Sa place	19
2.2.2. Langue seconde.....	20
2.2.3. Langue écrite.....	21
2.3. Conséquence : un contexte d'apprentissage complexe dû à différents facteurs.....	22
2.3.1. Les professeurs	22
2.3.2. Les élèves.....	23
2.3.3. Les outils.....	25
3. Le conte, un récit universel	27
3.1. Qu'est ce que le conte oral?	28
3.2. Le conte et l'enfant.....	28
3.4. Utilisation du conte en France	28
3.4.1. Le conte en bibliothèque.....	28
3.4.2. Le conte en milieu hospitalier	28
3.4.3. Le conte à l'école en France.....	28
3.5. Le conte oral en Guyane, un pilier de la tradition	28
3.5.1. Importance de l'oralité en Guyane	28
3.5.2. Utilisation traditionnelle du conte en Guyane	31
3.6. Le conte à l'école en Guyane	37
3.6.1. Des tentatives de collectes dans les années 90.....	37
3.6.2. Les Langues et Cultures Régionales.....	38
3.6.3. La démarche initiée par Mme Suzane Platiel	38
3.7. Brève présentation de ces expériences: quelles en ont été les constantes ?	41
3.7.1. Première constante: écoute d'au moins 30 contes dans les classes	41
3.7.2. Deuxième constante: favoriser la ré-appropriation des contes par les élèves.....	42
3.7.3. Troisième constante: liberté laissée à l'élève de raconter le conte de son choix..	43
3.7.4. Quatrième constante: absence d'évaluation chiffrée des productions en classe de 6ème.....	43
3.8. Bilan de ces expériences.....	43
Conclusion.....	45
Documents Annexes.....	48
Bibliographie	83

- Tout au long du mémoire, certains mots propres à l'univers guyanais seront suivis d'une étoile pour indiquer qu'ils sont consignés en vocabulaire pages 9-10.

Vocabulaire :

- Abattis: l'abattis est un mode de culture d'origine amérindienne adapté au milieu amazonien; c'est une culture sur brûlis de produits vivriers, manioc, tubercules, fruits; l'abattis de dimension modeste est abandonné au bout de 2 ans pour être reconduit ailleurs; la forêt se reconstitue au bout de 20 à 30 ans. L'abattis est souvent éloigné du lieu d'habitation pour préserver la forêt. On cultive avec une houe et un sabre ou machette, long couteau avec un manche.

- Agami: oiseau de l'ordre des gruiformes de la Guyane, aussi appelé oiseau trompette à cause de son cri.
- Anansi: nom donné à l'araignée, l'une des plus grandes figures des contes bushinengué.
- Cachiri : boisson amérindienne préparée à base de jus de manioc fermenté.
- Catouri: voir Katouri.
- Chien crabier: mammifère d'une soixantaine de centimètres avec une queue aussi longue que la moitié de son corps. Il ressemble un peu à un raton laveur.
- Couac: semoule ou farine en Guyane, fabriquée à partir de la racine de manioc épluchée, macérée dans de l'eau, râpée et égouttée afin d'éliminer son jus acide.
- Kariakou: cervidé nettement plus petit que la biche Mazama. Sa silhouette gracieuse n'est pas sans évoquer le chevreuil de métropole.
- Katouri ou catouri: sac à dos indien fait en feuille de palmier. C'est l'équivalent de la hotte.
- Léfan: mot créole pour désigner l'éléphant.
- Macaque: nom du singe capucin en Guyane.
- Maïpouri: ce mot créole d'origine amérindienne désigne en Guyane le tapir, gros mammifère ongulé de la forêt amazonienne (300 kg). Il possède une courte trompe.
- Maître-Bois: homme de grande taille couvert de longs poils. Parfois unijambiste circulant toujours armé de son bâton.
- Manman dilo: figure mythique, elle est la sirène des tropiques, la divinité suprême du royaume aquatique. Elle existe aussi dans la culture bushinengué sous le nom de **Wataa-mama**.
- Maskilili: dans la culture créole, diabolotin de la taille d'un pygmée, aux pied retournés, talons en avant et aux orteils en arrière. Il existe aussi dans la culture amérindienne, chez les Palikur, sous le nome de Sim.

- Pikiman: terme Bushinengué qui peut se traduire par « répondeur ». Son rôle est de relancer le conteur tout en lui permettant de reprendre son souffle. Grâce à cet intervention, le conte reste très rythmé car le « pikiman » intervient presque toujours après le même nombre de phrases. Il y a donc une musicalité propre au conte oral impossible à rendre à l'écrit. « Le pikiman » intervient aussi plusieurs fois dans le conte surtout aux endroits importants ou étonnants : il demande alors au conteur de répéter ou de confirmer ce qu'il vient de dire.

- Pian : le pian est une espèce d'opossum, un petit marsupial d'Amérique du Sud.

- Sabiman: terme en *Bushinengué tongo* pour désigner « les sages », « les hommes de savoir ».

- Satu mato: terme en *Bushinengué tongo* pour désigner les devinettes.

Introduction

La Guyane est un département français au Nord-est de l'Amérique du Sud. Elle est frontalière du Surinam et du Brésil et est bordée par l'océan Atlantique.



Source : Wikipédia

Avec une superficie de 86 504 km², ce département au climat équatorial est le plus grand département français².

C'est au XVI^{ème} siècle que commencent les premières implantations françaises dans la zone de Cayenne. Dès lors, la Guyane restera une colonie française jusqu'à obtenir le statut de département d'Outre Mer le 19 mars 1946³. Cayenne, chef-lieu du département, se situe à 7.072 km de Paris. La Guyane est également une région française. Au niveau national, elle est représentée par deux députés, deux sénateurs et un conseiller économique et social. L'État est représenté par le préfet établi à Cayenne et un sous-préfet à Saint-Laurent du Maroni.

La Guyane présente une grande diversité culturelle et linguistique et parmi chaque communautés historiquement dominantes, il y a des spécificités. Par exemple, les Amérindiens forment six communautés parlant chacune leur propre langue, les **Noirs-Marrons** en comptent sept qui ont des langues et cultures singulières⁴.

Les Amérindiens et les Bushinengué sont issus de sociétés sans écriture. Aujourd'hui encore, on constate que ces communautés restent très ancrées dans l'oralité. La

². <http://frontenac.ameriques.free.fr/antilles-guyane.php>.

³. <http://fr.wikipedia.org/wiki/Guyane>.

⁴. Pour ces derniers, cela peut s'expliquer de deux façons; soit parce que les esclaves sont originaires de différentes régions d'Afrique, ou parce qu'ils ont été colonisés par divers collons (portugais, anglais...). C'est le cas des Saramaca qui ont été colonisés par des juifs Portugais.

Guyane n'a pas pu être une colonie de peuplement à la différence des Antilles française. Les tentatives pour en faire une ont toutes échoué notamment parce que l'environnement et le climat étaient hostiles aux Européens. De ce fait, la mortalité mais aussi les départs précoces, à cause des maladies tropicales, étaient importantes. Cela a empêché, d'une part, l'implantation de grandes familles occidentales et de **grandes filiales et d'autres** part, la pratique quotidienne de la langue française. Les populations indigènes n'avaient donc pas la possibilité d'entendre régulièrement cette langue afin de la pratiquer dans leur milieu naturel. Même après que le département soit devenu français, la situation n'a guère changé. La tradition orale garde une **place des plus importante**. La transmission est ancestrale; elle se fait de bouche à oreille, de génération en génération en langue locale. La plupart des élèves sont donc alloglottes -moins de 20% des élèves guyanais ont le français pour langue maternelle⁵- et les méthodes pédagogiques ne sont guère appropriées pour ces élèves dont le français constitue dans le meilleur des cas une langue seconde. Par exemple, l'enseignement aux Amérindiens et aux Bushinengué sur le haut Maroni est particulièrement difficile. Leur vie quotidienne est centrée sur des activités telles que la chasse, la pêche et les travaux agricoles⁶. En conséquence de la prédominance de la culture orale, l'apprentissage de la langue française ainsi que le passage à l'écrit est une chose nouvelle pour les enfants issus de ces communautés car ils ne retrouvent aucun repère dans le milieu scolaire. Cela a pour entre autre conséquence, un taux important d'échec scolaire et beaucoup d'élèves quittent ce milieu sans diplôme.

Or dans le quotidien de ces enfants, le conte oral tient une place très importante notamment dans l'éducation et dans les rites de ces communautés. Il constitue un pilier parmi la littérature orale de ces derniers.

Aussi, je me propose de montrer comment l'école, en puisant dans la richesse de ces sociétés sans écriture, peut exploiter le conte oral en créant les conditions qui sont nécessaires aux élèves pour maîtriser la langue française tant à l'oral qu'à l'écrit, sans souffrance.

Contenu de la grande diversité à la fois de langues et de cultures que présente la Guyane française, il me semble absolument nécessaire d'ouvrir ce mémoire en étayant le peuplement de la Guyane. Puis dans un second chapitre, il sera pertinent

⁵. HEBRARD Jean, 2000, *Rapport de la mission effectuée par Jean Hébrard (IGEN) dans l'Académie de Guyane (20 février - 1er mars 2000)*, MEN, Paris.

⁶. DUMONT-GONIN Pierre, *La Guyane Française. Le pays, les hommes. Ses problèmes et son avenir*. Librairie Droz, Genève. Paris. 1970 p.64.

de parler du comportement des enfants issus de ces communautés sans écriture à l'égard du français et enfin finir, dans un dernier chapitre, sur l'usage du conte dans diverses instances notamment en milieu scolaire.

1. Peuplement

1.1. Généralités

La Guyane est le plus grand département français. Elle représente 1/6 de la France métropolitaine, soit la superficie d'une quinzaine de départements tels que la

Corrèze. Pourtant, elle compte peu d'habitants, même si la population a considérablement augmenté, passant de 20 000 en 1946 à environ 205 954 habitants en 2006⁷. L'indice de fécondité est très haut (3,9 enfants par femme) et la population très jeune (46% de moins de 20 ans⁸). Cette explosion démographique s'explique en partie par les phénomènes de migration, surtout durant les quarante dernières années. Outre la migration pour des raisons économiques, la guerre civile de 1985 au Surinam a apporté un important flux migratoire. Si l'on considère le vaste territoire du département, la densité de population reste faible (2,2% habitants au Km² contre 110 en métropole). Le peuplement ne concerne que 10% du territoire (essentiellement la frange côtière) ; les 90% restant sont recouverts de forêt.

1.2. La pluriethnicité de la Guyane

À l'heure actuelle, il est impossible d'avoir des chiffres précis de la composition ethnique de la Guyane. Cela est dû à deux raisons. D'une part, les phénomènes migratoires sont mal contrôlés, et le nombre d'étrangers en situation irrégulière est important. D'autre part, la loi française interdit les statistiques ethniques. Les chiffres fournis ne vont donc donner qu'un ordre de grandeur et restent approximatifs. Ils sont issus du livre *Les langues de France* rédigé sous la direction de B. Cerquiglini⁹.

Des vagues successives ont amené en Guyane des populations très différentes qui font de la Guyane actuelle une véritable mosaïque de culture, avec en conséquence, un grand plurilinguisme¹⁰

1.2.1. Les premiers habitants: les Amérindiens

Les Amérindiens vivant sur le territoire sont les descendants des premiers habitants. Aujourd'hui, ils ne comptent plus que six groupes parlant six langues différentes, répartis en trois des grandes familles linguistiques. Cependant, certains Amérindiens ont abandonné leur langue traditionnelle au profit du créole guyanais ou du *sranan tongo*¹¹.

7. Selon l'atlas illustré de Guyane ed 2001, p.143

8. INSEE 2006 : <http://www.recensement-2006.insee.fr/>

9. Collectif CELIA (2003) Partie « Langues de Guyane », dans CERQUIGLINI (coord.) *Les langues de France* / Paris, PUF. p.269-304.

10. Cf la carte sur les peuples de Guyane dans les pages annexes.

11. Créole surinamais à base anglaise.

a) Famille caribe (ou karib)

- *Kali'na* (nom ancien galibi), environ 4000 personnes dont 3000 locuteurs, principalement localisés dans la commune d'Awala (dans son entier) et partiellement dans d'autres communes de l'Ouest: Mana, Saint Laurent, Iracoubo et dans l'agglomération cayennaise et Kourou.

- *Wayana* (ou roucouyenne): environ 800 personnes (tous locuteurs), sur le haut Maroni (Elahé, Twenke, Antecume-Pata, Kayodé, Taluhwen)

b) Famille arawak

- *Arawak Lokono* : environ 900 personnes, la plupart d'origine surinamaïse mais le nombre de vrais locuteurs ne dépasse pas quelques dizaines. Localisés à Saint Laurent (village de Balaté) et Matoury (villages Sainte Rose de Lima et Cecilia).

c) Famille tupi-guarani

- *Palikur* : environ 1000 personnes, dont 700 locuteurs, à Saint Georges de l'Oyapock, Macouria, Régina, Roura (village Favard).

- *Wayampi* : environ 700 personnes, tous locuteurs, dans la commune de Camopi, (Camopi-bourg et village Trois Sauts).

- *Emérillon (ou Teko)* : environ 400 personnes tous locuteurs, à l'Ouest, sur le Haut Maroni et le Tampock (villages d'Elahé et de Kayodé) ; à l'Est, sur l'Oyapock (village de Camopi). L'émérillon est la seule langue amérindienne qui soit parlée exclusivement en territoire français.

1. 1.2.2. Les populations issues de la colonisation

À la différence des Antilles, on ne trouve pas en Guyane de population européenne anciennement établie (Békés): les Européens actuels sont des Métropolitains, la plupart fonctionnaires (enseignement, justice, armée...) ou commerçants. Les conquêtes européennes ont amené l'esclavage, avec comme conséquence linguistique la naissance des langues créoles et actuellement, deux ensembles de population: les Créoles guyanais et les Noirs-Marrons.

a) Les Créoles guyanais

C'est une population largement métissée¹², issue de l'esclavage et socialement très diversifiée de par la constitution d'élites intellectuelles ou économiques depuis la fin de l'esclavage. Après avoir été longtemps démographiquement très majoritaires, ils représentent aujourd'hui un peu moins de la moitié de la population. Le créole guyanais, à base lexicale française, est linguistiquement proche de ceux des Antilles françaises. Le nombre de locuteurs est difficile à chiffrer, peut-être 50 000 personnes presque toutes bilingues français-créole, auxquelles il faut ajouter un très grand nombre de personnes qui l'ont comme langue seconde étant donné son rôle véhiculaire important. Il y a une promotion de cette langue par certains intellectuels et l'accroissement de sa présence dans la production littéraire et les médias.

b) Les Noirs-Marrons :

- Les Djuka, les Paramaka, les Aluku

Les Djuka et les Paramaka sont les descendants des esclaves ayant marronné dès le début de la colonisation du Surinam, lorsque celui-ci était encore sous domination anglaise (jusqu'en 1667). Ils se sont réfugiés dans la forêt où ils ont constitué des peuples nouveaux. Ceux qui sont actuellement présents en Guyane sont d'origine surinamaïse, les anciens Marrons de Guyane s'étant fondus dans la population créole après l'abolition de l'esclavage. C'est en raison de leur mode de vie en forêt qu'on les appelle les « bush negroes » ou « nègres des bois », d'où le terme de Bushi-Nengué (ou Bushinengué), pour les identifier.

En guerre avec les colons néerlandais, certains Marrons ont finalement signé des traités de paix qui ont contribué à leur reconnaissance comme groupe ethnique : c'est le cas des Ndjuka. Les Aluku se sont constitués plus tard (milieu du XVIIIe siècle). Ils n'ont jamais signé de traité de paix, et, à la suite de plusieurs guerres, ils se sont réfugiés dès le début du XIXe siècle en Guyane française. Quant aux Paramaka, ils auraient une histoire commune avec les Aluku et se seraient ensuite constitués en un groupe autonome. Tous ces groupes sont originaires des plantations surinamaïses où

¹². Selon ce que l'on peut lire aux pages 69-70 de l'ouvrage *La Guyane Française. Le pays, les hommes. Ses problèmes et son avenir* écrit par Pierre Dumont-Gonin (inspecteur des douanes en Guyane de 1962-1967), les créoles au sens Guyanais ne sont pas des descendants de blancs, mais toutes personnes métisses menant une vie individualisée, sur le modèle européen par opposition aux noirs réfugiés vivant en tribus sous le commandement d'un chef. Ce sont des mulâtres et mulâtresses Eurafricains et parfois des Asiafricains. Concrètement, ils sont « descendants d'éléments métropolitains installés en Guyane ou aux Antilles au cours des siècles passés, ou d'émigrants européens des cents dernières années, ou encore de transportés ou déportés de différentes nationalités et fixés en Guyane ».

ils parlaient la variante ancienne de sranan tongo (le créole surinamien), ce qui explique la grande ressemblance que l'on trouve actuellement entre leurs langues respectives.

Dans le département, les Aluku (ou Bonis) sont environ 5000 ; ils sont essentiellement localisés sur le Maroni (communes d'Apatou, Papaïchton, Maripasoula, rivière Lawa) et également dans les villes (Saint Laurent, village Saramaka de Kourou, Cayenne). Ils ont tous la nationalité française depuis environ un siècle.

Les Djuka, quant à eux, seraient entre 6000 et 10000 en Guyane dans la commune de Grand Santi sur le Maroni, dans la région de Saint-Laurent-Mana, en particulier sur les routes départementales entre Saint Laurent et Mana. Environ la moitié d'entre eux n'a pas la nationalité française car ils se sont réfugiés du côté français lors de la guerre civile du Surinam en 1985¹³.

Enfin, pour les Paramaka, nous ne pouvons donner de chiffres exacts. On les estime à 2000 sur le territoire guyanais. On les retrouve sur l'île Langa Tabiki, Baada Tabiki, au large d'Apatou et quelques uns à Saint Laurent du Maroni.

Au niveau linguistique, ces communautés pratiquent trois variantes : l'aluku, le djuka et le paramaka.

- Les Saramaka

Les Saramaka ont dû marronner à partir de plantations tenues par des Juifs portugais ayant fui avec leurs esclaves le Nord du Brésil, ce qui explique l'importance du vocabulaire portugais dans leur langue:

exemple : *homme* se dit wómi (<port. *Homem*) ; *femme* se dit mujée (<port. *Mulher*) ou encore *vouloir* se dit kè (<port. *Querer*), alors que les mots correspondants en djuka sont **man**, **uman** et **wani**, d'origine anglaise.

Après des relations très conflictuelles avec les Hollandais, ils sont parvenus à un accord de paix (1762) et sont restés autonomes jusque vers 1950.

On dénombre environ 4000 Saramaka qui se répartissent dans la région de Saint-Laurent, Mana et dans plusieurs communes de l'est (Kourou, Cayenne, Macouria, Saint Georges).

Ces quatre peuples ont élaboré une culture originale et ont développé des formes

¹³. PIANTONI.F. *L'enjeu migratoire en Guyane Française*, Ibis rouge, ed 2009 p191.

esthétiques qui leurs sont propres. Riche et variée, la culture bushinengué revêt de multiples aspects où le conte joue un rôle primordial. C'est depuis peu d'année que cette population est confrontée au passage à la modernité.

1.2.3. Les migrations récentes

Depuis environ un siècle on assiste à plusieurs vagues de migrations provenant essentiellement des pays voisins et de l'Asie.

a) Les Chinois

Ils viennent du sud de la Chine et sont aujourd'hui environ 7000. Ils tiennent l'essentiel du commerce de détail.

Une première vague de migration chinoise (autour de 1900) s'est totalement fondue dans la population créole.

b) Les Hmong

Ce sont des réfugiés du Laos arrivés à partir de 1977. Ils habitent essentiellement dans les villages de Cacao et de Javouhey. Certaines familles commencent à s'établir dans d'autres communes (Régina, Saül...). Ils sont environ 2000.

c) Les Libanais

Ils représentent un groupe de quelques centaines de personnes, mais ils se sont maintenant fondus dans la population créole.

d) Les Haïtiens

Ils sont nombreux (peut-être jusqu'à 30 000?), souvent employés dans le bâtiment ou les travaux agricoles.

e) Les Brésiliens

Ils seraient entre 15 000 et 20 000, dont une importante proportion d'orpailleurs légaux ou illégaux.

f) Les latino-américains

Un assez grand nombre de latino-américains hispanophones viennent essentiellement de République Dominicaine et du Pérou.

g) Les Surinamais

Ils sont plusieurs milliers. La plupart d'entre eux sont en fait des Bushinengués qui ont un mode de vie transfrontalier.

h) Autres

De nombreux autres groupes minoritaires d'origines diverses (Guyana, Afrique Noire, Inde, Indonésie) habitent également en Guyane.

1.3. Études linguistiques

Parmi la vingtaine de langues pratiquées en Guyane, douze ont les caractéristiques des langues régionales au sens de la Charte européenne des langues régionales et minoritaires de 1992, et sont citées dans le rapport Cerquiglini de 1999: les six langues amérindiennes, le créole guyanais, les quatre langues bushinengué et le hmong. La Guyane est ainsi le plus « polyglotte » des territoires français après la Nouvelle-Calédonie (où sont parlées vingt-huit langues kanak).

Cette grande diversité de populations que présente la Guyane a pour conséquence des difficultés dans les apprentissages scolaires car le français est la langue seconde¹⁴ pour la majorité de la population. Cette difficulté est renforcée pour un très grand nombre d'enfants issus de sociétés sans écriture: c'est le cas de l'ensemble des Amérindiens et des Bushinengué. Aussi on constate que les enfants hmong et chinois rencontrent moins d'échec du fait de leur appartenance à des sociétés avec écriture.

¹⁴. voir chapitre suivant.

2. Comportement à l'égard du français

2.1. Le français

2.2.1. Sa place

Dans l'article 2 de la Constitution du 4 octobre 1958, un alinéa a été ajouté par la loi constitutionnelle du 25 juin 1992. Il stipule : « La langue de la République est le français ». Ainsi dans les administrations on pratique bien le français, tant dans les mairies, que dans les préfectures, les commissariats..et bien entendu dans l'enseignement.

De plus, le français étant considéré comme langue de prestige, il est la langue parlée

dans les centres de recherches importants tels que l'Institut Pasteur, l'École Nationale du génie rural et des forêts, le Centre de coopération internationale en recherche agronomique pour le développement (CIRAD), l'Institut de recherche pour le développement (IRD) ou encore dans le centre spatial de Kourou.

Pour la majorité des enfants en Guyane, le français est exclusivement à l'écrit. C'est la langue de scolarisation, celle de la culture savante, par opposition à la culture populaire et familiale. Elle est perçue comme clef de la réussite sociale.

2.2.2. Langue seconde

Jusqu'à ces toutes dernières années, le créole guyanais à base lexicale française, était la langue la plus pratiquée en Guyane puisque elle est la langue maternelle de la majorité de sa population. Il faisait même office de langue véhiculaire pour le reste des habitants. La scolarité obligatoire a augmenté le niveau de francophonie des habitants du département¹⁵.

Par exemple, à Saint Laurent du Maroni, plus de 90% des enfants sont non locuteurs du français avant leur scolarisation mais sont surtout locuteurs des créoles à base anglaise¹⁶. Le département abrite plusieurs groupes humains (Amérindiens, Créoles, Bushinengué, haïtien, Laotiens, Brésiliens, Dominicains....) qui pratiquent chacun leur langue. Selon certaines études, seule 14% de la population aurait le français comme langue maternelle¹⁷.

Dans ce contexte, cohabitent donc :

1. une langue officielle, de l'administration et d'enseignement.
2. des langues locales, autochtones.
3. des langues de l'immigration (Surinam, Brésil, Laos...).

Dès lors, le français apparaît comme langue seconde dans un pays où pourtant, il est la langue officielle, c'est-à-dire celle dans laquelle sont énoncés les actes de la vie de l'État (constitution, lois, décrets...) dans les domaines juridiques et administratifs.

Dans ce cadre de diversité linguistique, l'entrée dans la langue de scolarisation est problématique du fait de l'appartenance à la culture orale de la majorité des élèves.

¹⁵. *Situation Linguistique* in « Langue et Cité », *bulletin de l'observatoire des pratiques linguistique, Ministère de la culture et de la communication, n°3 avril 2004*, par Françoise Grenant CNRS-IRD, p2.

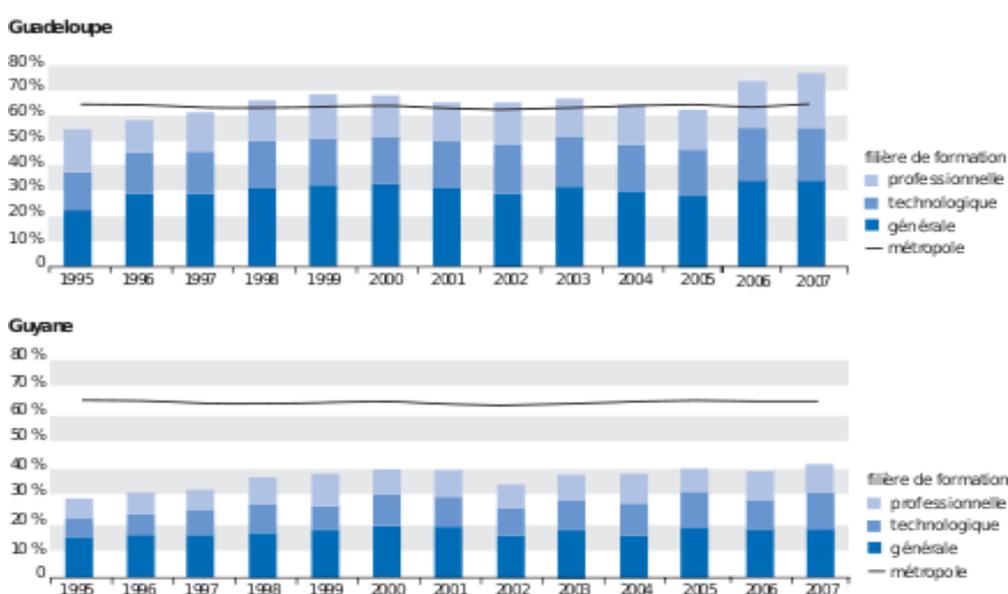
¹⁶. *Recherche sur les langues dans l'Ouest Guyanais, ibid* p7.

¹⁷. Chiffre fourni par le groupe Joshua Project en 2005 disponible sur : <http://www.tlfg.ulaval.ca/axl/amsudant/guyanefr2.htm>.

2.2.3. Langue écrite

Le français est la langue de l'enseignement en Guyane. Il est la langue de l'écrit. En tant que langue de scolarisation, il est l'outil avec lequel seront abordées les autres disciplines à l'école. Une faible maîtrise de celui-ci est un important facteur d'échec. Voici un tableau¹⁸ qui montre l'accès au niveau du baccalauréat en Guadeloupe et en Guyane en comparaison avec la France Métropolitaine:

[1] Évolution des taux d'accès par académie dans les DOM (MEN - scolaire)



Comme le montre ce tableau, le taux d'échec scolaire de la Guyane est très élevé. Le taux d'accès au bac stagne à 41% d'une classe d'âge au lieu de 65 dans l'hexagone. Ce taux est d'ailleurs le plus élevé de toutes les régions françaises, y compris les départements d'Outre Mer. Près de 45 % des élèves quittent le système scolaire sans diplôme¹⁹.

Dans les librairies de Guyane, les ouvrages proposés sont essentiellement des ouvrages en langue française.

Le français en tant que langue de scolarisation devrait faire l'objet d'un enseignement

¹⁸. L'accès au niveau du baccalauréat dans les DOM disponible sur : http://media.education.gouv.fr/file/2008/96/0/chap12-5_33960.pdf.

¹⁹. Source : Y. Durand et J. Guyard, *Pour une politique éducative en Guyane*, « Rapport d'information n° 1477 », Commission des affaires culturelles et des finances, Assemblée nationale, 1998.

systématique si l'on considère le contexte d'apprentissage dans département²⁰.

2.3. Conséquence : un contexte d'apprentissage complexe dû à différents facteurs

2.3.1. Les professeurs

Les enseignants affectés en Guyane viennent majoritairement de l'hexagone et ne sont pas suffisamment formés à ce milieu d'enseignement très complexe. Ces derniers arrivent en découvrant des conditions matérielles très difficiles car ils ne connaissent ni la langue ni la culture de leurs élèves. On peut lire dans un rapport de Jean Hébrard, inspecteur général de l'éducation nationale, que les nombreux échecs graves dans ce département sont en partie dû à « l'absence quasi totale de formation (initiale et continue) des personnels tant enseignants que d'encadrement ou de formation aux problèmes de la scolarisation d'enfants dont le français n'est pas la langue maternelle ²¹».

Le corps enseignant est donc peu ou pas préparé à cette rencontre, et en conséquence incapable de prendre appui sur le quotidien des élèves (milieu naturel, savoir-faire, langue maternelle, organisation sociale...) pour transmettre les connaissances dont il a la charge.

« Tout au long de ma mission », rajoute l'inspecteur, « chaque fois que j'ai demandé aux maîtres d'une école combien d'enfant savaient lire en CM2, les réponses obtenues (en dehors de quelques écoles privilégiées de Cayenne, Rémire-Montjoly ou Kourou) ont été désespérantes. On m'a souvent annoncé, y compris dans des écoles ordinaires de Cayenne ou Kourou, que moins de dix enfants par classe avaient réellement appris à lire à la fin de la scolarité élémentaire, ce chiffre devant être ramené à quelques unités à Saint-Laurent du Maroni ou dans les sites isolés. Le plus décevant reste évidemment que ces résultats m'aient été annoncés comme relevant de la spécificité du lieu et qu'ils n'aient semblé engendrer chez les maîtres (et quelquefois dans les équipes de circonscription) qu'un sentiment de résignation et d'impuissance²² ».

²⁰. Le Centre d'accueil de scolarisation des nouveaux arrivants et enfants du voyage (CASNAV), chargé de cette mission par le rectorat a perdu trois postes sur six dont celui de Saint Laurent du Maroni en 2009.

²¹. *HEBRARD Jean, 2000, Rapport de la mission effectuée par Jean Hébrard (IGEN) dans l'Académie de Guyane (20 février - 1er mars 2000)*, MEN, Paris.

²². *Ibid.*

Ce rapport n'est pas le seul à mentionner ce fait; un article qui s'intitule *Usages et représentations linguistiques en milieu scolaire guyanais* rapporte que « qu'interrogés sur les souvenirs qui leur restent de leur première rentrée scolaire sur le fleuve (Maroni), de nombreux enquêtes évoquent leur sentiment de désarroi et d'impuissance devant l'impossibilité dans laquelle ils se trouvaient à faire face à un groupe classe constitué exclusivement d'enfants non-francophones. Confrontation de deux monolinguisms, ce premier contact enseignant-élèves débouche le plus souvent sur un 'dialogue de sourds', chacun restant claquemuré dans son propre univers²³ ».

La plupart des ces enseignants vivent très mal cette situation et demandent au plus vite leur mutation, ce qui a pour conséquence d'empêcher la constitution d'équipes pédagogiques stables et expérimentées.

2.3.2. Les élèves

C'est en arrivant à l'école que, un nombre très important d'enfants, y compris de nationalité française, découvre le français. Ce phénomène est très exceptionnel chez les créoles guyanais qui sont bilingues, français-créole, mais majoritaire chez les Bushinengué, chez les Amérindiens et bien entendu chez les étrangers. En effet pour eux, le français n'est pas leur langue maternelle et ayant construit leur personnalité dans une culture à tradition orale, ils en développent les compétences spécifiques. Ils ont appris à construire leur langage en se basant sur des règles qui ne sont pas celles de la langue française. Ils sont imprégnés de ces règles; ils pratiquent ainsi quotidiennement des langues dont les structures de base ne s'organisent pas de la même manière qu'en français. Pour eux, il est difficile de dénaturer la langue maternelle et le rapport à la vision du monde qu'elle implique : songeons par exemple à l'ordre des mots, au fonctionnement du rapport à l'espace et au temps impliqué par des systèmes comme ceux des prépositions ou des temps verbaux. Dans les langues pratiqués par les Bushinengué, le genre n'existe pas; On n'observe aucun phénomène d'accord : ainsi l'article au singulier est toujours « a » (par exemple: **a sisa** = la soeur/ **a baala** = le frère), et il n'y a qu'un seul pronom de troisième personne (**a e wooko** = il ou elle travaille). Donc, il est difficile pour un enfant

²³. LEGLISE Isabelle, PUREN Laurent *Usages et représentations linguistiques en milieu scolaire guyanais* dans « École et éducation », *Univers Créoles*, 5, Anthropos, 2005. p 9

bushinengué d'attribuer une forme féminine ou masculine à un mot.

Un autre exemple qui montre bien le décalage entre les langues locales et la langue française, et qui souvent est un frein pour certains élèves, concerne la grammaire de la langue française ; Il y a des variations de pronoms personnels en français alors qu'ils sont invariables dans les différentes langues des Bushinengué. Ainsi la marque de première personne est **mi** dans toutes les fonctions (**mi e wooko** : je travaille ; **a naki mi** : il m'a frappé ; **mi wagi** : ma voiture ; **fu mi** : pour moi ; **A de angan mi** : il est avec moi. Cela est valable pour les autres pronoms toi/ te, eux/elles, leur/les.

Par ailleurs, le radical verbal reste identique quelque soit le mode, le temps et la personne.

Par exemple, le verbe **njan** « manger » garde la même forme en qu'il soit au participe passé, à l'infinitif, au présent de l'indicatif ou à l'imparfait :

1) P.C : **Mi / njan** [littéralement: j'ai mangé]

Je (moi) / avoir mangé (accompli)

2) Infinitif : **Mi / wani / njan** [littéralement: je veux manger]

Je (moi) / vouloir / manger

3) Présent **Mi / e / njan** : [littéralement: je mange ou je suis entrain de manger]

Je / duratif / manger

4) Imparfait : **Mi / ben / e / njan** : [littéralement je mangeais ou j'étais entrain de manger].

Je / passé / duratif / manger

Ces exemples montrent que peu importe le temps ou le mode du verbe en français, en *bushinengué tongo*²⁴, il ne change pas ²⁵.

Les élèves issus de sociétés sans écriture ont des difficultés plus spécifiques si l'on considère le fait que, bien souvent dans leur milieu naturel, ils ne côtoient pas le monde de l'écrit, chose essentielle pour un meilleur apprentissage du français: il y a de petites villes sur le haut Maroni où on ne trouve à acheter aucun écrit, ni livre, ni même le journal. Non seulement ces enfants découvrent le français qu'ils ne connaissent pas mais en plus, ils se retrouvent confrontés à une conception du monde

²⁴. On appelle *bushinengué tongo* : l'ensemble des langues pratiquées par les noirs-marrons de Guyane.

²⁵. Pour plus d'information sur la structure des langues bushinengué, voir la bibliographie.

qui n'est pas la leur. Par exemple, les sociétés sans écriture n'ont pas la même conception du temps et de l'espace. À ce propos, Jack Goody écrit que « dans les cultures orales, la communication a lieu presque exclusivement dans des situations de face à face. De manière générale l'information est stockée dans la mémoire, dans l'esprit. Sans écriture, il n'existe quasiment aucun stockage de l'information en dehors du cerveau humain, et en conséquence, pas de communication à distance ou sur de longues périodes »²⁶. Ces enfants sont donc doublement en difficulté.

Pour finir, notons qu'une même classe peut présenter plusieurs communautés pratiquant chacune sa propre langue. Ces langues n'entretiennent pas forcément de bonnes relations entre elles. C'est le cas du créole haïtien ou encore la langue saramaka et les autres créoles.

Toutes ces raisons font que l'école apparaît souvent comme un monde étrange et étranger où les enfants ne retrouvent rien de leur vécu et de la connaissance qu'ils ont du monde. Beaucoup d'élèves se sentent incompris et dévalorisés. L'expérience de l'école est, pour eux, une expérience traumatisante du fait de la rupture brutale avec leur cadre communautaire et familial. Ils se trouvent confrontés à un nouveau modèle social et culturel dont l'enseignant est le symbole. Cela explique ce sentiment d'étrangeté et d'inutilité de l'école que ressentent ces enfants; une insécurité linguistique et culturelle qui nourrit un mal-être et parfois la rancœur²⁷.

2.3.3. Les outils

Pendant très longtemps, l'académie de Guyane n'a disposé d'aucune pédagogie adaptée à la population qu'elle scolarise. Depuis une dizaine d'années, des efforts ont été faits pour la formation des maîtres et la production d'outils autour des programmes langues et cultures régionales (LCR), du CASNAV et le projet rectorat IRD sur les médiateurs bilingues devenus intervenants en langue maternelle. Par exemple, le CASNAV a publié une méthode d'apprentissage du français en maternelle « langages en fête », qui est adapté au contexte guyanais. Mais le LCR ne concerne actuellement que le créole guyanais et l'ouvrage *Langage en fête* n'est pas réédité ; Par ailleurs, il y a seulement trente intervenants en en langue maternelle. Les efforts pour intégrer la culture dans la scolarité restent donc marginaux. De par mon vécu personnel, je

²⁶. GOODY, Jack. *Pouvoirs et savoirs de l'écrit* ed La dispute. 2007.p53

²⁷. « Éducation » in *Langue et Cité, bulletin de l'observatoire des pratiques linguistique*, Ministère de la culture et de la communication, n°3 par Michel LAUNEY et Odile LESCURE CELIA, IRD-Guyane, avril 2004 . p11.

peux dire que je ne les ai jamais rencontrés.

L'enseignement est exactement le même que sur le reste du territoire français. Le programme n'est pas proposé comme ouverture sur un environnement différent sauf de rares exceptions. De ce fait les manuels, méthodes et exercices sont inadaptés au milieu lorsqu'ils touchent à des sujets tels que les différentes saisons: «l'automne et ses feuilles rousses, la neige de Noël »... etc. C'est ce qu'on peut constater dans un livre de français²⁸ qui parle d'un conte tragique de Noël : *La petite fille aux allumettes*. Le récit lui même comporte un certain nombre de termes qui ne parlent pas aux élèves en Guyane: « gros flocons de neige », « le froid » (dans le contexte du conte), « pieds gelés », « vent glacial », « belle oie rôtie fourrée de marrons et de pommes », « sapin ». Notons pour finir que l'exercice sur ce récit consiste à relever les expressions justifiant l'emploi de l'adjectif magnifique pour qualifier le sapin. Ce genre d'exercice est un parcours du combattant pour certains élèves (les Bushinengué et Amérindiens sur le haut Maroni en particulier) qui ne fêtent même pas Noël à l'occidentale, c'est à dire avec un sapin, des guirlandes, un Père Noël...

Un autre exemple récurrent est l'étude de certains animaux et plantes étudiés mais inconnus des élèves. Par exemple, le nouveau programme en SVT²⁹ propose un chapitre qui s'intitule « Un milieu de vie au cours des saisons » dans lequel il est question d'étudier le comportement d'animaux qui sont le renard, le cerf, le loir... et de végétaux tels que le bouillon blanc, le conifère ou encore l'épilobe, aux cours des différentes saisons. Et un peu plus loin, il est fait mention de fruits et légumes qui ne poussent pas sur le sol guyanais tels que le navet, la poire, la courgette...

Or, les saisons telles qu'elles se présentent en France et dans la plupart des pays en Europe (été, automne, hiver, printemps) ne sont pas les mêmes en Guyane. Le climat équatorial fait qu'il n'existe que la saison des pluies et la saison sèche. Toutes ces études imposées participent à désintéresser certains élèves de certaines matières; elles semblent n'avoir aucun intérêt pour eux car elles sont déconnectées de leur réalité locale. Sur le haut Maroni par exemple, on a déjà vu des enfants amérindiens quitter la classe pour une partie de chasse, de pêche ou pour aller cultiver la terre.

Pour ne pas couper les élèves de leur milieu naturel et de leur culture et pour leur permettre d'aborder le monde de l'écrit avec moins d'appréhension, certains enseignants ont proposé d'introduire astucieusement la pratique du conte oral, les contes de leur culture, dans le programme scolaire.

²⁸. *Français 6ème*, Belin, programme 2008-2009. p136-137.

²⁹. *Sciences de la vie et de la terre 6ème* Belin, programme 2008-2009. p44, 14.

3. Le conte, un récit universel

3.1. Qu'est ce que le conte oral?

- Éléments de définition
 - étymologie
 - au XIIe siècle
 - Aujourd'hui
 - caractère ancien et il est universel.
- Histoire
 - XVIIè siècle, collecte; En France, les contes populaires (*La Belle au bois dormant*, *Cendrillon*, *Le Petit Poucet*, etc.) avec Charles Perrault.
 - Au début du XIXème siècle Jacob et Wilhelm en Allemagne.

- Caractéristiques selon Nicole Belmont, dans son ouvrage *Poétique du conte*³⁰

3.2. Le conte et l'enfant

- Rapporte de l'enfant au conte
 - une des premières rencontres entre l'enfant et la langue, repère avec le folklore

Le langage du conte oral

- Le conte, un support à l'apprentissage, à l'acquisition de compétences dans le domaine scolaire.
- le conte : un « éducateur » essentiel dans les sociétés sans écriture.
- Facilite l'acquisition du langage en développant l'écoute, la mémorisation et en l'aidant dans la mise en place (...) des structures discursives et des enchaînements logiques »³¹.
- le conte orale permet la construction de l'identité de l'enfant.
- les enfants qui savent conter progressent très vite à l'école.

3.3. Le rôle du conteur

- récolteur et un passeur de la parole ancestrale qui permet la sauvegarde de l'oralité.
- véhicules d'une tradition reçue
- créateur³² ».
- dans les Caraïbes, les conteurs sont appelés « ambianceurs » , des « maitres de la paroles »³³.

3.4. Utilisation du conte en France

³⁰. BELMONT, Nicole, *Poétique du conte*, Paris, Gallimard, 1999. p 40.

³¹. *Ibid* p73.

³². BELMONT, Nicole. *Poétique du conte*, Paris, Gallimard, 1999. p4, 14, 40.

³³. CONFIANT Raphaël , *Les maîtres de la paroles créole*, Paris Gallimard, 1995.

3.4.1. Le conte en bibliothèque

- apparues en France après la Première Guerre mondiale
- tradition née dans les bibliothèques anglo-saxonnes et surtout américaines dès le XIXème siècle³⁴.
- la bibliothèque du Jardin de Ville³⁵, témoignage de la responsable et membre du conseil d'administration des Art du récit de l'Isère, Madame Katy Feinstein.

3.4.2. Le conte en milieu hospitalier

« Le conte, serait-il guérisseur ? » : titre donné à l'enquête menée dans un hôpital de la banlieue parisienne, avec des enfants autistes et psychotique.

Résultats : amener les enfants à adopter une attitude d'écoute, apporter une nourriture nouvelle aux enfants et ce nourrissage hebdomadaire est une porte d'accès à leur imaginaire, enfants explosifs et violents s'apaisent...

-Témoignage de George Ajax, Guyanais d'origine et infirmier en psychiatrie.

3.4.3. Le conte à l'école en France

- sous forme de matière depuis les années 90

a) En primaire

- Expérience de deux enseignants de primaire³⁶; Monsieur Normann-Gidoïn Michel et Madame Pauline Bruin, tous deux professeurs des écoles, l'un depuis 1974 et l'autre depuis 1998.

³⁴. CEVIN Evelyne, Conte en bibliothèque; Cercle de la librairie 2005. p107.

³⁵. 1 place de Gordes- 38000 Grenoble. 04 76 44 75 60.

³⁶. Ces deux professeurs des écoles enseignent à l'école primaire Clémenceau qui se situe au 5 rue Roger Louis Lachat à Grenoble. J'ai les interroger car je travaille également dans cette école en tant qu'animatrice pour enfants.

b) Au collège

- Utilisation selon un guide de l'enseignant³⁷, (travaux d'inventions, de réécritures, de téatralisations...etc, le schéma narratif, structure narrative de Brémond³⁸ ou encore sur les schémas actanciels de Greimas³⁹).

3.5. Le conte oral en Guyane, un pilier de la tradition

3.5.1. Importance de l'oralité en Guyane

a) Origines

L'oralité est à la base même de la société culturelle guyanaise. Déjà présente dans les sociétés amérindiennes avant la colonisation, elle a été pour les descendants d'esclaves, une arme, un outil solide qui leur a permis de transmettre des valeurs à leur descendance et de perpétuer leur histoire jusqu'à nos jours. Elle a été l'unique moyen d'échapper à l'aliénation en transmettant la mémoire d'un peuple. « L'oralité est notre intelligence, elle est notre lecture de ce monde, le tâtonnement, aveugle encore, de notre complexité » ont écrit des auteurs qui ont promu la culture créole⁴⁰ ». La vie des esclaves se déroulait alors à deux niveaux. Pour le maître, l'esclave n'était qu'un instrument de production. Cependant dès qu'il avait quitté les champs, la case du maître ou les chantiers, il redevenait un homme avec un univers qui lui était propre. Il était donc porteur de sa propre culture⁴¹. Roger Bastide écrit que « *le noir (...) ne vit pas en homme de la nature, il se façonne de nouvelles institutions, il se donne de nouvelles normes de vie, il se crée une organisation à lui, séparée de celle des Blancs*⁴² ». Dans la communauté des esclaves cohabitaient ainsi croyances et

³⁷. FAJEAU Fabrice. *Le conte merveilleux*. Guide de l'enseignant 2007 collège. Flammarion. p32-37.

³⁸. BREMOND Claude, *Logique du récit*, Paris, 1973.

³⁹. GREIMAS Algirdas Julien, *Sémantique structurale*, Paris, 1966.

⁴⁰. BERNABE Jean, CHAMOISEAU Patrick, CONFIANT Raphaël, *Éloge de la créolité*, Gallimard, 1993.p33.

⁴¹. BRULEAUX, Anne-Marie, CALMOND, Régine, MAM LAM FOUCK, Serge. *Deux siècles d'esclavage en Guyane Française 1652-1848*. p173.

⁴². Roger Bastide, *les Amériques noires*, Paris, Petit Bibliothèque Payot, 1967. p 49.

coutumes d'origine africaine. Le conte y était principalement utilisé dans les veillées mortuaires le soir, au crépuscule. Cette habitude fait écho à l'Afrique où l'obscurité de la nuit permet d'établir un rapport étroit avec les esprits et le monde mystique. Conçu pour le groupe et par le groupe, le conte permettait aux esclaves de se retrouver pour s'instruire, se divertir et s'éduquer. Il aidait aussi l'esclave à supporter la maltraitance, le joug en lui permettant de s'évader vers la terre mère africaine. Il était aussi une parole de résistance où l'on pouvait entendre des paroles et messages interdits.

b) De nos jours

La culture orale en Guyane est encore très vivante dans diverses communautés où les enfants entendent encore des contes en famille et où les conteurs interviennent toujours dans des cérémonies comme les veillées funèbres. Des formes spécifiques de ces veillées semblent avoir été créées en Guyane: « le conte coupé » chez les Bushinengué ou « le reveyé » chez les Créole. Il y a un conte cadre coupé de devinettes, de chants et de danse, l'assistance est en rond et chacun peut intervenir de façon libre mais tout en respectant certaines règles⁴³.

Le conte ne constitue pas lui seul la tradition orale: il y a aussi les devinettes et les proverbes (voir des exemples dans la description de mon enquête en Guyane dans les pages annexes).

L'une des spécificités du conte en Guyane et dans les Caraïbes, sauf chez les Amérindiens, est l'interactivité forte avec le public.

Par exemple chez les Bushinengué, le conteur a souvent un « pikiman* » et ensemble, ils content à des adultes, aux veillées funèbres comme aux enfants dans le cadre familial. Le conteur commence ainsi son récit par une formule « DILINTIN ? » à laquelle l'auditoire répond en chœur par « DAYTIN! ». Il termine le conte par la formule « GBOLON ». Ces mots ne sont pas traduisibles en français et correspondent plus ou moins à la formule de début : *KRIK?*, *KRAK!*⁴⁴ est utilisée chez les créoles de Guyane.

Notons que dans la tradition orale française, cette interaction est moins importante; ainsi la formule *KRIK* existe aussi, mais n'a ni le même sens ni la même utilisation que dans les contes oraux de Guyane. Par exemple dans le DVD qui accompagne

⁴³. Ce phénomène ne fait d'objet d'étude actuellement chez les Bushinengué.

⁴⁴. En créole Guyanais.

l'ouvrage de Nicole Belmont, *Poétique du conte*, où l'on peut entendre quatre contes contés par Jean Pierre Radenac, celui ci commence ainsi le conte : -« il y a longtemps, il n'y a pas longtemps, je ne sais plus, et crik et crak et mistikrik et misticrak, » et explique « c'est une manière d'appeler le conte. Ils entendent par ces mots, qu'un conteur a besoin de contes. Ils arrivent ainsi et sautent dans la bouche du conteur (...)». Ils semblerait donc d'après ces propos que ces formules dites par le conteur lui même et qui sont également présentes également dans les contes créoles de Guyane ont une autre fonction pour le conteur créole. En lançant la formule « Krik », il marque le début de son récit et invite le public à quitter le monde réel, sa vie quotidienne pour entrer dans un autre temps, un autre dimension, un autre espace. La réponse du public « Krak » marque donc son acceptation.

D'autres célèbres formules en créole sont utilisées en cours de récit telles que :

- MÉSYÉKRiK ? Dit le conteur

- MÉSYÉKRAK ! répond le public.

- EST CE QUE LA COUR DORT ?? demande le conteur

- NON! LA COUR NE DORT PAS! répond le public.

Certaines de ces expressions sont souvent des onomatopées qui représentent aussi des bruits produits par des animaux, des humains et des objets tels que « Ha-ha-ha » (rire), « to-to-to » (coups frappés à la porte), « boulogoudoum » (violente chute par terre)...etc. Mais La plus utilisée des formules reste « Kric et Krac » car elle est la seule qui sert à ouvrir le conte. Ces formules reviennent régulièrement car leur fonction principale est de tenir éveillé tout en divertissant (surtout si le conte en long), et en détendant l'atmosphère lorsqu'elle est angoissante. En effet, certains contes peuvent faire peur si les personnages sont des esprits, des petits diables ou des personnages mythiques comme Manman dilo*, Maskilili*. Le conteur peut aussi faire un bref commentaire personnel sur le conte, dire qu'il était présent, qu'il a lui même assisté à la scène qu'il raconte pour donner au récit une crédibilité. Il peut aussi terminer le conte par un proverbe. Cela peut se comparer à la morale que l'on retrouve à la fin de certains contes ou fables de tradition écrite.

Mais la parole du conteur n'est pas la seule a créer cette ambiance: « c'est le son de sa gorge, mais aussi sa sueur, les roulades de ses yeux, son ventre, les dessins de ses mains, son odeur, celle de la compagnie, le son du ka et tous les silences. Il faut

y ajouter la nuit autour, la pluie s'il pleut, les vibrations silencieuses du monde⁴⁵» ainsi que le décor qui est lui aussi important. Les vêtements que porte le conteur, des habits traditionnels, la musicalité assurée par les roulements de tambours, les chants traditionnels qui sont bien souvent connus de tous. Toute cette ambiance constitue un univers très familier à l'enfant guyanais.

La tradition orale en Guyane est aussi sauvegardée par un grand nombre d'associations et de conteurs qui organisent de nombreux festivals. Quelques uns sont cités dans les pages annexes. La vitalité du conte en Guyane française est bien réelle. Enfin, l'oralité en Guyane est assurée par des médiateurs bilingues dans l'enseignement primaire. C'est en 1998 que certains responsables du rectorat de Guyane prennent contact avec l'équipe locale de linguistes du Centre d'étude des langues d'Amérique afin de recruter et de former des médiateurs culturels et bilingues. Ce projet est l'un des volets d'un dispositif visant à adapter l'école aux conditions très atypiques de la Guyane, et tout particulièrement en milieu amérindien et bushinengué⁴⁶.

3.5.2. Utilisation traditionnelle du conte en Guyane⁴⁷

La Guyane française est un pays marqué par la prégnance d'une littérature orale et le conte est ressenti comme l'une des ses principales forces culturelles.

Chaque communauté (les Laotiens, les Haïtiens...) vivant sur le territoire a sa propre histoire culturelle qui se manifeste dans les mots, les danses traditionnelles, les habits et surtout les récits et les mythes.

Pour traiter de la place du conte dans la tradition orale, nous présenterons les trois sociétés historiquement dominantes: les Amérindiens, les Bushinengué et les Créoles.

⁴⁵. CHAMOISEAU Patrick, *Solibo Magnifique*. Gallimard, 1988 .p.47-48.

⁴⁶. « L'expérience des médiateurs bilingues dans l'enseignement primaire: une spécificité Guyanaise » in *éducation, Les langues en Guyane*. p11.

⁴⁷. Les cultures traditionnelles en Guyane ne font pas pour l'instant l'objet d'études approfondies. Pour cette partie, j'ai vais m'appuyer en partie sur : un reportage mené par Catherine BRASSELET (docteur en littérature générale et comparée, Université de Valenciennes) *Le conte en Guyane Française* in la revue des Arts de la Parole, la grande Oreille n°37-avril 2009. Malakoff. P77-81; Et sur mes propres connaissances, ayant été moi-même baignée dans ce milieu depuis ma plus tendre enfance.

a) Les Amérindiens; tradition et mythes

Les premiers habitants, les Amérindiens, avant l'arrivée des colons, avaient déjà en leur possession de nombreux récits oraux mythiques⁴⁸. Ces récits font partie d'un patrimoine commun à toutes les Amériques avec une mythologie propre⁴⁹.

Les récits de type mythique sont chez les Amérindiens plus importants que les contes. Toutefois, ceux-ci tiennent encore aujourd'hui une place très importante dans la communauté amérindienne. Ils sont narrés dans l'intimité du village et dans chacune des langues locales: wayana, palikur... etc.

Les ethnologues comme Françoise Grenand et Jean Chapuis ainsi que des conteurs participent à la sauvegarde de ces récits essentiels à la transmission de la culture et de la pensée mythique de ces peuples⁵⁰, mais actuellement, il existe peu de publications sur ce sujet. Aussi en Guyane, un travail reste-t-il à faire pour collecter et conserver tous ces récits traditionnels.

Les premiers récits oraux trouvent leurs racines dans la culture de cette première communauté. Ces récits traitent de la façon d'appréhender et de représenter le monde naturel, social et culturel, d'interpréter la réalité, d'expliquer la nature et d'offrir une orientation spirituelle⁵¹. Pour leurs peuples, les Amérindiens, ces récits ont plusieurs valeurs: ils peuvent être d'ordre mystique (réflexion sur le « possible »), cosmogonique (explication de l'Univers)⁵², sociologique (explication de l'ordre social), étimologique (explication des phénomènes naturels)⁵³ mais aussi pédagogique (code de comportement social et individuel). Ces récits montrent donc le rapport étroit entre

⁴⁸. Dans *Et l'homme devint jaguar*, F. Grenand reprend la définition de Pierre Clastres : « Le mythe, récit de la geste fondatrice de la société par les ancêtres, constitue le fondement de la société, le recueil de ses maximes, de ses normes et de ses lois, l'ensemble même du savoir transmis aux jeunes gens dans le rituel d'initiation ». Elle note que ces récits mythiques se disent dans des fêtes et cérémonies mais aussi en forêt lors de chasses ou en famille.

Citation extraite de Pierre CLASTRES *Mythes et rites des Indiens d'Amérique du sud in* « Recherches d'Anthropologie politique » ed du Seuil Paris 1980.

⁴⁹. Voir les travaux de Claude Levi STRAUSS.

⁵⁰. Cf *Et l'homme devint jaguar* : un univers imaginaire et quotidien des Indiens Wayapi de Françoise GRENAND. Ed. L'Harmattan. Paris. 1992. (langue: français).

- *Wayana Eitopompë* : une histoire orale des Indiens Wayanas de Jean CHAPUIS et Hervé RIVIERE Ibis rouge 2003.

⁵¹. « La nature du mythes Amérindien » in *Mythes et légendes des Amérindiens*, Encyclopédie Encarta, en ligne 2009 :

http://fr.encarta.msn.com/encyclopedia_101505625/%C3%A9rindiens_mythes_et_l%C3%A9gendes_des.html.

⁵². Pour plus de détails, voir encyclopédie Encarta en ligne:

http://fr.encarta.msn.com/encyclopedia_941505576/cr%C3%A9ation_mythes_de_la.html

⁵³. *Ibid*

l'homme et tous ce qu'il considère comme du vivant, faune et flore.

Dans *Et l'homme devint jaguar*, F Grenand indique que les Wayampis possèdent trois genres différents dans leur tradition orale : la parole blagueuse , la parole sérieuse et le chant . Elle décrit alors cette parole blagueuse comme étant une histoire courte « une historiette ». « Cette parole blagueuse » s'échangeant entre deux individus. En public, elle peut, sous la même forme, avoir deux significations dont la moins marquée est le duo comique entre deux compères. Ces derniers ne « visent qu'à amuser l'auditoire en s'amusant eux mêmes ⁵⁴ ».

Il n'y a pas de devinettes mais des jeux de mots, des blagues, des moqueries sur un tiers, si possible absent. Il y a alors interactivité avec le public qui intervient et relance. Le second genre, « la parole blagueuse » est la joute oratoire entre deux individus qui vont rivaliser en public dans un « processus d'escalade dans la blague forcée, le jeu de mot de mauvais goût et l'éclat de rire jaune ». Cela se termine soit par une explosion d'injures soit par un « éclat de rire énorme » [...] « solution de loin préférable, selon les règles de bienséance qui régissent la société »⁵⁵. Quand à la parole sérieuse, elle repose sur le mythe dont elle reprend la définition de P.Clastres⁵⁶. Elle note que ces récits mythiques se disent dans des fêtes et cérémonies mais aussi en forêt lors de chasses ou en famille.

Nicole Launey⁵⁷ a remarqué que les contes amérindiens sur lesquels elle a travaillé avec la conteuse palikur Mauricienne Fortino en Guyane sont une sorte de voyage aventureux qui donne des renseignements sur les croyances et le mode de vie des Palikur (l'abattis*, le cachiri*, le hamac, la pêche, la chasse, les animaux de la forêt, les arbres et les plantes) mais aussi sur la façon de penser les rapports humains (le rôle des femmes, les différents apprentissages, les conceptions sur l'au-delà, la mort, le sens de la vie, le rôle des chamanes). Par exemple un récit Wayana *Pourquoi les morts ne reviennent jamais au pays des vivants*⁵⁸ explique qu'avant, les spectres des défunts parmi les mortels et comme ils terrifiaient les vivants, aucun homme ni femme n'a pu les aider à redevenir des êtres humains. Par ailleurs, dans *Les Neuf Chamanes et le Maître de la pluie*⁵⁹, un récit palikur montre un univers peuplé de créatures étranges et mystérieuses avec qui certains chamanes communiquent. Cet ouvrage présente « la Rivière sans os » comme le lieu mythique le plus important pour ce

⁵⁴. *Et l'homme devint jaguar* : un univers imaginaire et quotidien des Indiens Wayapi de Françoise GRENAND. Ed. L'Harmattan. Paris. 1992. *op.cit.* p19

⁵⁵. *ibid* p23.

⁵⁶. voir la note 46.

⁵⁷. Professeur de lettres à la retraite ayant enseigné en Guyane Française.

⁵⁸. Yves Marie CLEMENT, *12 Conte de Guyane*. Castor poche Flammarion 1999. p9.

⁵⁹. Mauricienne FORTINO. *Les Neuf Chamanes et le Maître de la pluie*, Harmattan, 2007.

peuple. Pour finir, nous citerons encore *L'ancien et le Wahamwi*, un ouvrage récent, palikur, qui fait pénétrer au cœur de la forêt amazonienne où les « animaux parlent et se mêlent au monde des hommes pour les dévorer ou les épouser »⁶⁰.

b) Les Bushinengué; tradition et contes

Chez les Bushinengué, la pratique du conte est importante dans l'éducation des enfants. Elle est aussi un moment de détente dans le cadre familial mais elle est essentielle dans la vie sociale, notamment dans les cérémonies funèbres.

Elle est codifiée et régie par une série d'interdits issus de l'héritage africain. Parmi ces interdits, on retrouve celui de conter durant le jour par crainte de voir les travailleurs flâner plutôt que de s'atteler à leur tâches quotidiennes. Selon le géographe Jean Hurault « (...) comme en Afrique Noire (...) raconter des contes en plein jour peut faire mourir son père et sa mère »⁶¹. On les retrouve encore vivaces de nos jours dans les villages au bord du fleuve Maroni mais ils tendent à disparaître sur le littoral où l'urbanisation entraîne une acculturation relative. À l'heure actuelle donc, la tradition orale persiste par le truchement du conte qui est encore pratiqué quotidiennement car en plus de distraire, il a aussi une fonction éducative importante. Par exemple, dans le cadre familial, lorsqu'un enfant se comporte mal, on fait le choix d'un conte spécifique qui saura apporter l'enseignement ciblé susceptible de ramener l'enfant à la raison, sans recours à des mesures coercitives mais au contraire, à travers le message du conte en lui faisant, par exemple, comprendre qu'il est dangereux de désobéir aux adultes⁶². En ce sens, le conte bushinengué est resté très proche de sa fonction initiale, c'est à dire un véhicule d'initiation et d'apprentissage.

C'est aussi vrai pour les adultes: s'il y a un problème familial ou de société à régler, il sera fait appel à un conte qui permet de trouver une solution. S'il n'y a aucune étude sur ces phénomènes de société, j'en ai de nombreux témoignages personnels.

On conte aussi dans d'autres cadres familiaux; par exemple, le soir, à l'abattis*, après une journée de travail, la famille se réunit autour d'un feu, et le conteur, souvent un ancien, assisté d'un « pikiman* » entame une longue série de contes, précédés par quelques « satu mato* ». Cependant, le conte prend toute son importance lors des obsèques et des levées de deuil. L'assistance se met en cercle et le conteur situé au

⁶⁰. Mauricienne FORTINO, Michel LAUNEY. *L'ancien et le Wahamwi L'Harmattan*, 2008.

⁶¹. HURAUULT Jean, *Les Noirs Réfugiés Boni de la Guyane française*, Dakar : IFAN, 1961

⁶². voir dans les pages annexes le conte *Napi tutu*.

milieu commence à narrer son histoire. Pendant le récit, l'auditoire participe de manière très vive en lançant des commentaires humoristiques ou piquants. L'un des auditeurs (pikiman*) peut couper spontanément le conteur pour faire allusion à un autre conte ou pour dire « j'étais là, j'ai tout vu... »; il peut continuer même avec un chant ou par une danse traditionnelle; l'auditoire se joignant alors souvent à lui. Ensuite, il rend la parole au conteur qui peut à nouveau être coupé par un autre et ainsi de suite. Ainsi même dans un moment de deuil, le conte apporte une ambiance joyeuse qui honore le défunt.

Comme on le voit, les contes revêtent une fonction collective d'une grande importance et peuvent même donner des explications d'ordre mythologique à des questions telles que l'origine de la mort. C'est le cas d'un conte aluku, *Pourquoi la mort ?*, qui aborde le thème de la mort aborde avec le sourire, sans brusquer petits et grands. Par les deux fonctions précédemment citées, le conte oral permet ainsi de maintenir des liens privilégiés au sein de la famille et de la communauté. Là encore un gros travail de recherche reste à faire sur l'état actuel du conte dans cette population: collectages et surtout analyses n'ayant pratiquement jamais été réalisés.

Les contes bushinengué sont souvent des récits fantastiques, héroïques et humoristiques mais aussi des faits de la réalité. Les sujets de prédilection des contes sont l'origine de certaines coutumes, de la mort, des maladies. Si l'ordre social est souvent renversé, l'ordre moral reste à sa place. Dans les contes, les personnages sont des animaux dotés de la parole. On y trouve par exemple le jaguar (le lion en Afrique), le boa (le passeur sur le fleuve) ou encore le caïman... mais aussi des esprits, des diables qui trompent les jeunes filles et le bon dieu. Cependant dominant tous ces personnages, Anansi, l'araignée, est l'un des héros le plus célèbre de ces contes. Originaire de l'Afrique de l'Ouest, Anansi symbolise l'être humain sous toutes ses mauvaises formes. C'est d'ailleurs lui qui dans un conte aluku, apporta la mort chez les êtres humains. Dans d'autres contes, il est égoïste, avare, rusé, menteur, insolent et malin comme c'est le cas dans :

- *La ruse d'Ananshi*⁶³

- *Ananshi l'araignée*⁶⁴

- *Pourquoi on trouve toujours les araignées aux coins des plafonds?*⁶⁵

Tous ces contes ont un point commun; celui de transmettre les vérités sacrées d'un peuple ou de révéler la nature humaine et de répondre à notre quête de la vérité, du

⁶³. *Ibid.* p35-40.

⁶⁴. CONTOUT, Auxence *Contes et légendes de Guyane. op. cit.*, p 112-115.

⁶⁵. Conte ashanti recueilli par W. H. Barker et Cecilia Sinclair, in *Le Roman d'Anansi ou le fabuleux voyage d'une araignée* / Éditions Caret 2006.

sens, de la signification de la naissance, de la vie, de la mort. Mais aussi, ils développent souvent des lignes de conduite, des règles de vie.

La tradition orale chez les Bushinengué se décline aussi par les proverbes, «*odo ou nongo*» et les devinettes, «*satu mato*». ⁶⁶ qui donnent lieu à des concours entre initiés lors de festivités.

c) Les Créoles; tradition et conte

Dans la tradition créole, la plus documentée⁶⁷, on retrouve beaucoup de similitudes avec les populations précédentes. Par son aspect ludique, le contage est un moment durant lequel grands et petits s'amuse, se distraient ou sont effrayés. Comme chez les Bushinengé, on conte toujours la nuit, pendant des fêtes de familles, des réunions d'amis et les veillées funèbres. Dans cette dernière situation, les contes s'adressent plutôt aux hommes, les femmes qui restent à l'intérieur veillent et prient. En présence du défunt, on conte en faisant appel à sa mémoire.

Dans les contes créoles de Guyane, on peut distinguer trois grands groupes en fonction des héros (sorcières, humains ou animaux) et des thèmes traités que nous allons voir plus en détail:

Les contes animaliers mettent généralement en scène un aspect social ou psychologique de la société coloniale d'alors. Les personnages sont quelques uns de la forêt Amazonienne (Kariacou*, Macaque*), du continent Africain (Léfan*, le tigre...). Ces contes traduisent des rapports de pouvoir entre les petits (les esclaves), et les forts (les maîtres blancs). Par exemple le personnage du lièvre (débrouillard) incarne l'esclave qui lutte contre la nature sauvage, le travail dur, les lois et le maître. Le personnage de « Tortue » a un accent nasillard qui nous vient des ogres d'Afrique noire. Cet aspect est péjoratif en Afrique mais pittoresque en Guyane. On retrouve la famille du personnage de Tortue dans les contes du Nigeria, du Cameroun, du Gabon, du Zaïre, du Congo. Lièvre et Ananshi quant à eux, ont leurs ancêtres au Guinée, au Sénégal, en Côte-d'Ivoire, au Bénin, au Niger, au Tchad. Ces personnages ont conservé les mêmes types de caractères tels que la sagesse, la patience, la ruse, la brutalité...etc. Mais ils se sont adaptés au milieu guyanais. Quelques personnages

⁶⁶. Lire mon enquête dans les pages annexes pour avoir des exemples de devinettes.

⁶⁷. Voir la bibliographie

animaliers typiques des contes guyanais sont : Tigre et Tortue (les plus cités), Biche, Macaque*, Kariakou*, Agami*, Maïpouri*, Chien crabier* (etc..). Tigre serait le vorace et symboliserait l'oppression et la force maladroite; « Maïpouri* » quant à lui serait balourd et paierait de sa naïve agressivité. « Chien crabier* » serait le traître ingrat qui se prendrait à son propre fil ou se noierait dans son propre crachat.

Les contes à héros sorciers traitent de sujets liés au surnaturel; ils mettent en scène des êtres divins, maléfiques, diables, monstres, des métamorphoses d'être humains ect. On les retrouve principalement, durant des veillées et des réunions au cours desquelles ils sont incarnés par des acteurs tels que « Manman dilo*», « Maskilili* », Maître-Bois*, les Diablesses, des Loups-garous et d'autres encore. Ils qui chacun représente des qualités ou des vices humains.

Les contes à héros humains, originaires d'Afrique et d'Europe, ont été repris et réinventés par les esclaves. On y trouve des histoires de colons et ils reflètent les conditions sociales des maîtres et des esclaves. La figure la plus célèbre de ces contes est Ti-Jean, très connue et appréciée des enfants que l'on retrouve d'ailleurs au Antilles et en Haïti.

Pour une meilleure découverte de cet univers, voici quelques titres de contes à consulter absolument: *Maman Tigre et Macaque*⁶⁸, *Maskilili et Chico*⁶⁹ ou encore *la Splendeur du coq*⁷⁰.

Les devinettes et les proverbes sont aussi présents dans cette culture.

3.6. Le conte à l'école en Guyane

Pourquoi encourager pratiquer du conte oral dans les classes en Guyane ? Et quelle est sa spécificité ?

Dans le département de la Guyane, les conditions d'enseignement font que l'éducation scolaire ne donne pas les résultats escomptés : près du tiers des élèves de 6e ont un retard d'au moins deux ans, comparé à 4 % en Métropole.

La majorité des enseignants de Guyane ont, en pédagogie du conte, une démarche proche de celle de leurs collègues de l'hexagone conformément aux directives ⁷¹, en

⁶⁸. CONTOUT, Auxence. *Contes et légendes de Guyane*. Maisonneuve et Larose, 2003. p 92-94.

⁶⁹. *Ibid.*, p 66-68.

⁷⁰. CLEMENT, Yves-Marie. *12 Conte de Guyane*. Castor poche Flammarion, 1999. p109-115.

⁷¹. Voir page la bibliographie.

Guyane. Cependant pour faire face aux difficultés des élèves certains enseignants essaient d'initier une démarche plus proche de la situation du conte en Guyane. Mais bien qu'elles soient de plus en plus nombreuses, ces expériences restent embryonnaires et ne font pas encore l'objet d'études scientifiques ni d'expérimentations. Ces expériences peuvent être classées selon trois types: dans les années 90, des enseignants ont fait collecter et éditer des contes par leurs élèves amérindiens et bushinengué. Plus récemment, le programme Langues et Cultures Régionales développe la présence du conte en classe. Enfin, des expériences autour de l'hypothèse de Mme Platiel se développent avec succès, à la suite de plusieurs stages mis en place dans l'Académie. .

3.6.1. Des tentatives de collectes dans les années 90

En Guyane, depuis longtemps, certains enseignants ont pris conscience des potentialités du conte oral et s'en sont servi. Ainsi, il y a une quinzaine d'années à Saint Laurent du Maroni, à Apatou, à Maripasoula, les enseignants Serge Anelli, et Gustave Ho Fong Choy ont fait un travail de collecte avec leurs élèves qui a abouti parfois à la publication de recueils. D'autre part, Monsieur Anelli est le premier à avoir publié *Les Contes des Aluku de Guyane*, qui fait toujours autorité⁷².

Des travaux de classes autour de contes locaux ont été réalisés sur le fleuve Maroni sans laisser de traces écrites⁷³. Asunta Renaud Ferer, conteuse et intervenante en LCR y a participé mais je n'ai pas pu la rencontrer.

D'autres ont mené des projets de collecte et de réécriture en milieu amérindien aboutissant parfois à des publications illustrées comme cela a été le cas du conte « le caprice de Maïpouri »⁷⁴, un conte galibi. Le projet avec les enfants wayana sur le recueil Jenuu en 1995 avait même été récompensé par un prix national.

3.6.2. Les Langues et Cultures Régionales

⁷². ANELLI Serge. *Mato, Contes des Aloukou de Guyane*. CILF. 1994

⁷³. Selon un interview avec Nicole Launey.

⁷⁴. BLAISE Paul, WELSCHINGER Eric. TIOUKA Felix, *Le caprice de maïpouri*. français./kaliña. Cayenne.1992.

Dans le cadre du LCR (qui existe depuis 1986), un effort est fait pour initier au patrimoine culturel du pays. Dans *Comprendre la Guyane d'aujourd'hui*, on lit qu'« un Conseil académique des langues régionales, prévu au niveau national (...) est associé au rectorat. Des manuels à l'usage des élèves du cycle 3 des écoles et de leurs maîtres ont été édités (Azéma et Rattier 1994, Francius et Thérèse 1998, Arande-Lapierre et Robinson 2004 »⁷⁵.

On trouve des contes du patrimoine créole dans ces manuels. Des conteurs de l'association « Rakaba » interviennent régulièrement dans les écoles, en particulier à Matoury, pour conter aux élèves. Ils content en créole, des contes du patrimoine créole car c'est la langue la plus exploitée en matière de publication à usage pédagogique⁷⁶. Actuellement, je n'ai pas eu accès à des bilans tirés de ces projets. Des contacts sont pris avec cette circonscription de Matoury pour une recherche future.

Néanmoins les projets qui semblent avoir donné des résultats prometteurs sont ceux initiés par Mme Suzane Platiel.

3.6.3. La démarche initiée par Mme Suzane Platiel

Spécialiste des langues du Burkinafaso, cette ethnolinguiste est venue deux fois en Guyane exposer ses travaux sur le conte et expliquer l'efficacité de projets s'appuyant sur le conte, dans des stages et dans des conférences à l'IUFM de Guyane. Depuis 2001, il y a eu ainsi une dizaine de ces projets dans des classes, tant en primaire qu'au collège. Par exemple, cinq projets ont eu lieu dans des classes de sixième à Cayenne au collège Contout et au collège Catayée, plusieurs au collège Kapel, une au collège Albert Londres à Saint Laurent du Maroni, une en maternelle à Macouria. Tous étaient financés par la DRAC et l'Éducation nationale (DAC), mais il a existé et existe toujours des expériences similaires non financées et sur lesquelles nous reviendrons un peu plus loin.

La démarche de Mme Platiel est différente en ce sens qu'elle propose un type de pratique particulièrement bien adaptée à la Guyane. Dans son article édité dans la revue « le français d'aujourd'hui ⁷⁷ » elle explique qu'en appliquant en France, dans des classes comportant de fortes proportions d'élèves en échec scolaire les méthodes éducatives des sociétés de tradition exclusivement orale en l'occurrence: faire écouter

⁷⁵. MAM LAM FOUCK Serge (coord.), *Comprendre la Guyane d'aujourd'hui*, Cayenne, Ed Ibis Rouge 2007 p 490.

⁷⁶. Voir la Bibliographie en créole ou sur le créole guyanais.

⁷⁷. 1985 « A l'école du conte africain » in *Le français d'aujourd'hui* « Contes à lire et à conter », déc. N°68, Paris

aux élèves de nombreux contes et les appeler à raconter aussi⁷⁸, elle a pu en tester l'efficacité et observer ce que cela allait avoir comme conséquence sur les élèves français. Dans les différentes classes où elle est intervenue, elle a constaté qu'en effet cette écoute aidait au développement mental de l'enfant et à sa meilleure intégration dans la classe car il lui permettait un progrès non seulement en français mais dans toutes les disciplines. De plus l'écoute des contes crée non seulement un moment de concentration aussi mais aussi une communauté d'écoute qui va contribuer à résorber la violence qui existe souvent dans ces écoles entre les élèves d'origine culturelle différentes⁷⁹.

En effet, dans ces sociétés, on se sert du conte pour transmettre à l'enfant leur code sociologique, et pour lui enseigner la maîtrise de la parole. Pour ce faire, il ne s'agit pas d'une mémorisation par cœur de contes mais d'une appropriation de son contenu et des mécanismes qui sous-tendent sa production.

Dans l'article « L'enfant face au conte »⁸⁰, S. Platiel explique que les contes aident inconsciemment l'enfant à franchir les étapes essentielles de son développement mental. « Par son contenu, il lui enseigne les normes sociales et par sa structure, il lui permet de construire sa relation à l'espace au temps et lui facilite l'acquisition du langage en développant l'écoute, la mémorisation et en l'aidant dans la mise en place (...) des structures discursives et des enchaînements logiques »⁸¹. Pour finir, elle évoque un important rôle que revêt aussi le conte de tradition orale; il s'agit de la construction de l'identité de l'enfant.

En intervenant dans ces classes, S. Platiel s'était fixée deux objectifs :

- sur le plan humain: faire connaître, à travers ces contes, l'éthique et la richesse culturelle d'une des ces sociétés dites « primitives » pour corriger les faux clichés, modifier certains comportements racistes et aider les élèves d'origine étrangère à mieux s'intégrer en se valorisant aux yeux des camarades comme à leur propre yeux. Dans la mesure où dans la plupart des cas, ils maîtrisaient beaucoup mieux l'oralité que leur camarades français.

- sur le plan pédagogique: acquérir une meilleure maîtrise du langage comme cela est le cas dans les sociétés orales. Puis sur ces bases, articuler le passage à l'écrit en

⁷⁸. 1987 « Le conte, lieu et source du discours » in *Cahiers de littérature orale* N°21, Publications Langues O, Paris, p. 163-176.

⁷⁹. 1991 « Le conte, un plaisir, un modèle, un outil » in *Le renouveau du conte*, Éditions du CNRS, Paris, p.268.

⁸⁰. 1992-1993 « L'enfant face au conte », in *Cahiers de littérature Orales* N°32, Publications Langues O, Paris p.55-73.

⁸¹. *Ibid* p73.

leur apprenant à acquérir une bonne maîtrise des règles de construction d'un récit structuré.

Lorsque S. Platiel a proposé ses méthodes dans des classes de collège à Antony, dans les années 1980, certains enfants ont été réticents: « nous ne sommes pas des bébés (...) les contes m'ennuient ». Après discussion, ils se sont laissés convaincre et en même temps qu'ils prétendaient mépriser ces séances, semaine après semaine, ils demandaient à S. Platiel de revenir. Au final, chaque classe (une de 6ème et une de 5ème) a écouté de 50 à 70 contes.

En Guyane, des projets pédagogiques de ce type ne se limitent donc pas à l'étude du patrimoine oral qui est déjà en place dans les programmes mais ils visent à retrouver à l'école les méthodes d'éducation des enfants de sociétés sans écriture et sans école⁸².

En outre les professeurs ont constaté que lorsque ces contes locaux sont introduits dans le programme scolaire, influent directement sur les autres disciplines.

Prenons l'exemple du projet « Approche du patrimoine guyanais à travers des contes aluku et palikur » qui a eu lieu avec la classe en 2001-2002 avec une classe de sixième au collège République de Cayenne. On constate que les autres disciplines participent aussi au développement du projet. Par exemple: en cours de musique, les élèves ont inventé sans aucune aide un accompagnement musical à base de percussions. Ils ont aussi inventé une chanson chorale pour le conte *Macawem* qui avait la forme d'un rap enfin. Ils ont complètement réinvesti les contes en brodant librement tout en respectant le contenu. Ils ont rajouté des formules de début aux contes amérindiens. Ils se sont donc approprié les contes tout en les respectant.

La veillée contes s'est déroulée au Centre de Documentation et d'Information sur invitation des élèves. A noter qu'ils ont invité tous leurs enseignants qui sont venus nombreux et ont été assez étonnés par leur performance. Le professeur de musique a été très ému quand à la fin sans que personne n'ait été au courant ils se sont regroupés pour chanter une chanson de Balavoine apprise au cours de musique et qui n'est pas anodine : « SOS ».

La visite de conteurs aluku fut aussi l'occasion d'acquérir des connaissances:

- sur la géographie de la Guyane : où est Maripasoula ? Comment s'y rend-on ?

⁸². « Dans les sociétés de tradition orales, les anciens savent non seulement éduquer les enfants à se comporter correctement en société mais aussi développer leur capacités langagières, leur capacités de réflexion et ce principalement à l'écoute des contes, que les enfants arrivent à leur tour à raconter en se les réappropriant ». Nicole Launey: *un projet pédagogique autour du conte*. Article à publier.

Comment y vit-on ?

- ainsi que sur l'histoire : Qui sont les Noirs marrons ? D'où viennent-ils ? etc.

En cours de SVT, ils ont fait des recherches documentaires sur l'environnement et les cultures citées dans les contes Aluku et Palikur.

Ces recherches sont faites avec les élèves sur les cultures de Guyane à l'aide de documents et de la vidéo réalisée par les enfants du Fleur de Lampaul chez les Wayana.

En cours de français et géographie, une sortie à Macouria fut mise en place pour visiter un village palikur de Macouria et des abattis* collectifs. Les élèves ont ainsi eu l'opportunité de découvrir ce village palikur, de rencontrer des vannières et de visiter des abattis*; des animations avaient été préparées autour de la danse palikur à propos d'un des contes *La femme Baboun*. Toutes ces dispositions participaient à la phase d'imprégnation des contes. Ainsi les contes ne furent pas vécus que dans l'imaginaire mais aussi dans la vie réelle. Cela profita aux élèves car ce fut l'occasion d'étudier différentes cultures présentes dans la classe et de créer ainsi une classe unie dans leur apprentissage.

Auparavant, seuls les sages, les chamanes ou les vieillards pouvaient conter. Mais au collège, il arrive que les élèves prennent la place du conteur et se réalisent dans l'art de conter jusqu'à devenir des conteurs experts. C'est ce qu'a expérimenté David Sitbon, professeur de français au collège Albert Londres à Saint Laurent du Maroni⁸³.

Quant aux professeurs, ils trouvent là, un moyen de leur donner un statut, une reconnaissance dans l'établissement aux élèves.

3.7. Brève présentation de ces expériences: quelles en ont été les constantes ?

3.7.1. Première constante: écoute d'au moins 30 contes dans les classes

Il y a eu des interventions de conteurs diversifiés : artistes d'association (Krakemanto, zoukouyanayan, zig prod), des conteurs en langues locales (conteurs émerillon, palikur, aluku, djuka, saramaca), parents d'élèves (mères haïtiennes, brésiliennes), personnels employés dans l'école (jardinier haïtien, atsem, médiateurs). Parfois ce sont les enseignants qui ont raconté ou même spontanément des enfants

⁸³. Consulter cet entretien dans les documents annexes.

qui ont des compétences cachées

Beaucoup de ces contes ont été racontés dans les langues maternelles des enfants, suivis d'une traduction faite par les élèves.

Cette écoute a majoritairement eu lieu au premier semestre, dans des séances régulières, sans exploitation pédagogique immédiate .

3.7.2. Deuxième constante: favoriser la ré-appropriation des contes par les élèves

Pour que les élèves puissent se ré-approprier individuellement au moins un conte et savoir le raconter, des projets ont été proposés aux élèves, en particulier l'organisation d'une veillée conte à l'école où ont été invités parents et camarades.

En 2004, lors d'une de ces veillées, au collège Catayé les élèves ont tout raconté en créole haïtien revendiquant par là leur appartenance identitaire souvent niée⁸⁴.

D'autres projets ont été proposés en arts plastiques pour la réalisation d'affiches ou expositions : les enseignants ont constaté que les élèves se racontaient l'histoire lorsqu'ils l'évoquaient plastiquement.

Un enseignant, David Sitbon, au collège Albert Londres de Saint Laurent a réalisé un autre projet remarquable : un DVD: « les leçons d'Anansi » édité ensuite par le CRDP⁸⁵ Dans un atelier hors temps scolaire, des élèves volontaires ont choisi des contes, et se sont enregistrés et filmés en train de conter, dans leur langue maternelle (en djuka tongo). Ils ont traduit en français, réécrit les contes pour le livret pédagogique et sous-titré le film.

Parfois des projets plus modestes ont eu lieu: certains élèves ont raconté dans d'autres classes. Ainsi, Sylvie Abbé, enseignante responsable du REP (Réseau Éducation Prioritaire, actuellement Réseau Ambition Réussite) fait raconter systématiquement les élèves de collège en primaire. En 2009 elle a pu faire raconter les élèves de plusieurs CM2 dans des classes de CE2, CP et grande section. Les classes des deux écoles du projet se sont rencontrées pour échanger entre elles des contes de leur choix. En 2009, en fin d'année, des élèves de grande section de maternelle Edmé Courat à Macouria, sont allés raconter dans d'autres classes de

⁸⁴. Bilan des enseignants : « Le passage au créole , lors de la veillée conte, montre aussi le bienfait au niveau interculturel : le conte est vraiment un outil de meilleure connaissance de l'autre. Pour les enfants il a aussi été l'occasion de valoriser au collège leur langue maternelle. Ces enfants avaient déjà réécrit ces récits en français ; le recours au créole montre leurs compétences d'enfant bilingue si peu utilisées à l'école ».

⁸⁵. Lire l'entretien avec David Sitbon dans les pages Annexes.

l'école⁸⁶. Cette pratique se développe actuellement en Guyane notamment avec le LCR.

Les enseignants de ces expériences ont tous trouvé des « astuces pédagogiques » pour que les élèves se ré-approprient en racontant les contes entendus ou d'autres de leur choix.

3.7.3. Troisième constante: liberté laissée à l'élève de raconter le conte de son choix

Lors de ces projets, les enseignants ont été très attentifs au fait de laisser aux élèves la liberté de participer ou non et de choisir son propre conte. Cette liberté de choix est indispensable. La plupart des élèves ont accepté avec enthousiasme .

3.7.4. Quatrième constante: absence d'évaluation chiffrée des productions en classe de 6ème

Un seul enseignant a noté les productions écrites de ses élèves et en a « perdu » quelques uns qui n'ont plus voulu participer au projet.

Les progrès des élèves ont été évalués avec des outils habituels en dehors du projet⁸⁷.

3.8. Bilan de ces expériences

Tous les enseignants sont unanimes à reconnaître les progrès des élèves à des degrés divers ⁸⁸.

Le premier constat concerne la vie de la classe; la violence entre élèves a disparu et ils ont pu ainsi constituer un groupe classe.

Des progrès en français (acquisition de vocabulaire, grammaire de la phrase , du texte , conjugaisons) et dans toutes les disciplines ont été constatés lors des conseils de classe ainsi qu'une augmentation des moyennes des élèves en particulier dans les projets de Contout 2001-2002, Catayée 2004-2005 et Catayée 2006-2007.

Il semblerait que les classes qui ont été jusqu'à réaliser des productions écrites améliorent encore leurs résultats. Il serait nécessaire de faire des expérimentations.

⁸⁶. Voir projet en annexe mené par Alexandra Descombes et Lydie Senecaux.

⁸⁷. Voir en annexe le bilan « Catayée 2004 »

⁸⁸. Voir en annexe d'autres bilans.

Certains progrès individuels sont remarquables. Des élèves timides ou muets se mettent à s'exprimer⁸⁹. C'est le cas précis de plusieurs élèves saramaka particulièrement rejetés dans les classes⁹⁰.

On constate aussi que des enfants scolarisés depuis longtemps mais illettrés, commencent à entrer dans l'écrit. Deux élèves ont appris à lire et à écrire à la suite du projet. Beaucoup sont devenus des lecteurs assidus.

Voici l'examen d'une classe particulièrement positive : en 2006-2007, la classe de 6ème B du collège Catayée a progressé de manière remarquable grâce à son projet conte⁹¹. Cette classe en grande difficulté en septembre 2006, avec 30% de réussite ⁹² aux évaluations de 6ème en français comportant neuf nationalités (profil classique des classes de Guyane), a fait de tels progrès que douze élèves sur vingt huit se retrouvent en 4ème dans les deux meilleures classes du collège, la quatrième dite européenne et la quatrième scientifique. La classe de 6ème F qui avait le même profil, n'a pas eu la même évolution. Seuls deux élèves de cette classe se retrouvent dans les 2 classes de quatrième citées.

Cette classe a reçu le premier prix dans un concours national autour de la citoyenneté intitulé « demain de monde ». Le recueil qui présente leur projet « nos origines par les contes » a fait l'objet d'une publication nationale par l'association solidarité laïque. Le suivi de cette classe pourrait faire l'objet de futures recherches approfondies.

Le travail réalisé par ces élèves, sans intervention de conteurs, seulement avec les contes choisis et racontés par eux, avec comme seule consigne de raconter un conte ayant un rapport avec leur famille ou origine, montre de façon exemplaire les potentialités de ce type d'introduction du conte à l'école.

⁸⁹. Cf l'entretien avec David Sitbon dans les pages annexes.

⁹⁰. Cf expérience d'Alexandra Descombes, enseignante à Macouria. Voir son projet de l'année 2008/2009 : L'éveil aux langues à travers le conte dans les pages annexes.

⁹¹. Voir en annexe l'article un projet pédagogique sur l'oralité, un pari toujours gagnant in livret nos origines par les contes. Solidarité laïque. Mars 2009 disponible sur <http://www.ac-guyane.fr/article910.html>

⁹². Cf travaux de synthèse réalisés par le principal adjoint Hubert d'Anunzio.

Conclusion

En choisissant de travailler sur les potentialités du conte oral, en Guyane, je n'ai pas voulu prétendre, qu'il s'agissait « d'écouter des contes oraux » pour devenir un bon élève en Guyane ni de dire que ces derniers répondaient à tous les problèmes que pose l'enseignement dans le département. Ma démarche est plus nuancée, d'où le choix de l'intitulé de ce mémoire.

J'ai souhaité, cependant, évoquer une clé parmi d'autres, qui répond en partie à une problématique pertinente et très vive encore aujourd'hui en Guyane sur l'apprentissage de la langue française, à savoir : comment faire face, à la diversité linguistique et culturelle -qui souvent conduit à des formes de racismes et au rejet scolaire- dans ce département, en puisant dans son patrimoine culturel dont le conte est un pilier ?.

En Guyane, pour la plupart des élèves l'écrit ne joue aucun rôle actuellement ou au mieux un rôle très secondaire. Pourtant, les élèves en échec scolaire du fait de leur appartenance à une culture trop éloignée de celle du milieu scolaire, possèdent de nombreuses compétences, mais dont ils ne sont pas conscients et qui doivent être activées grâce notamment à « un contexte » (celui que présente le conte oral) qui leur est familier et qui existe encore dans leur quotidien.

Le contage familial et collectif sont encore présents dans beaucoup de communautés du département (chez les Haïtiens, les Amérindiens, les Bushinengué, les Créoles,....) dont tous les enfants connaissent des contes.

Les projets proposés par Madame Platiel autour du conte, par leurs thèmes et organisations répondent parfaitement aux multiples problèmes auxquels la Guyane se trouve confrontée. Leur succès vient du fait que la démarche adoptée a repris exactement la méthode traditionnelle, adaptée toutefois à la situation guyanaise;

Mes nombreux entretiens et recherches ont mis en avant les apports incontestés de ce type de littérature dans des sociétés sans écriture. En effet, leurs modes de fonctionnement sont complètement différents de celles des sociétés qui ont des supports écrits.

Ainsi tour à tour, j'ai relevé des bienfaits tant pour les élèves que pour les enseignants.

Le conte pose des bases nécessaires pour avoir des conditions favorables à un bon enseignement. En effet, il apporte le calme et l'écoute dans la classe. Comme le soulignait S.Platiel dans son article « l'enfant face au conte », les élèves apprennent à écouter et à fixer leur attention.

Par ailleurs grâce aux projets organisés autour du conte (discussions avec les conteurs locaux, sorties dans des villages et abatis...), les professeurs qui viennent de l'hexagone apprennent à connaître le milieu naturel et culturel de leurs élèves. Ce simple point améliore considérablement les rapports professeurs-élèves. Ces derniers trouvent enfin une accroche dans ce monde qui leur est tant étranger et acceptent enfin le rôle du professeur en tant que transmetteur de savoirs différents de ceux connus jusqu'ici. Les enseignants notent une nette amélioration dans l'acquisition des compétences orales et écrites en français (en lecture et écriture) mais aussi dans toutes les disciplines. Nicole Launey, professeur de français, qui a pu suivre certaines classes a relevé de constants progrès des élèves ayant bénéficié de cet outil qu'est le conte local oral, même deux ans après.

Ces progrès concernent d'abord le français car ils ont appris à maîtriser le langage d'évocation, ont enrichi leur vocabulaire et possèdent la grammaire de la phrase et comme le dit S.Platiel, ils ont développé leur capacité de raisonnement logique car le conte est organisé et repose surtout sur la relation de cause à conséquence puisque les événements s'enchainent pour aboutir à la fin du conte. Les enseignants constatent donc des progrès dans toutes les disciplines.

Un autre constat est que le conte permet de révoquer la violence qui existe dans les classes au niveau comportemental. Cette violence vient, en partie, d'une certaine forme de racisme à l'égard de communautés considérées comme « inférieures », par exemple les Haïtiens. Dans l'ensemble des projets menés, les enseignants ont constaté que les élèves se sont apaisés parce qu'ils pu découvrir, par

le biais du conte (haïtiens entre autres) les richesses culturelles et populaires que cachait ces communautés. Ils ont été impressionnés et agréablement surpris au point d'en réclamer encore et encore. Ils ont ainsi appris à respecter leurs camarades et à faciliter leur intégration dans la classe.

Pour ces élèves qui avant étaient des victimes, c'est l'occasion de parler de « toutes ces choses » qui ne sont pas consignées dans les manuels scolaires et qui jusque là restaient inconnues du grand public. C'est aussi l'occasion pour eux de se faire découvrir en tant qu'excellent orateur, comédien ou comme disait l'autre « ambianneur ». Quelle joie de voir ces enfants s'émanciper et trouver enfin « le début de quelque chose » qui va les faire aimer l'école et s'intéresser à ses apprentissages.

Grâce à ces projets, une communauté d'écoute s'est alors créée dans les classes les aidant à se constituer en groupe fort et solidaire. Dans l'ensemble des classes, les professeurs ont reconnu que ces élèves avaient progressé dans leur moyenne générale puisque le conte a influencé sur les conditions d'apprentissages.

Mais comme tout projet, ce dont on a parlé dans ce mémoire a des limites. En effet, si l'introduction des contes locaux dans le programme scolaire permet d'accrocher certains élèves à la scolarisation, les professeurs constatent que néanmoins, ils n'adoptent pas pour autant de manière spontanée « des attitudes d'écoliers » à savoir, préparer la veille son sac d'école, avoir régulièrement son matériel et manuel scolaires, faire régulièrement ses devoirs... etc.

Et en ce qui concerne le comportement et la violence de certains, il faut plus que les vertus thérapeutiques des contes oraux pour les intéresser aux apprentissages de l'école. Mais ces limites sont bien trop insignifiantes si l'on considère les apports des contes de tradition orale dans le milieu scolaire en Guyane particulièrement et précisément.

Documents Annexes

A/ Présentation de mon enquête menée en Guyane en février 2009

« Étant en Master de recherche et compte tenu de la nature de mon sujet, le meilleur moyen pour moi de récolter un maximum d'informations et d'expérimenter mon sujet, était d'aller sur le terrain. Avec le soutien de mon directeur de mémoire, j'ai donc pu me rendre en Guyane Française durant trois semaines. Mais avant mon départ, je me suis imprégnée de l'univers des contes par une ensemble d'ouvrages et par des contacts en Guyane.

La première semaine était consacrée à une enquête à Cayenne sur le conte créole. J'ai pu recueillir un maximum d'informations sur le campus de Saint Denis par Monsieur Christian Cécile et au CRDP de Cayenne par Madame Braconne, notamment de noms de personnes à voir et des archives sur la récolte de conte saramaca et de projet pédagogique et des productions d'élèves en milieu scolaire à Cayenne.

À la médiathèque j'ai rencontré Anne Prince qui m'a fait part de son expérience dans, le cadre de la préparation de son master 2, en tant que conteuse en milieu scolaire. Je l'ai enregistrée et elle m'a passé des enregistrements qu'elle a faits lors de ses séances de contage.

Pour finir, j'ai pu m'entretenir avec une médiatrice culturelle qui utilise le conte comme outil pédagogique en primaire et qui me passa des films de ses séances de contage. J'ai dès lors commencé le rassemblement de la documentation sur laquelle j'allais m'appuyer pour la rédaction de mon mémoire.

La fin de mon enquête, je l'ai menée dans ma ville de naissance à Saint Laurent du Maroni. Arrivée là-bas, j'ai de suite pris contact avec un certain nombre de personnes dont on m'avait fourni le nom à Cayenne et qui travaillent dans le milieu du conte notamment des enseignants, des conteurs et chercheurs. J'ai pu ainsi m'entretenir

avec un conteur aluku, Saefa Stéphane, membre de l'association Mamabobi qui est aussi sollicité en milieu scolaire pour conter en aluku. J'ai pu ainsi recueillir quelques « satu mato » (devinette) qui font aussi partie du patrimoine bushinengué. Par exemple :

- *bali a bali tapu: « ken koko »* [littéralement : tonneaux sur tonneaux: « canne à sucre »]

- *a sama di abi eng a poi meke eng ma a sama di naabi eng, sa meke eng: « dede kichi »* [littéralement : celui à qui il appartient ne peut pas le construire mais celui à qui il ne sert pas, lui peut le construire : « cercueil »]

- *mi abi somen pikin, ma mi a man wachi wan fika wan: « alichi »* [littéralement: j'ai plusieurs enfants mais je suis ne peux pas laver l'un sans l'autre (= je suis obligée de les laver tous ensemble) : « le riz⁹³.

Par la suite, j'ai rencontré un conteur amérindien Eugène Mac-Intosch, qui m'a invité à une matinée de contage au primaire, à l'école des Malgaches. J'ai pu ainsi filmer deux séances de contage en cycle 2.

Durant ces séances, j'ai pu relever le lien intime qui unissait le conteur et les élèves. Ils étaient tous captivés par la gestuelle, les mimiques et les paroles du conteur. Ils s'en nourrissaient complètement. On n'entendait aucun bruit, mise à part les réponses lancées aux formules du conte. Tous étaient calmes et attentionnés. Il y avait comme une ambiance mystique, due aussi à la nature des contes racontés. Eugène raconta ce jour là les deux contes suivants: *Comper Pian** et *Chien Crabier** et *Pourquoi un homme ne peut pas se marier comme tous les autres hommes?* . Il a conté en français mais a maintenu les formules et chants en langues locales.

Après les séances de conte, je suis restée avec cette classe durant l'heure de la récréation. Aussi, j'ai constaté que les enfants conversaient tous en langues locales: aussitôt que l'heure du conte était finie, le français perdait à nouveau sa place.

J'ai pu recueillir un bref témoignage d'une des enseignantes, Natalie Moreau⁹⁴.

Pour finir, j'ai longuement discuté avec un conteur créole très connu, directeur d'école et responsable de l'association Krakemento. Ce dernier Franck Coomper m'a parlé de la naissance de l'association mais aussi de l'importance du conte dans la culture guyanaise et le rôle des associations telles que Krakemento dans la

⁹³. L'habitude de laver le riz avant de le cuire est dans la culture culinaire bushinengué, très importante pour garder une santé saine.

⁹⁴. Pour le consulter cet entretien voir les documents annexes.

sauvegarde du patrimoine culturel. Il m'a par la suite invité à des activités extra-scolaires sur le conte dans les quartiers. Durant une de ces sorties, il m'a spontanément demandé de conter un conte de ma culture. Je pensais ne jamais y arriver mais acclamée par une vingtaine d'enfants, je me suis improvisée conteuse sous un carbet, sous le regard avisé des enfants, particulièrement attentifs à mes propos. Je me suis surprise à me rappeler et conter des contes que j'avais entendu dans mon enfance avec une telle ferveur, une gestuelle et des mimiques jamais expérimenté auparavant. Les applaudissements des enfants à la fin de mon conte témoignaient de leur joie de m'avoir entendu.

Arrivée à ma dernière semaine, j'ai été contactée par une anthropologue de Guyane, Diane Vernon qui a vécu de nombreuses années sur le haut Maroni, parmi les peuples noirs-marrons. Lors d'un enregistrement, elle m'a parlé de l'utilisation des contes lors de grands moments d'intenses émotions comme les veillées mortuaires et le levé du deuil. Dans ces cas, le conte pourrait jouer le même rôle que les éloges funèbres en occident.

Ce témoignage était pour moi essentiel pour ma phase d'imprégnation car il est neutre, doté d'un regard scientifique puisque donné par un spécialiste qui appartient à une autre culture que la mienne. À partir de là, j'avais des éléments qui me permettaient de comprendre pourquoi les enfants de tradition oral en Guyane avaient besoin d'un repère si fort pour trouver une place et une accroche dans le milieu de la scolarisation ».

B/ Interview

a) David sitbon

David Sitbon a 31 ans. Il a été scolarisé en Guadeloupe et commencé ses études universitaires Martinique. Il a passé sa Licence de Français Langue Etrangère à Stendhal (Grenoble 3), puis est arrivé en Guyane en 1998. En 2003, il passe le CAPES de lettres.

Qu'est ce que les leçons d'Ananshi? Comment est né le projet ?

« En 2005, est née l'atelier conte et multimédia qui a donné lieu à la réalisation du DVD les leçons d'Anashi. Elle est née d'une expérience personnelle doublé d'une situation d'apprentissage en stage avec Suzy Platiel et Nicole Launey. Au sein de cette classe de non lecteurs, j'ai expérimenté le récit oral comme un moyen

d'expression. Je connaissais déjà un peu les contes bushinengué grâce aux ouvrages de Serge Aneli. Durant l'exercice de traduction mentale sans passer par l'écrit mais simplement à l'oral pour passer du *bushinengué tongo* au français, j'ai constaté que toute la matière du conte perdait de sa valeur. De ce fait, j'ai décidé de faire conter les élèves en *bushinengué tongo*. Il y a de suite eu une espèce d'échange qui s'est fait avec les élèves et entre les élèves. Tout ceci commençait à dépasser mes espérances car des élèves très introvertis et en échec total, se sont révélés être des conteurs complètement hallucinants. On a assisté à des scènes où j'avais des « show- man », de supers orateurs, de fabuleux conteurs. Je me suis dit que tout ceci était trop riche et impressionnant : que des élèves en échec parviennent ainsi à être sûrs d'eux, avec une gestuelle absolument pertinente? je me suis dit il faut utiliser cela à leur avantage. Ensuite, j'ai eu de nombreuses informations théoriques et pratiques de Madame Launey (qui est passionnée de contes et a déjà expérimenté sa pratique dans le milieu scolaire) concernant l'utilisation du conte en milieu scolaire. Étant très proche de la tradition bushinengué, j'ai constaté que le récit oral avait réellement valeur d'art et l'art oral est très captif. Il est d'ailleurs l'objet de mes recherches. Avec le soutien de Nicole Launey, l'idée a germé d'utiliser le billet multimédia: la vidéo, tout ce qui est numérique et qui permettrait une captation plus facile du projet. De plus, par l'attrait que revêt cet outil auprès des élèves, il y avait l'idée de marier quelque chose de moderne: des outils d'avenir (caméra numérique, Internet, enregistreur numérique des logiciel de mise en forme) à l'art oral, l'art des sociétés sans écritures. Ce projet allait ainsi revaloriser par là ces pratiques et les sortir d'une espèce de folklore dans lequel parfois on peut les enfermer, et au contraire en faire des objets d'études tout à fait moderne et valable au niveau scolaire et que l'institution scolaire pouvait tout à fait valoriser. Ce projet allait aussi réconcilier d'abord les élèves en échec avec l'institution scolaire par le biais d'un art dans lequel ils sont experts et favoriser le fait que ces conteurs n'oublient pas cet art mais le travaillent, le cultivent et le poursuivent car c'est de l'Art. A partir de là, j'ai créé une équipe sous forme d'atelier. On se réunissait le mercredi après midi, hors temps scolaire. Pour ce projet, j'ai eu un budget qui m'a permis de m'entourer de collaborateurs professionnels (monteurs, informaticiens, conteurs professionnels..)

Tous ces intervenants ont permis aux élèves de se mettre à l'aise.

1ere phase, phase d'imprégnation: elle a duré 2 mois. Même les parents y étaient invités. D'ailleurs il y a eu une représentation théâtral mise en scène avec décor et accessoire de Rémi Aubert (conteur professionnel). Le conte n'étaient plus la simple histoire racontée. Il y avait une ambiance de veillée avec les *pikiman**(répondeurs),

qui permettait de revaloriser cette vision du conte orale. Les gamins étaient vraiment à l'aise.

2eme phase: choisir le conte qu'ils préfèrent et les préparer dans la langue qu'ils veulent et venir les présenter aux copains. Tout le monde y est passé. Ensuite ce sont les élèves même qui ont élu 4 contes parmi ceux qu'ils avaient entendus. Un conteur est venu pour donner des conseils sur la structure des conte (pause, gestuel, mimique..) Je ne suis intervenu que pour les problèmes de locution.

3eme phase: captation vidéo. L'atelier fut délocalisé. Du CDI, on est passé dans un petit carbet en palme construit par les élèves dans la cour du collège. Dans ce carbet, on a fait un atelier vidéo. L'équipe est arrivée avec le matériel nécessaire (caméra, perche micro ect). Les élèves ont utilisé tous ces outils modernes. Tout ceci a duré 1 mois, le temps d'avoir un intérieur brut pour la vidéo.

4eme phase: analyse, transcription et traduction des contes. C'est toujours les élèves -avec les expertises de locuteurs bushinengué que je n'ai pas, en tout cas pas au même stade qu'eux- qui ont eux mêmes créé leur atelier de traduction, sous ma direction.

Quelles difficultés avez vous rencontré ?

Évidemment cela n'a pas été simple car comment rendre compte d'un récit oral, palpitant, piquant parce qu'il est oral et parce qu'il peut rebondir à tout instant, parce qu'il est plein d'adresses au spectateur? Comment passer tout cela à l'écrit pour une version purement écrite qui figurera dans un livret et pour une version de sous titre puisqu'on allait conter en *djuka tongo* et les sous titrer. Comment faire ressortir même dans ce sous-titrage, ce côté très piquant de l'oral?

On a rencontré des difficultés au niveau de la traduction du *djuka tongo* car un des élèves contait vraiment comme avant, en utilisant des formules intraduisibles, hors récit; des formules très traditionnelles ancestrales, historiques qui font partie de l'histoire collective de peuples peu connus. Pour ces formules, on a décidé de ne pas les traduire et d'utiliser des couleurs spécifiques dans le recueil et dans le sous titrage (DVD). Cet élève a connu et côtoyé à Grand Santi, des sabiman*, « des sages » qui contaient et parlaient encore à l'ancienne, le vieux *bushinengué tongo*, l'original, la langue de grand père, que beaucoup n'avaient pas oublié mais n'osaient plus parlé à Saint Laurent. Cet élève s'est révélé être un excellent conteur qui a vraiment accroché les autres élèves.

Quelle était la part de travail des élèves et la votre?

On arrivait bientôt à la fin de l'année. On était vers la fin du mois de mai et donc il ne restait plus beaucoup de temps. J'ai donc du faire le travail du montage, les coupes hors temps de l'atelier. J'y consacrais un minimum de deux heures par jour. Mais ce sont les élèves qui ont fait le travail de traduction pour le livret. Il ont choisi eux mêmes les traductions, les formulations, les tournures sous mon regard bien sur. C'est ainsi qu'ils ont travaillé la langue française. Quant à moi, j'ai fait la doublure francophone, avec le reste de l'équipe pour le DVD.

J'ai proposé au CRPD de jeter un coup d'œil à notre travail. Même si ce n'était encore qu'un travail brut, pas finalisé. Les membres du CRDP ont été séduits et ont acheté le projet. J'ai signé un contrat d'édition avec eux. Ensuite j'ai été jusqu'à la finalisation du projet, et avec l'aide de mes collaborateurs, je me suis occupé de la couverture, des graphiques du DVD et on a donné un produit totalement achevé au CRDP qui s'est chargé de l'édition du livret et de la duplication du DVD.

Avez vous repris le projet la rentrée d'après?

J'aurais voulu pérenniser l'atelier, mais le Rectorat m'a annoncé qu'il avait perdu le dossier. Il était peut être politiquement correct de me dire cela plutôt que de me dire que le conte bushinengué n'était pas dans les priorités de l'académie. En tout cas, ils n'ont rien fait pour renouveler le projet alors qu'il avait eu, déjà auprès des élèves ensuite du public, un véritable succès et qu'il était préfacé par l'inspecteur pédagogiques des lettres. J'ai été très déçu.

Je pensais étendre ce type d'atelier aux danses, chants; à beaucoup d'arts oraux présents sur le sol guyanais.

N'avez vous travaillé que sur les contes bushinengué?

J'ai déjà travaillé sur des contes d'Europe car ils sont au programme en 6ème. J'ai aussi travaillé sur des contes Africains. Avec S.Platiel que j'ai connue via N.Launey, on a cherché des versions autres des contes bushinengué et on a trouvé des variantes pour chaque contes en Afrique avec évidemment des spécificités de l'autre coté de l'océan. On en a trouvé aussi dans les contes européens.

Comment avez vous fait face au brassage ethnique dans l'atelier ?

Je n'ai pas cherché à favoriser une langue lorsque j'ai créé cet atelier. Déjà, il était ouvert à tous les élèves, et ceux avec qui j'ai travaillé étaient tous volontaires. Le choix de travailler sur Ananshi s'est imposé lui-même. Dans une classe multilingue comme on en trouve à Saint Laurent, si l'on utilise le DVD, tout le monde peut trouver son compte car il présente une version sous-titrée, une autre francophone, et pour finir une originale. Même dans la version originale, il est intéressant d'utiliser l'expertise linguistique des enfants bushinengué de façon à travailler sur la traduction vivante en direct pour les autres qui ne parlent pas le bushinengué tongo. Grâce à l'outil numérique, on a pu faire face à ce brassage ethnique.

Ce projet a permis de valoriser quelque chose qu'ils connaissaient et maîtrisaient. Ces élèves ont un art du conte qui est vraiment très prononcé.

Ce projet visait aussi à enlever le conte oral de cette vision passéiste, trop folklorique (ne pas conter la journée par exemple) qui est à mon sens une réelle menace pour le conte. Grâce aux outils multimédias, on a souligné notre volonté de faire entrer les traditions orales du pays dans la modernité.

Parlez moi de quelques intérêts pédagogiques que vous avez relevés.

Ce projet, c'était un contrat: en revalorisant le conte bushinengué, on a introduit la langue bushinengué en milieu scolaire⁹⁵. Et donc la capacité de la pratiquer au même niveau que le français. Une langue locale entrée dans le milieu scolaire, devenue objet d'étude, une matière puisque il fallait la traduire: cela change le regard sur le français; il y a là une forme de réconciliation entre la langue vernaculaire et la véhiculaire, en acceptant cette introduction d'une langue locale dans la classe. Le français n'était plus considéré comme un châtimeur car on avait le droit de parler sa propre langue. En cours de français, ce projet a éveillé des comportements que je n'avais jamais observés auparavant (curiosité, d'intérêt, question...) car le français était un outil non imposé, mais utilisé pour faire advenir quelque chose de bien, un projet commun, quelque chose que l'on a envie de faire, quelque chose de pertinent et dont on espère la réussite.

Le contact en langue maternelle a aidé à retrouver une forme de paix. Les élèves, qui ont participé à l'élaboration du projet et qui ont conté, sont désormais reconnus conteurs du collège et ont un nouveau statut.

On a travaillé à l'acquisition du langage: reformulation, on a travaillé la pertinence des

⁹⁵. LAUNEY Michel, *Du plurilinguisme à l'école : vers une gestion coordonnée des langues en contextes éducatifs sensibles: L'exploitation pédagogique des langues maternelles : analyse et perspectives du cas guyanais* in « Prudent » Peter Lang éd. 2005.

textes, les temps. Au final, on a travaillé le programme mais avec le conte bushinengué comme support.

J'aurais voulu que l'Académie de Guyane me suive dans ces projets artistiques et culturels mais il n'y a eu aucune retombée. J'aurais souhaité lancer des projets de la même veine, des projets de professionnalisation des élèves au niveau du baccalauréat, les former aux outils multimédias dans le but de récolter toute cette richesse. Mais tout cela a été refusé et on a préféré créer un CAP pressing à Saint-Laurent du Maroni sachant qu'il y a juste un pressing en Guyane et il se trouve à Kourou. »

Propos recueilli le 12 février 2009 à Saint Laurent du Maroni par Annie Welschinger.

b) Anne Prince

Elle est documentaliste à l'IUFM de la Guyane, responsable de la médiathèque de l'UFM et formatrice en littérature pour la Jeunesse (est devenue formatrice car a repris ses études). À l'origine, elle a fait des études de lettres mais s'est spécialisée en anglais. Elle a passé le Capes d'anglais au Mont puis préparé un Mémoire professionnel présenté pour l'obtention du Master 2, Lettres modernes, option 'Littérature de jeunesse'.

« Étant prof d'anglais à la base, j'ai travaillé sur le conte dans le cadre de mon expérimentation pour mon mémoire, en primaire (cycle 3) et au collège avec des non francophones, scolarisés dans des classes normales mais regroupées dans des séances particulières pour une meilleure intégration à l'école, un meilleur apprentissage du Français. J'étais totalement dans la perspective de l'utilisation du conte au service de l'apprentissage de la langue française ».

Comment êtes vous devenue conteuse?

« Actuellement je suis conteuse bénévole, membre de l'association zukuyanyan (association de conteurs amateurs) financée par la DRAC. Mais déjà jeune, j'avais des parents conteurs, au sens fort du terme. Ils n'étaient pas conteurs mais contaient en tant que parents. Donc deux parents conteurs, ayant un profond amour pour le conte, un père qui inventait des histoires et qui les racontait au fur et à mesure et une mère qui aimait beaucoup le merveilleux et contaient des contes de la

tradition écrite, de Perrault et de Grimm. Donc la passion pour les contes a débutée dans ma famille, dans ma jeunesse, à la maison. De ce fait, quand je faisais des garderies de groupes d'enfants, très souvent, je les animais en contant».

Évolution entre contage avant et contage aujourd'hui

« En milieu rural, il y a eu une transmission qui s'est faite car dans une tradition orale, on ne respecte pas le mot à mot mais ce qui est important c'est le respect de la parole que se restitue le conteur, dans la parole que s'inscrit l'histoire.

La fidélité n'est pas la répétition mot à mot. Dans les histoires d'Anansi, la fidélité aux contes c'est de reproduire des choses essentielles pour vont permettre de reconnaître le conte. Par exemple Anansi parle en nasalisant. C'est ainsi que la communauté va reconnaître que c'est un conte d'Anansi. Et si un, deux ou trois conteurs se permettent de supprimer ce détail significatif, le conte originel sera très vite perdu. Il y a donc dans tous contes des points de repère fort que les conteurs en milieu urbain mettent de côté car ils prennent beaucoup plus de liberté. Mais il est essentiel de respecter le tram des récits et de ne pas les chambouler.

Dans le monde urbain, par la télévision, les constructions c'est l'univers même du conte qui est en voie de disparition au point où l'on est obligé de se référer sur le conte écrit pour avoir des supports de travail dans certains centres.

Comment aviez-vous organisé votre projet ?

C'était organisé sous forme d'heure du conte, je venais au collège tous les mercredis et en primaire, tous les samedis donc hors temps scolaire et ils avaient leur heure du conte. Durant cette période j'ai vraiment été conteuse pour les enfants.

Comment avez-vous fait face à la pluriethnicité, au brassage ethnique dans les classes ?

Tous les contes étaient contés en français. Car déjà je ne parle suffisamment que le Français. C'étaient des contes dont je connais une version française. Des contes guyanais, haïtiens, contes brésiliens et d'ailleurs mais adaptés à la Guyane. Ce sont des contes métissés, (exemple: *Ptit singe* que les enfants adorent).

Concrètement, je venais une fois par semaine pour présenter « cette heure du conte » qui durait environ entre $\frac{3}{4}$ d'heure et 1h30. Durant ces moments, j'essayais

d'encourager l'expression, la prise de parole des enfants. J'encourageais une très forte participation pendant que je contais (cf l'enregistrement d'une séance de contage ou les enfants sont complètement déchaînés).

Lors de mon expérimentation, les premiers à prendre la parole ont été les enfants les moins bien notés de la classe, considérés comme ayant de grandes difficultés au niveau du langage. Très vite, ils ont pris la parole de manière tout à fait spontanée et pertinent en racontant non pas des contes mais des récits cohérents et toutes la classe était intéressée. De là, ils ont été valorisés et cela a vraiment eu un impact fort sur leur estime de soi et donc cela a forcément eu des répercussions très positives dans leur rapport à l'école, à la langue française, à l'écrit. Ils ont amélioré leur expression. J'ai eu d'ailleurs du mal à les évaluer. Les enseignants avec lesquels j'ai travaillé m'ont confirmé par la suite qu'ils ont continué à constater une grande amélioration au niveau de l'expression. La structure même du conte guyanais, très simple et le fonctionnement du récit assez schématique permet de faire émerger d'une part des choses très fortes du point de vue de la symbolique et de faire un vrai travail sur la langue car ça libère du rêve car il fait appel à la mémorisation. On apprend par cœur une simple trame et à partir de là on peut vraiment faire jaillir toutes les émotions, les trouvailles visuelles, le registre des sensations au gré de l'inspiration et du plaisir des mots.

Quels intérêts relevé pour les élèves Guyane ?

J'ai fait un Master professionnel, et donc dans mon expérimentation, le conte a été déterminant. En dehors des généralités des apports du conte, en dehors des enfants de métropole et créoles de la ville, j'ai constaté que dans mon expérimentation, les enfants étaient encore complètement dans l'oralité et de ce fait, il y avait une réticence vis-à-vis de l'écrit très représentée dans la vie quotidienne des familles. Réticence d'autant plus forte que cet écrit est associé à des cultures dominantes, la culture française et créole guyanaise qui écrasent complètement les autres cultures de la Guyane. Et donc pratiquer le conte oral permet à partir d'un support qui a une forme orale, ce qui rend plus intéressant le rapport des enfants avec la langue française. En effet, en suscitant leur expression dans leur propre langue cela valorise leur expression orale, renforce leur estime de soi et donc faire sauter des verrous par rapport à la langue française et l'accès à l'écrit. Mais mon expérimentation avait davantage pour but de les amener à une meilleure estime de soi.

Y a-t-il eu des échecs à cause du brassage d'ethnies? Comment transmettre un maximum de choses tout en gardant l'attention des enfants ?

Il y a des propositions de traduction; mais les enfants sont toujours fascinés par une nouvelle langue, c'est une ouverture. Après il faut s'adapter, il ne peut pas y avoir 1h de conte bushinengué dans une classe où il n'y a que des élèves métropolitains et de créole.

Pour le travail oral, c'est plus la réappropriation qu'il faut faire et aussi des adaptations. Pour faciliter la chose, certains contes ont été « guyanisés », créolisés (personnages, animaux de la forêt Amazonienne que les enfants connaissent, la nourriture.) les contes d'ailleurs. C'est ce que nous avons fait avec un conte russe *Machenka et l'ours* dans lequel Machenka est devenue *La petite Fleurette* et l'ours est devenu *Grand Tig*.

« La Petite Fleurette s'étant égarée dans la forêt où elle avait obtenu l'autorisation de se rendre avec ses amies malgré l'inquiétude de ses grands-parents, parvient jusqu'à une petite case qui se trouve être celle de Grand Tig. Grand Tig la retient chez lui pour qu'elle lui fasse la cuisine et le ménage. La Petite Fleurette trouve un stratagème pour que Grand Tig, à son insu, la ramène chez ses grands-parents, dissimulée dans un katouri*, sous une couche de viande boucanée.

Ce conte se prêtait particulièrement bien à une adaptation à l'univers de la Guyane. La forêt est le domaine de prédilection des contes de la Guyane dont elle couvre l'essentiel du territoire. Tig, le jaguar, appartient à la tradition créole où il incarne la voracité et la brutalité stupide, le puissant oppresseur des petits mais aussi le lourdaud toujours dupé par l'intelligence des plus faibles, en général Tortue, Lapin, Kariakou... Il appartient également à la tradition orale amérindienne où on le rencontre plus souvent en compagnie de protagonistes humains. Il remplace donc avantageusement l'ours, peu évocateur pour les enfants de la Guyane. La hotte dans laquelle se dissimule Machenka dans la version originale, correspond au katouri* des amérindiens. La viande boucanée (fumée au boucan), très appréciée en Guyane et que l'on retrouve de manière macabre dans plusieurs contes amérindiens, notamment *Jenunu* (1992), remplace les petits pâtés du conte original »⁹⁶.

Du point de vue des ressorts psychologiques, le fait de l'ancrer en Guyane permet au le conteur lui-même se sent bien dans le conte et cela permet aux enfants de faire de l'histoire leur histoire, l'histoire elle même coule de source. Les références étant

⁹⁶. CLÉMENT Claude, MULLER Hélène, *Machenka et l'ours et autres contes russes*, Paris : Syros jeunesse, 2001 dans Mémoire professionnel présenté par Anne Prince-Christiaens pour l'obtention du Master 2, Lettres modernes, option « Littérature de jeunesse ». Sous la direction de Madame Catherine Ridé. p74-75.

communes, on peut faire réagir les enfants dans cette forêt qu'ils connaissent, on sait ce qu'il y a dans cette forêt. Concernant le sens profond, je pense qu'ils auraient aussi aimé Machenka en tant que conte russe, mais le récit coulant dans une réalité familière connu et donc sa leur permet de réagir et de se l'approprier complètement. Car même en milieu urbain, il y a encore une grande proximité avec la nature encore satisfaisante, Il y a des agoutis, des paresseux partout. Et la forêt, la nature prend une place importante à l'école.

Réciter un conte dans une «ambiance guyanaise», cela donne quelque chose de parlant aux élèves. Essayer de leur apporter des contes qui appartiennent vraiment à leur culture, ça leur procure beaucoup de bonheur. Par exemple pour les enfants haïtiens, l'histoire du poisson *Tezen*⁹⁷ qui est l'équivalent de l'histoire *Dillo* dans le conte créole.

Elle apporte un plaisir fin, les élèves se sentaient valorisés que l'on conte une histoire qui appartient à leur culture car la culture haïtienne est complètement étouffée par les autres cultures et on leur interdit tout droits d'expression puisque la langue de la réussite, c'est le français. S'apercevoir qu'à l'école on peut dire un conte de leur propre culture ? Ça c'est quelque chose d'extraordinaire pour eux ».

Propos enregistrés le 1^{er} février 2009 par Annie Welschinger.

Ce témoignage est riche car il montre comment un projet **s'inscrivant hors temps scolaire, qui permettait aux élèves d'avoir une activité extra scolaire au même titre que la danse, la natation etc... peut les aider dans leurs apprentissages.**

On constate selon ce qu'a rapporté Anne Prince que durant ces séances de contes, les élèves qui ont pris la parole en premiers étaient ceux qui avaient les notes les plus mauvaises car enfin ils se sentaient dans une pratique dans laquelle ils pouvaient se révéler. En règle général, la prise de parole des enfants n'était pas très courant, du moins pas spontanée en classe. Le conte à donc été déterminant en ce qui concerne l'intégration des élèves dans le milieu scolaire et aussi pour lutter contre le rejet de la scolarisation car le conte oral a permis d'être totalement

⁹⁷. *Tezen*: Origine : Haïti et Guyane – Source : diverses sources orales. Versions publiées : AGNANT, Marie-Célie, *La légende du poisson amoureux*, Montréal : Mémoire d'encrier, 2000. Version audio en ligne sur le site Maison Internationale du conte : http://www.maisoninternationaleduconte.com/c_agnant.html ; BARTHÉLÉMY, Mimi, *Tezen, pwanson d'lo dous. Tézin, le poisson d'eau douce*, Paris : L'Harmattan, 1995.

sur le monde quotidien des élèves.

Ainsi, l'usage des contes a permis de valoriser ces cultures dénigrées en Guyane; cela a un impact fort sur leur propre estime et ils ont ainsi une meilleure approche du rôle de l'école et de l'écrit car enfant encore ancré dans l'oralité, représentée dans la vie quotidienne des familles. Le conte oral par sa forme même est un repère pour les enfants.

c) Madame Mauricienne Fortino, conteuse Palikur



Depuis quand et comment êtes-vous devenue conteuse ?

« Il y a plusieurs années, il m'est arrivé de traduire de contes palikur en français lors du premier festival de contes à Cayenne organisé par Krakémantò. J'ai conté pour la première fois au village de KAMUYENEH à Macouria, dans une soirée amicale improvisée devant un public de toutes origines. Alors que j'étais en train d'écouter j'ai eu envie de raconter à mon tour.. Encouragée par le public présent je me suis lancée et j'ai aimé cette expérience ».

Comment avez-vous appris à conter ?

« Le conte m'a toujours intéressée : vers 10/11ans j'allais vers les anciens pour leur demander de me raconter des contes. Chaque soir ma mère racontait à ses enfants. C'est ainsi que j'ai appris des contes. Des gens du village m'ont aussi raconté des contes que j'avais oubliés.

En 1993 j'ai commencé à traduire ces contes en français et j'ai dû abandonner par manque de moyens informatique ; j'ai recommencé depuis trois ans et nous avons dans notre association Kamuyeneh un projet de publication de contes bilingues qui avance avec l'aide de Michel Launey linguiste à l'IRD ».

Dans quelles situations racontez-vous des contes ?

« J'ai eu l'occasion de raconter dans des écoles : au collège République l'an dernier dans une classe de sixième, puis devant les enfants du Centre Médico Psycho Pédagogique et au collège Paul Kappel en 2003.

Je me prépare pour le festival de conteuses de Krakemanto pour le mois de Juillet à Saint Laurent et je vais participer à plusieurs projets d'écoles et de collèges à la rentrée. Au village je raconte des contes à mes enfants, surtout quand nous dormons en forêt. Chez nous la transmission a toujours été familiale ou entre amis, dans des rencontres informelles ».

Comment cela se passe-t-il quand vous racontez devant des élèves ?

« C'est une expérience que je souhaite à d'autres conteurs car ça me fait très plaisir de voir des jeunes s'intéresser à des contes nouveaux pour eux et qui visiblement leur plaisent. Ce qui est bien et me fait chaud au cœur c'est l'accueil des enfants. Ils m'attendent à chaque séance. A la fin de chaque conte les enfants posent beaucoup de questions sur la culture palikur et ça leur permet de découvrir une des communautés de la Guyane. Ils posent des questions sur le chamanisme, sur nos croyances. Chez nous par exemple le waramwi est un être qui vit sous les eaux mais qui nous ressemble ; c'est un homme qui devient quand il le veut un animal monstrueux. Ces êtres surnaturels fascinent les enfants. Ils me posent des questions sur nos façons de vivre, sur le cachiri*, sur le couac car, même s'ils en mangent, ils ne savent pas comment c'est fait ».

Pourquoi est-ce important pour vous de collecter, raconter et publier des contes palikur ?

« Tout d'abord parce que j'aime ces contes. Jusqu'à présent personne n'a eu l'idée de les mettre par écrit. J'ai peur qu'ils soient oubliés, cela se produit parfois. Quand je demande des contes à certains, ils ne se souviennent pas de tout, ils doivent rechercher ce qui manque, réfléchir pour retrouver le conte. Quand c'est écrit cela ne se perd plus. En ce qui concerne les jeunes Palikur, je constate que les parents ne sont plus conteurs comme autrefois or ces jeunes aiment écouter quand j'ai le temps de raconter. C'est important pour eux car ils ignorent beaucoup d'éléments de leur culture et ils en reprennent connaissance à travers les contes ».

*Propos recueillis par Nicole Launey en mai 2003, publié dans MENMOMAG n°6
Juillet 2003.*

d) La conteuse Martine Palton

Êtes vous conteuse bénévole ? Reconnue par un statut particulier ? Employée par une collectivité ? une association ? L'administration ?

« Le plus souvent je conte à titre personnelle, et aussi à titre de Directrice de la bibliothèque afin de mettre en avant la Ville de Saint-Laurent du Maroni. Mais aussi dans le but d'un échange entre conteur. Celui qui vient conter à la bibliothèque à titre bénévole, je peux conter également à titre bénévole dans l'une de ses manifestations ».

Pourquoi êtes vous devenue conteuse ? Comment avez-vous été formée ?

« Comment suis je devenue conteuse ? Je tiens à remercier Monsieur Franck Compper, mon formateur en 2000 dans le cadre d'un BEATEP (Brevet d'Etat d'Animateur Technicien de l'Education Populaire et de la jeunesse). Effectivement, jusque là je ne pensais pas avoir ce « petit don » en moi. Cela a été le déclic. Il a su voir ce que j'étais capable de faire ressortir en moi « les vieux contes » que me disait et que me dit encore mon père. Je dirais aussi que ce n'est vraiment pas évident de conter surtout devant le public ».

Comment-définiriez vous un conte de tradition orale ?

« Je définirai un conte de tradition orale comme un conte qui a été dit par des anciens qui eux l'avaient entendu par les leurs ».

Pensez-vous que les contes racontés autre fois étaient les mêmes que ceux que vous racontez aujourd'hui ? expliquez-nous cette évolution ?

« Je sais pour ma part que les contes qui sortent de ma tête sont les contes que mon père m'a racontés. Toutefois, je pense qu'il y a eu une évolution grâce à tous

ces ouvrages que nous pouvons désormais trouver sur les contes. Dans certains ouvrages vous allez trouver des contes entendus il y a fort longtemps et qu'aujourd'hui en les lisant, le sens de l'histoire n'a pas changé mais les personnages ou même les objets eux oui ont changé. La moralité de l'histoire reste la même malgré les changements de ces différents éléments (personnages, lieux et objets) ».

Dans le temps, quelle était la place du conte au sein de la famille ? au sein de la communauté ? Qui contait ? Pourquoi ?

La place du conte dans ma famille ? C'est simple ! à l'époque nous n'avions pas la télévision alors à la tombée de la nuit, mon frère, mes sœurs et moi nous nous asseyions autour du hamac où se trouvait notre père. Mon père nous faisait partager nos joies, nos frayeurs nos émotions par les histoires qu'il nous racontait.

Aujourd'hui, ces habitudes que nous avions d'écouter les histoires se sont éteintes. Durant toutes ces années, baignée dans les contes, l'inspiration a pénétré en moi. Je prends donc la place de mon père pour partager mes histoires et les siennes avec ceux dont le conte a une place dans leur cœur ».

Selon vos constats, quels intérêts a le conte pour les enfants ?

« J'ai travaillé sur le sujet et consigné mes constats dans une mémoire que soutenu en mai 2008. J'ai relevé quelques intérêts tels que distraire les enfants en leur apportant le plaisir de l'écoute, développer leur curiosité, favoriser leur concentration, d'établir les règles sociales ... ».

Dans quels lieux contez-vous ? Pour quels publics ? A quels moments de l'année ?

« Il m'arrive de conter dans différentes manifestations culturelles organisées dans la ville par certaines associations. Sinon, j'ai conté dans le cadre du festival international des conteurs, puis dans un autre festival international des conteuses, organisés par l'association Krakémanto.

Je conte pour tout public. Par contre, il m'est arrivé de prévoir un conte pour un public ciblé et quand je me suis retrouvée face à eux j'ai dû improviser et donc adapter un conte pour le public que j'avais devant moi. Un conteur doit savoir improviser. Il peut m'arriver de conter à tout moment de l'année. Pour grandes fêtes telles Pâques, la

Toussaint, Noël... ».

Avez-vous déjà conté dans le milieu scolaire ? Quand ? Pour quel niveau ? Pourquoi ?

« Oui il m'est déjà arrivé de conter dans les écoles. Quand ? je m'en rappelle plus. Niveau CM car le conte est de plus en plus utilisé en milieu scolaire. Il devient un outil pédagogique pour les enseignants.

J'ai conté également à la crèche de ma Ville, au Surinam, en visio conférence avec la Guadeloupe... ».

Avez-vous dû faire des adaptations de textes écrits ? Si oui, lesquelles ? Avec quel(s) objectif(s) ?

« Quand je lis un conte tiré d'un recueil par exemple, je dois de toute façon l'adapter au public que j'ai en face de moi. Il peut être raconté exactement comme dans le recueil mais souvent moi conteuse je la fais « à ma sauce ». Dans l'objectif d'une part de me sentir à l'aise aussi pour conter cette histoire, amis surtout tout en gardant sa cohérence et son sens. Toujours faire ressentir ce que l'auteur a voulu faire dégager.

En voici quelques exemples : recueils : *12 contes de Guyane, veillée noires de Léon Gontrand Damas, Benzo* ».

« Un conteur meurt mais sa parole reste.... »

Martine PALTON

Propos recueilli le 5 février 2009 à Saint Laurent du Maroni par Annie Welschinger.

e) Pauline Brouin, enseignante à l'école primaire de Clémenceau (Grenoble)

« Cette année j'ai travaillé sur les contes de Perrault ainsi que sur de nombreux contes détournés. Mais avant de lancer ce projet, nous avons étudié en début d'année (octobre) un album : *Le loup mon œil*. Cela a donné quelques bases sur le détournement d'histoire et l'hypertextualité ».

Quand (à quel moment de l'année, quel jour) et combien de temps, sur l'année scolaire entière ? quelles organisations (Nombre de séquences, séances..) quelles animations?

« À la maison : lecture et écoute des textes 'source'.

En classe, travail de groupe : chacun sur un conte (les contes de Perrault et contes détournés) ».

En deux séances :

remplir un tableau de comparaison (lieux, temps, personnages, évènements, ...).

En une séance :

Débat argumentatif : exposer ses préférences au niveau des différentes versions d'un même conte, et argumenter ses choix. Les analyses et les comparaisons sont centrées sur les personnages, les objets, le lieu, l'époque, les épisodes principaux.

En trois séances :

Travail en classe pour dégager la structure du conte. Pour toutes les versions d'un même conte, élaboration des fiches sur les personnages (caractère, attitude, comportement, habillement...), les comparer, les classer, les retrouver dans les contes de référence.

Lecture d'autres contes et contes détournés à la maison ; résumés sur le « carnet de lecteur » + établir une liste des personnages, objets, premières phrases et formules finales rencontrés.

Mises en commun des découvertes en classe :

Repérer les différentes formes de détournement.

- dresser une typologie des détournements. Quelques types de détournements :
- introduction d'un ou plusieurs autres personnages ; changement dans le déroulement de l'histoire (*Mademoiselle Sauve-qui-peut*) ; inversion des rôles (*Les trois petits loups et le grand méchant cochon*).
- travail sur le personnage type : rechercher des représentations différentes d'un personnage type (*Mademoiselle Sauve-qui-peut, Mina, je t'aime... ?*).
- mise à distance du récit par les personnages eux-mêmes (*Les trois petits cochons*).
- introduction de noms ou de prénoms, alors que dans les contes traditionnels, les personnages n'ont souvent pas de prénoms.

- changement de point de vue : l'histoire est racontée du point de vue d'un autre personnage (La vérité sur l'affaire des trois petits cochons).
- introduction d'événements nouveaux ou d'une dimension supplémentaire (dans Songes de la Belle au Bois dormant, le texte de Charles Perrault est reproduit dans sa version originale et intégrale, mais au cœur du livre, dans des pages scellées, Frédéric Clément explore les cent ans de sommeil de la Belle).
- Repérer pour chaque titre en quoi consiste le détournement).
- Remarquer que la parodie ne suit pas la structure du conte (*Chapeau rouge*). La parodie détourne, voire inverse les éléments du conte (contenu, morale, structure...).
- Dans *Mademoiselle Sauve-qui-peut*, on assiste à une inversion du personnage type : la victime devient l'agresseur.
- imaginer d'autres relations victime-agresseur à transposer.
- rechercher d'autres illustrateurs qui proposent des personnages proches de la caricature.

Nous (élèves et enseignante) sommes ensuite allés voir 4 pièces de théâtre autour du Petit chaperon rouge (4 versions du conte):

- lecture de nombreuses pièces et extraits de pièces en classe et à la maison ;
- travail sur les didascalies.
- ateliers d'écriture : choix d'un conte et transposition en pièce de théâtre (travail en groupe) en 5 séances:
 - 1) Choix du conte de référence, des personnages, du déroulement.
 - 2) Élaboration de fiches de personnages.
 - 3) Rédaction.

Nous avons joué les pièces à des étudiants qui avaient aussi travaillé sur les contes. La préparation des pièces m'a permis de travailler avec mes élèves la maîtrise de la langue, la maîtrise des temps du récit (imparfait et passé simple) et l'enrichissement de la phrase (subordonnées relatives, complément du nom, connecteurs logiques).

Quels buts/objectifs? Les avez-vous atteint ou pas) ?

Objectifs : s'approprier la structure du conte; comparer différentes versions d'un conte; faire des liens inter-textuels entre les œuvres, découvrir des univers d'auteurs

(ex : G de Pennart), comprendre que la culture littéraire nous aide à mieux comprendre et apprécier les œuvres ; transposer un récit en pièce de théâtre. L'objectif est atteint dans la mesure où les textes produits sont de qualités (fichiers joints) et les élèves ont intégré la structure du conte ainsi que les contraintes grammaticales liées à ce type de texte (nous étudions actuellement Le Magicien d'Oz qui s'apparente à un conte. Les élèves ont trouvé beaucoup d'éléments similaires (état initial, quête, adjuvants et opposants ; objets magiques) uniquement en lisant la table des matières).

Qui a fait quoi (la part de l'enseignant, de(s) l'élève(s)) ?

Rôles de l'enseignant : sélectionner les textes et les fournir aux élèves (travail avec la bibliothèque relai de grand place) ; aider à structurer les observations, à dégager les similitudes et les particularités ; permettre aux élèves de confronter leurs observations ; aider les élèves à choisir les textes en fonction de leurs capacités de lecteur ».

Propos recueilli le 15 mai 2009 à Grenoble par Annie Welschinger.

C/ Témoignages

a) Nicole Launey

« Quand je suis arrivée en 2001 pour enseigner en Guyane, j'ai été nommée à un poste de collègue où j'ai accepté de faire « du soutien en français » en sixième. Confrontée à une classe de sixième très difficile, en rejet scolaire, j'ai tout de suite pensé à faire avec eux un « projet » qui permettrait à ces enfants en échec et en souffrance de revenir aux apprentissages dans le plaisir. Cette classe de sixième du collège qui s'appelait encore collège République à Cayenne avant de devenir collège Contout, grand conteur guyanais, était représentative de la majorité des classes du littoral, avec une grande diversité dans les origines, et quelques bons élèves qui refusaient ou ne pouvaient jouer leur rôle. J'avais participé dans les années 80 à Antony à une expérience très efficace conduite par Suzy Platiel, ethnolinguiste

spécialiste des langues du Burkina⁹⁸ qui avait décidé de tester dans les classes l'efficacité des méthodes éducatives des sociétés de tradition exclusivement orales, en l'occurrence faire écouter aux enfants des dizaines de contes et voir ce qui allait se passer. Or dès que j'ai pu évoquer cette possibilité avec la classe tout de suite j'ai entendu lancer un Krik avec réponse collective Krak ! Pas de doute le conte était encore vivant à Cayenne ! »

b) Nathalie Moreau

« Je suis professeur des écoles depuis deux ans en Guyane. Cette année j'enseigne à l'école des malgaches à Saint Laurent du Maroni. Avec ma classe de CE1, on a expérimenté pour la première fois les contes de Guyane. La première phase de ce projet va porter sur l'écoute de contes locales, par séances de 45 min. Dans un deuxième temps, avec le conteur, on va essayer d'initier les élèves à apprentissage de l'art de raconter. Et dans un troisième temps, je prévois de passer à l'écriture et de faire des spectacle. Pour l'instant nous ne sommes qu'au début du projet et donc nous avons étudié que *Compère Lapin et compère* mais déjà l'objectif que j'avais fixé, celui de l'imprégnation des contes, me semble atteint.

J'ai voulu faire ce projet pour aider mes élèves à passer de l'oral à l'écrit, en structurant d'abord l'oral, le tout à base du conte, présent dans la culture locale, qui est une culture de tradition orale. Je pense que le conte de tradition orale peut aider dans l'apprentissage de la langue française d'une part en structurant l'oral. Et d'autre part en permettant ensuite de faire une transition vers l'écrit. Pour parvenir à un bon résultat, il y a un travail important à mettre en place au niveau de la mémorisation de la structure du conte, de la formulation des phrases, du placement de la voix, et de la gestuelle. Pour le moment les intervenants conteurs content devant des groupes d'élèves, puis demandent éventuellement à la fin aux élèves de se lancer eux-mêmes ».

c) Normann-Gidoïn Michel

« Le conte a été un véritable plus pour moi et mes élèves. Dans un premier temps, je commence par travailler avec mes élèves sur des ensembles de pré-requis comme la ponctuation, les majuscules, le repérage du dialogue pour qu'il puissent bien lire et par la suite bien étudier les contes en tant que type particulier d'écrit. Ensuite,

⁹⁸. Article de la revue le français aujourd'hui.

je procède à l'étude des contes par eux mêmes. Pour se faire, je met en place une séquence de 6 à 12 séances selon les besoins de la classe. En divisant la classe en groupes, je propose un ensemble de contes, une quinzaine. Sans leurs donner de critères précis, je demande à mes élèves de trier ces contes. Ensuite, je rassemble les piles triées. Enfin, ensemble, nous énonçons les critères précédemment retenus par les élèves. Ces critères vont me permettre de juger du raisonnement de mes élèves. Le plus souvent, les élèves classent les contes selon des thèmes communs, des formules communes de début et de fin ou encore selon s'ils ont un schéma simple (situation initial, déséquilibre, situation final)

La seconde phase est basée sur la pédagogie constructiviste.

En deux ou trois séances, les élèves vont travailler sur un conte, sa structure et mettre en place une grille où ils vont consigner, sous mon regard attentif bien sur, les caractéristiques du conte. Par exemple :

- Je commence le texte par « Il était une fois »
- J'utilise des temps du passé (imparfait et passé simple)
- J'imagine une aide au héros de l'histoire...

Ils vont ensuite procéder à la réécriture d'un conte en utilisant en cette grille.

Durant la troisième phase, les élèves établissent une nouvelle grille: une grille de correction. Toujours grâce à cette pédagogie, ils construisent et évaluent eux même leurs propres savoirs. L'auto-évaluation des élèves permettra de mettre en place des critères tels que :

- Je suis capable de
- Je me suis amélioré sur...
- Je n'arrive pas encore à...

Avec cette pédagogie, l'élève sait qu'il a droit à l'erreur. Durant cette phase, je leur fais clairement comprendre que je ne suis là ni pour les noter, juger ou blâmer mais pour les aider à mettre seuls le doigt sur ce qu'ils ne maîtrisent pas encore et sur ce qu'ils ont déjà acquis.

Chaque élève est ensuite évalué par un camarade (co-évaluation) avant d'être repris par l'enseignant mais tout en respectant les critères d'évaluations fixés par l'élève.

Une dernière phase va tourner autour d'une création un peu plus artistique. Par exemple lire un conte inventé par un groupe devant la classe avec la bonne tonalité, le mettre dans le journal et/ou sur le site de l'école, l'envoyer aux correspondants, faire

un recueil des différents contes inventés par chaque groupe, monter un spectacle sur le conte inventé ou encore le mettre en dessin, avec de la pâte à modeler.

J'ai pu constater d'excellents résultats à la suite de ces expérimentations. Il y a eu un progrès général de l'ensemble des élèves; surtout à l'oral; Grâce à la lecture devant la classe et grâce aux spectacles, ceux qui sont plus timides ont eu l'occasion de se faire entendre et de faire découvrir à leur camarades leurs capacités et qualités».

D/ Bilan de certains projets autour du conte en Guyane

1) Classe de 6ème J, collège Catayée 2004-2005 : progrès constatés en cours de français: Mme Gourpil.

Collectifs

- Une amélioration générale au niveau de l'emploi de l'imparfait et du passé-simple.
- Une meilleure compréhension à l'oral des documents étudiés en classe.
- Une meilleure utilisation des outils de la langue.
- Une amélioration dans la cohérence du discours aussi bien à l'oral qu'à l'écrit.
- Les accords sujet et verbe, les accords adjectifs et noms ainsi que ceux du participe passé avec l'auxiliaire être sont de plus en plus respectés.

Individuels

a) M.M qui nous a raconté le conte de la famille transformée en cochons, s'est mieux intégrée dans la classe en aidant ses camarades à corriger certaines de leurs erreurs en salle informatique. Sa participation au projet lui a permis de vaincre sa timidité et d'améliorer par conséquent sa participation à l'oral durant les cours.

b) K M : le projet a permis à cet élève habituellement dissipée, de canaliser son énergie.

c) L D : cet élève timoré en début d'année s'est intégré à la classe par une meilleure participation à l'oral, une meilleure attention. Donald ne fait presque plus de fautes de conjugaison à l'oral ; l'écrit est en train de s'améliorer. Des progrès ont été constatés aussi en math et dans quasiment toutes les disciplines.

2) Classe 6ème B collège Catayée 2004-2005

À la fin du projet : une dernière séance de contes avec le conteur guyanais Franck Compper a lieu. En première partie 3 élèves racontent dont un en créole ; un petit groupe de 5/6 élèves motivés présentent à Monsieur le principal et à nos financeurs : Mme Baboul de la DRAC et Mme Clovis du Rectorat les panneaux d'une exposition sur le travail de l'année ; un demi groupe de 6I assiste à la séance avec le professeur de math qui a les deux classes.

Trois élèves trop absents pour pouvoir participer en tant que conteurs font part de leur regret : il est décidé de refaire une séance supplémentaire le 5 juin devant l'ensemble de la classe de 6I. Cette séance va permettre à 6 élèves de raconter dont les trois nouveaux qui se sont vraiment lancés un défi et l'ont réussi. Un élève de 6I raconte à son tour en créole le conte haïtien « ti fiy kay belmè » ; la classe de 6ème exprime son plaisir d'écouter des contes. La séance est vraiment très gratifiante pour les enseignants présents. Un petit recueil est remis aux 15 élèves présents sur 18.

3) Projet année 2008/2009 d'Alexandra Descombes : L'éveil aux langues à travers le conte.

a) Un conte aluku: *Anansi et la Mort*

Extrait du roman d'Anansi ou le fabuleux voyage d'une araignée / Éditions Caret 2006.
Conte des Boni de la Guyane recueilli par Jean Hurault.

Un jour, Anansi alla à la chasse. Il marcha jusqu'à ce qu'il débouchât dans une grande clairière. Il avança jusqu'à ce qu'il reconnaisse un homme. Il le salua, lui dit :

-Bonjour, frère. Pas de réponse...

- Bonjour, frère! Rien, pas de réponse...

Il lui dit :

- Hem! Frère! C'est de la viande que vous avez là ? Pas de réponse...

Il lui dit :

- Puisque vous ne me répondez pas, c'est comme si vous disiez de me servir. Anansi s'approcha de la marmite et il mangea, mangea jusqu'à ce que son ventre fût plein.

Il dit:

- Bien que vous ne me répondiez pas, nous sommes beau-père et gendre. Demain, je vous conduirai une de mes filles. Pas de réponse.

- Puisqu'il ne dit rien, c'est qu'il est d'accord. Il alla, alla jusqu'à ce qu'il arrive à la maison. Il avait fait un catouri* et pris autant de viande qu'il avait pu en emporter. Le lendemain, il dit à sa femme Wénon :

- J'ai trouvé un endroit, un bon endroit pour la chasse. J'ai trouvé un mari pour notre fille ; c'est lui qui m'a donné tout cela.

- C'est bien, répondit Wénon. Le jour suivant avant l'aube, il alla vers sa fille, lui dit :

- Prends ton panier à ouvrage. Elle prépara ses affaires, ils marchèrent, ils marchèrent jusqu'à ce qu'ils arrivèrent. Il dit :

- Gendre, bonjour ! Rien.

Il dit à sa fille :

- Tu vois comme il ne répond pas, c'est ainsi qu'il est ; voici ton mari. Il alla à la marmite. Il mangea jusqu'à ce que son ventre fût plein. Il coupa des feuilles de palmier, tressa un catouri*, chargea de la viande autant qu'il put en tenir.

Il dit:

- Gendre, je m'en vais, demeurez ici avec votre femme. Il chargea le catouri* et s'en alla. La jeune fille vit un tracé bien propre allant à une crique. Elle prit la vaisselle sale dans laquelle son père avait mangé, elle s'engagea sur le chemin. «Kwakpwala! » La trappe se déclencha ; c'est là que la Mort (car cet homme inconnu, c'était la Mort) avait mis sa trappe. La Mort se leva, se précipita armée de sa massue, la frappa, «gbo!». Elle traîna son corps jusqu'à la maison, la dépeça, la mit dans la marmite et la fit cuire. Le lendemain avant l'aube, Anansi revint :

- Gendre, bonjour ! Pas de réponse... Comment va votre femme ? Pas de réponse... Je sais, elle est allée à la crique laver de la vaisselle sale ; c'est bien. Il mit la marmite à terre, et se mit à manger. Il mangea jusqu'à ce que son ventre fût plein. Il faisait tourner la marmite, cherchant les meilleurs morceaux, quand soudain, «fang!» il vit les deux bagues que sa fille avait à son doigt. Il dit :

- Ma mère ! Je suis mort ; on a tué ma fille. Il saisit une forte massue qui se trouvait là, puis il frappa la Mort sur le tibia, «Bom! ». La Mort se précipita, il s'enfuit ; ils coururent jusqu'à ce qu'ils arrivèrent à proximité du village. Alors il cria :

- Montez en l'air ! Wénon, Asingébélé, Akpwatitikwad, Bigimofu, grimpez en haut de l'arbre.

- Que dis-tu, faut-il que nous t'apportions la grosse marmite ?

- Imbécile! Toutes ces viandes que nous avons mangées, ce n'est pas moi qui les ai tuées ; celui qui les avait tuées me court après, ils montèrent en haut de l'arbre. Anansi sauta, grimpa jusqu'en haut. La Mort arrivait. Elle s'assit en bas de l'arbre. Ils restèrent là quelque temps. Asingébélé dit :

- Père, mon bras n'en peut plus. Anansi lui dit :

- Regarde le beau-frère en bas, va donc ! Il se laissa tomber. La Mort l'assomma «gho! »et le jeta de côté. Ils demeurèrent encore un certain temps, puis Akpwatitikwati dit :

- Mon père, je n'en peux plus.

Anansi lui dit :

- Toutes ces viandes que nous avons mangées, c'est lui qui les avait tuées; regarde le beau-frère en bas; va donc !

Il se laissa tomber. La Mort l'assomma puis le jeta de côté. Le dernier enfant d'Anansi, puis sa femme Wénon, se laissent tomber à leur tour. Anansi resta seul en haut de

l'arbre. Il résista, résista jusqu'à ce qu'il dit :

- Gendre, vous savez ce que vous devez faire. J'ai beaucoup mangé de votre viande, je suis gras. Allez chercher des feuilles de bananier et beaucoup de cendre, pour que, quand je tomberai, mon corps n'éclate pas et ma graisse ne soit pas perdue. Si je tombe sur la terre nue mon corps éclatera. La Mort se leva, «vou! » coupa des feuilles de bananier, ramassa de la cendre comme elle le put.

- Regardez bien l'endroit où je vais tomber, j'arrive. La Mort regarda le tas de cendres ! «Plaou! » Ananshi tomba en plein au milieu; la cendre jaillit de toutes parts. Le temps que la Mort s'essuie les yeux, Ananshi s'était enfui.

C'est ainsi qu'Ananshi vint porter la Mort parmi nous. Auparavant la Mort restait en brousse ; elle tuait des animaux, mais non des hommes. C'est à cause d'Ananshi qu'elle vint séparer et tuer les hommes.

b) CONTE ALUKU : NAPI TUTU ou L'enfant et la flûte en igname , 2005 « un conte voyageur: trois versions d'un même conte : africain, antillais et aluku (l'enfant et la flûte) » in Paroles nomades ed Karthala.

Editeur CRDP CAYENNE

Ce conte a été raconté en décembre 2002 par Philippe Dakan, médiateur culturel bilingue à l'école primaire Alexis Jonas de Maripasoula depuis 1998, qui l'a lui même entendu dans son enfance.

Il a été transcrit en aluku et adapté en français par Seefiann Deie, membre fondateur de l'association Sikiifi Konmiti « La rencontre de l'écriture » , avec l'aide de Laurence Goury, linguiste à l'IRD et de Nicole Launey professeur de lettres.

Il a été illustré par Jerry René-Corail auteur de l'ouvrage « La clef du temps » (Ibis Rouge Editions) et illustrateur de « Clayton roi des vo leurs » au CRDP de Guyane

DILINTIN

DAYTIN

Da na wan mama, anga wan tata, anga wan pikin. Da den de na wan konde

tee, neen wan bakadina, neen a mama, namo a o taki, we pikin, di a o kai mamanten da wi o go na goon. Wi o go na goon go puu napi. Neen a taagi a tata neen den piki “iya”. Neen mamanten, a mama, a seeka en sani te a kaba mooyn poti na en bakisi ini, teki en tyapu, ala sani, en how. Neen den go na boto. Neen den puu tee, den puu, den puu, den puu. Te na a goon mofu. Den poti boto, den tey boto mooyn te den kaba. Den teki den sani, neen den bikin waka. A ten de, den sama, na anga boto den be e go na goon.

Neen den waka, den waka, den waka tee. Den doo a goon. Den saka sani mooyn. Neen den diingi sibe. Di den kaba diingi sibe, namo neen den go na goon ini. Neen den go, neen den puu napi tee wan bun pisi.

Il était une fois une famille, le père, la mère et l'enfant, qui vivaient tranquillement au bord du fleuve Maroni. Mais un jour la mère décida que le lendemain elle irait à l'abattis avec son fils pour arracher des « napis », qui sont des ignames indiens.

Le matin venu, la mère prépara toutes ses affaires et les mit soigneusement dans son panier. Elle prit aussi sa houe et son sabre. Elle partit seule avec son fils. Ils montèrent dans leur pirogue, ils ramèrent longtemps jusqu'au dégrad de leur abattis. Ils attachèrent soigneusement la pirogue pour qu'elle ne s'en aille pas, ils prirent leurs affaires et ils marchèrent longtemps jusqu'à ce qu'ils arrivent à l'abattis. Ils déposèrent leurs affaires et prirent le « chibé », le casse croûte. Puis ils travaillèrent sur l'abattis et arrachèrent les napis pendant un bon moment.

Neen namo a pikin o taagi a mama taki : Miima, mi wani meki wan napi tutu fu mi.” Neen a mama taki : “Nono pikin, i ná mu meki a napi tutu. Efi i meki a tutu, sani fu en o miti wi.” Neen a pikin taki iya. Neen den wooko baka. Den wooko, den wooko tee wan bun pisi. A pikin taki : “Nono, miima, mi o meki mi tutu ye, mi o meki a napi tutu fu mi.” A mama taki : “Kaba pikin, yu o suku sani gi wi.” A pikin taki : “Nono mi o meki mi tutu, mi fii fu meki en.” A pikin án du tu, a way en how kon, neen a meki a tutu. A meki en tee a kaba meki en. Namu di a kaba meki en, neen a way en kon neen a boomi en, a boomi a tutu. A boomi a tutu taki :

“Naania naania atensa, naania naania atensa. Olele tamiantaa.

Tosu, tosutosu ankamaa.”

A mama fiingi wan sani gi en volow taki pikin kaba, yu o suku sani gi wi. San na a tutu di yu e boo de ?

Soudain l'enfant dit à sa mère : « Maman, je veux fabriquer une flûte avec le napi :

- Non, mon enfant, lui répondit la mère. Tu ne dois pas fabriquer de flûte en napi. Si

*tu le fais, nous aurons de gros ennuis. » L'enfant fut d'accord. Ils continuèrent à travailler un long moment. Tout à coup l'enfant dit : « Maman, je vais faire ma flûte ». Et sans hésiter il commença à fabriquer cette flûte. Quand elle fut terminée il se mit à en jouer. « **Naania, naania, atensa, naania, naania, atensa. O lélé tamiantaa. Tosu, tosutosu ankamaa.** »*

La mère lui lança une poignée de terre, la première chose qui lui tomba sous la main, pour l'arrêter et ce geste signifiait bien : « Arrête, tu vas nous chercher des ennuis ! C'est quoi, cette flûte que tu as faite ! Arrête donc de jouer ! »

A pikin boomi en baka : **“Naania naania atensa, naania naania atensa. Olele tamiantaa. Tosu, tosutosu ankamaa ».**

A didibi opo ye a sani di wi e taagi i ya. Taku pikin a suku sani kaba gi a mama. Namu a mama án du tu, a gaapu ala en sani. A lon valaw fika a pikin na ini a goon de. A mama gwe fika a pikin na ini de. A gwe fika en. A be bali en langa. A pikin fika de e boomi en sani. A bali en a án yee. A pikin fika de. A boomi a tutu baka : **“Naania naania atensa, naania naania atensa. Olele tamiantaa. Tosu, tosutosu ankamaa »**

*Mais l'enfant continua « **Naania, naania, atensa, naania, naania, atensa. O lélé tamiantaa. Tosu, tosutosu ankamaa.** »*

*Le diable alors se leva, ma parole : oui, il se leva bel et bien ! L'enfant tétu allait causer des problèmes à sa mère ! Elle ramassa alors précipitamment ses affaires, elle prit ses jambes à son cou et elle laissa son enfant dans le pétrin ! Elle l'avait longuement averti. L'enfant seul continua à jouer de la flûte : « **Naania, naania, atensa, naania, naania, atensa. O lélé tamiantaa. Tosu, tosutosu ankamaa.** »*

A didibi e kon, a opo na pe te a be de na en kama. A sani di mi e taagi i ya. A e waka dyuwaa, dyuwaa e seki ala doti, e booko udu e kon, ala foo e fee, ala meti e lon kibi na udu. Ala sani e kibi, ala den meti na ini a busi e kibi. A pikin e boomi a tutu namo : A didibi waka te a doo. A doo na pe a pikin de na ini a goon e boomi a tutu. Namu a bali taagi a pikin taki: “Efu i mannenge eke fa mi mannenge, da i boomi a tutu de ete wan leysi.” A pikin án du tu, a boomi en baka : **“Naania naania atensa, naania naania atensa. Olele tamiantaa. Tosu, tosutosu ankamaa.”**

Le diable alors se mit en route à pas de géant : « Pam ! Pam ! Pam ! » faisaient ses pas sur le sol en l'ébranlant. Le diable arrachait les arbres sur son passage, les oiseaux s'envolaient et perdaient leurs plumes, tous les animaux couraient en tous

sens se réfugier dans les fourrés. Tous se cachèrent là où ils pouvaient. Le diable arriva à l'abattis et lança à l'enfant :

*« Si tu es homme comme je le suis, alors joue encore une fois de ta flûte ! » Et l'enfant n'hésita pas une seconde et joua de nouveau : « **Naania, naania, atensa, naania, naania, atensa. O lélé tamiantaa. Tosu, tosutosu ankamaa.** »*

A didibi taagi en baka : “Efu i mannenge eke fa mi mannenge, da i dyonpo go na a udu tapu de, da i boomi en ete wan leysi.” A pikin dyonpo go tyakala, a boomi en, a boomi en baka : “**Naania naania atensa, naania naania atensa. Olele tamiantaa. Tosu, tosutosu ankamaa.**”

A didibi taagi en ete wan leysi baka. A taki : “Efu i mannenge eke fa mi mannenge, da i dyonpo kon na mi tongo tapu ya, da i boomi a tutu de ete wan leysi.” A pikin dyonpo go na en tongo tapu tyakala. A boomi en baka : “**Naania naania atensa, naania naania atensa.**

Olele tamiantaa. Tosu, tosutosu ankamaa.”

Papa sente di mi e taagi i ya. A didibi guli a pikin gbolo. A guli en gblo. Gbolo a guli en mi baala.

Le diable lui dit alors :

*« Si tu es homme comme je le suis, alors saute sur ce tronc d'arbre et joue encore ! » L'enfant sauta sur le tronc d'arbre et joua de nouveau : « **Naania, naania, atensa, naania, naania, atensa. O lélé tamiantaa. Tosu, tosutosu ankamaa** ».*

Le diable lui dit une troisième fois : « Si tu es homme comme je le suis, alors saute sur ma langue et joue encore ! » Sans hésiter l'enfant sauta sur la langue du diable et joua encore une fois. « **Naania, naania, atensa, naania, naania, atensa. O lélé tamiantaa. Tosu, tosutosu ankamaa** ». Et avant que j'aie fini de dire ces mots le diable l'avait avalé.

Namo, da a mama a lon di a be e lon de, a lon tee na konde na a tata. Di a doo, na anga ala so a bali taki : “Ooho papa, wi de anga ogi. Di wi wooko tee wan bun pisi, neen a pikin taki namo a o meki wan napi tutu fu en. Neen mi bali en te mi weli. Namu di a meki en, neen a boomi en tata. I si, neen a didibi nyami a pikin fu wi yee. Fa a de, a kii a pikin fu wi yee. Da na so miti wi yee.” Neen a tata taki : “Mi wani si a sani ya. Fa a didibi ya kii a pikin fu wi. Mi wani si en.” A tata án du tu, a teki en goni saka, teki en how, teki en pali. Bogolo, a go na boto. A tata puu, a puu, a puu, a e puu namo, dyuwaa, dyuwaa, a e puu, a e puu fu tee neen a doo na goon mofu. A tey en boto mooyen te kaba. A waka, futu san mi mi nyan mi án gi yu, a waka, a waka, a waka, a e

waka. Kon wi taki ná waka mo. Na di na a mu e waka, beyna na lon a e lon. Fosi lon na hesi waka. Nee a waka tee a e doo na goon. A án si a didibi, ná wan sani a si, ná wan sama a si. A taki : “Mi musu go luku pe a didibi ya e tan.” A teki futu. A waka, a waka, a waka, te a doo na a didibi konde. A taanpu, a lukuluku, a taki : “A sani ya mi wani si a sani ya, fa a didibi ya kii a pikin fu mi, fa a nyami en.”

Pendant ce temps, la mère, qui courait de toutes ses forces, était arrivée au village. Elle prévint le père de ce qui était arrivé : « Nous avons travaillé jusqu'à ce que l'enfant dise qu'il voulait fabriquer une flûte en napi. Je lui ai dit de ne pas le faire mais il l'a fait quand même et il en a joué ! Maintenant notre fils a été mangé par le diable !

- Je veux voir de mes propres yeux ce qui s'est passé, répondit le père. Comment ce diable a-t-il pu tuer notre enfant ? »

Le père prit donc son « goni saka » que nous appelons aussi « kataasu » et qui est son sac de chasseur, dans lequel il met tout ce dont il a besoin en cas de danger ou pour survivre dans la forêt. Il prit son sabre et sa pagaie, sauta dans sa pirogue, rama longtemps jusqu'au dégrad de son abattis. Il attacha soigneusement sa pirogue pour qu'elle ne s'en aille pas. Il courut jusqu'à l'abattis où il ne trouva rien ni personne. Il chercha encore et finit par se dire : « Je vais aller chez le diable. » Il marcha longtemps jusqu'au repaire du diable. « Enfin, se dit-il, je vais voir de mes propres yeux comment ce diable a pu manger mon fils ! »

Neen a waka, a waka, te a doo na a didibi.

Na pe a didibi e tan seefi, neen a taki : “A pikin fu mi di i nyan, i mu gi mi en baka”. Namo, a didibi taki : “Efu i mannenge eke fa mi mannenge, da i kii mi da i teki a pikin ya.” Da a tata be abi dii bata fu en, na ini en kataasu. A didibi án du tu, a booko dii tiki fu en. Fu mannenge. Namo den ná taki de mo. Fu fa den taki kengi kaba. Neen den miti de, dakaakadakaaka, kini anga kini bee anga bee. Den miti, papa den suwa, den suwa tee booko busi e gwe, towe den seefi lolo go kon. Tee fu wan pisi, sente di wi e taagi i ya, a didibi towe a tata gbun. A towe a tata anga baka na doti. A sutu wan fu den tiki fu en na doti dyan. A peesi dungu pii, neti. Alen e kai, tapu en bali bangblan, ala foo e fee, udu e booko gbogbolow e kai. Meti e lon go na olo. A sani di wi e taagi i ya yee. Neen na so yee.

Il finit par trouver le diable dans son repaire et il lui dit : « Mon enfant que tu as mangé, tu dois me le rendre ! »

Le diable répondit : « Si tu es homme comme je le suis, alors tue-moi et prends ton enfant »

Il faut que vous sachiez que le père avait trois bouteilles dans son kataasu. Sans hésiter le diable s'empara de trois bâtons. La discussion s'arrêtait donc là : ils ne pouvaient se mettre d'accord avec les mots et le combat allait commencer. Ils s'empoignèrent, genoux contre genoux, ventre contre ventre et la lutte que l'on appelle « suwa », commença. Ils cassaient tous les arbres de la forêt autour d'eux en se battant. Ils roulaient l'un sur l'autre et avant même que j'aie fini de dire ces mots le diable avait renversé le père au sol. Oui, le père se retrouvait sur le dos. Djan ! Le diable planta un bâton. Tout devint sombre, ce fut la nuit totale. La pluie tombait, drue. Le ciel grondait, les oiseaux affolés s'envolaient, les animaux s'enfuyaient pour se réfugier où ils pouvaient, les arbres tombaient, déracinés sous la force du vent.

A tata holi namo, a tata né e feele. Den suwa go baka lolo go kon, opo go. Te wan pisi neen a tata pinapina, neen a towe a didibi gbun. A towe en baka, a towe en anga baka baka. Neen wan fu den bata di a be abi de, neen a teki en paa neen a sutu en na doti dyan. Sente di wi e taki ya, a peesi kiin gelle, san e pii te a e pii te a e pii. Beyna a didibi né e man si. Den holi, den holi senten wi e taagi i ya. Den holi, den holi, den e suwa te eke Komontibo. A sani di mi e taagi i ya. Te na Komontibo den suwa booko udu gwe, pasa na Papsiton de pasa gwe te na Komontibo.

A didibi towe a tata ete wan boo, gblan na doti, booko omen udu na a pisi de. A sutu wan tiki dyan na doti, wan fu den tu tiki fu en.

Now, a tata de anga tu bata, a didibi kon fika anga wan tiki. Den holi den seefi namo fu mannenge fa. Den holi go kon suwa gwe te eke Asisi. Te eke Asisi na a neti de. Booko pasi gwe, a ten de pasi na be de.

Mais le père ne lâcha pas prise, il n'avait pas peur. Ils continuèrent donc la lutte, ils tombaient, se relevaient, roulaient sur eux mêmes, et soudain le père réussit à saisir le diable et le renversa sur le sol à son tour. Oui, le diable se retrouvait à son tour sur le dos !

Le père attrapa dans son sac une des trois bouteilles et djan ! la planta dans le sol. Avant que j'aie fini de dire ces mots la lumière était revenue. L'endroit fut éclairé à nouveau. Le soleil brillait si fort que le diable fut aveuglé. Ils s'empoignèrent une nouvelle fois et ne se lâchèrent plus. En luttant ainsi ils allèrent jusqu'à Komontibo. Une deuxième fois le diable réussit à renverser le père sur le sol et en jetant le père à terre il fit tomber toute une rangée d'arbres qui se trouvaient là, à l'endroit où le père gisait maintenant sur le dos. Le diable prit son deuxième bâton et djan ! le planta aussitôt. Alors revinrent les ténèbres et la tempête, encore plus violente que la première fois. Notez bien que le diable n'avait plus qu'un seul bâton mais le père avait

encore deux bouteilles. Ils s'empoignèrent à nouveau, comme des surhommes, comme deux géants ! Ils luttèrent jusqu'à Asisi, dans le noir le plus total. Les arbres tombaient autour d'eux, sous les coups qu'ils échangeaient et ainsi ils traçaient un chemin car en ce temps là il n'y avait pas encore de piste pour aller à Asisi.

Tee neen a tata pinapina towe a didibi fu wan tuweydo leysi gian na doti, seki ala a hii pisi doti de, doti e piiti talla, neen a sutu wan bata na doti dyan, kiimi ala a hii peesi baka yee. Senten di wi e taagi i ya, ogio baa pikin baala. San e pii tee a didibi né e man si, beyna a e wani bali. Ma a holi, dakaakadakaaka. Den suwa go kon, suwa gwe te eke Loka. Te na Loka den de, senten di mi e taagi i ya. Te a didibi pinapina towe a tata fu fu a dii boo, gblan na doti. A sutu wan fu den lasiti tiki fu en na doti dyan. A peesi dungu baka pii, alen e kai baka, tapu e bali gbangbalan, foo e fee. I si, ala den meti e go na olo.

Peu à peu, avec beaucoup d'efforts, le père, malgré sa fatigue, réussit à renverser le diable sur le sol une deuxième fois. Splatch ! fit le diable en tombant sur le dos et toute la région fut ébranlée. La terre trembla et se fissura.

Djan ! Le père planta sa deuxième bouteille et immédiatement la forêt fut à nouveau éclairée. Pauvre diable ! Le soleil brillait si fort qu'il ne pouvait rien voir. Il faillit hurler mais il se retint, en serrant fort les dents!

Ils reprirent la lutte et arrivèrent jusqu'à Loka. Et une troisième fois le diable réussit à renverser le père sur le sol . Djan ! il planta son troisième bâton. Les ténèbres et la tempête revinrent, les arbres tombaient, le ciel grondait bang balang ! Les oiseaux affolés volaient en tous sens, les animaux se réfugiaient dans leurs terriers.

Namo den suwa. A sani di wi e taki ya, den suwa, den suwa fu tee na Agoode. Senten di wi e taki ya, den ná de na Loka mo, den de te na Agoode gwe. Den miti na Agoode, na da Agoode anda. Te a tata pinapina towe a didibi baka gbun. A didibi ná a tiki moo ye. I si, a tata pinapina sutu wan fu den lasiti bata fu en di a be abi, dyan na doti. A peesi kiin veen. Di a didibi ná a tiki mo, neen a ná a ná wan peyka mo. A ná a kaakiti mo. Neen a tata teki en nefi, neen a piiti a didibi bee, billli. Neen a pikin dyonpo tyakala kumoto na a didibi bee ini. A didibi dede pii. Neen a pikin , san a du, i denki ? Neen a dyonpo go na wan udu tapu, neen a boomi a tutu fu en baka **“Naania naania atensa, naania naania atensa. Olele tamiantaa. Tosu, tosutosu ankamaa.”**

Pourtant, bien qu'ils fussent épuisés tous les deux , ils reprirent la lutte et continuèrent jusqu'à Agoodé. Ils avaient quitté Loka et ils étaient bel et bien arrivés à Agoodé. Ils

s'empoignèrent donc encore une fois et peu à peu, avec beaucoup d'efforts et de difficultés, Splat ! Le père réussit à renverser le diable sur le sol ! Le père était si fatigué qu'il eut vraiment du mal à planter sa dernière bouteille. Instantanément la lumière revint ; Djan ! La lumière fut là. Mais le diable n'avait plus de bâton, il n'avait plus de force, il restait étalé, inconscient sur le sol. Il était bel et bien mort.

*Le père prit son couteau et Tchit ! ouvrit le ventre du diable. Et l'enfant jaillit. Mais que croyez-vous qu'il fit ? Il sauta sur un tronc d'arbre et joua de plus belle : « Naania, naania, atensa, naania, naania, atensa. O lélé tamiantaa **Tosu, tosutosu, ankamaa** »*

A tata booko wan wipi guwow, neen a kisi a pikin paa na en ana, neen a wipi en viovio. Taki pikin na a sani ya be tyaa ogi kon gi wi, yuuma bali i te weli, luku fa i be o poti a didibi kii mi neen di mi pinapina puu yu na ini dede. Neen i yesi e taanga na a sani ya ete. Neen a wipi en te a wipi ye. Taogi ná a kaba. Neen gbongolon a mato kaba ye. Na a sani de me te den bali yu na wan sani taki a sani de o miti yu da i mu yee ye.

GBOLON.

Le père cassa une petite branche souple et vio, vio, vio ! corrigea l'enfant. Cette correction avait un sens :

« C'est bien ce jeu qui nous a tous mis en danger. Ta mère t'avait pourtant prévenu mais en vain. Regarde : à cause de toi le diable aurait pu me tuer ! Je t'ai sauvé et toi, la première chose que tu trouves à faire, c'est de jouer ! Tu as les oreilles dures, malgré tout ce qui s'est passé tu t'entêtes et continues à jouer ! »

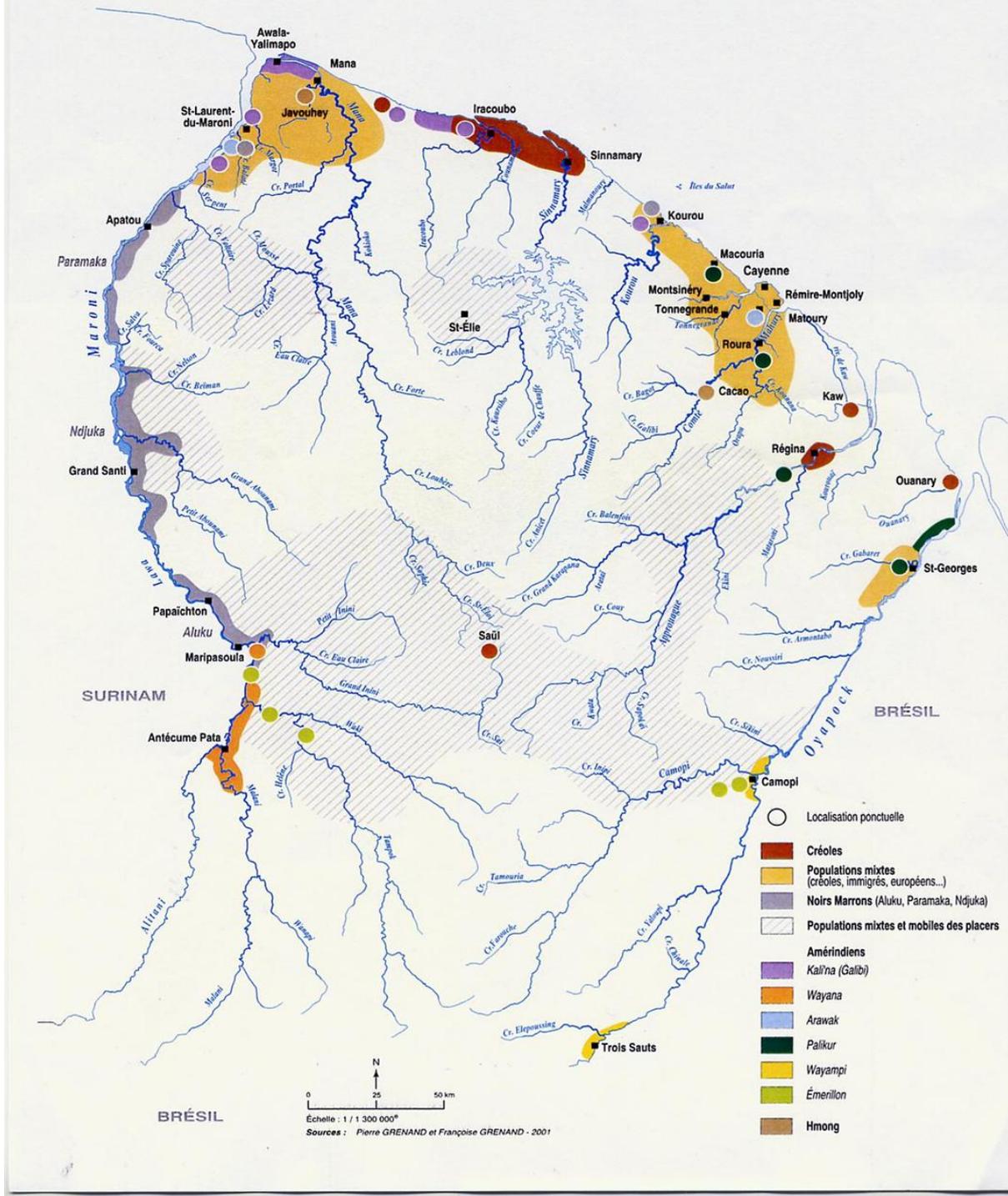
Un enfant têtu ne renonce jamais à faire ce qui lui plaît. Mais il doit écouter ses parents pour ne pas s'exposer au mal.

F/ Autres documents

a) Carte du peuplement de la Guyane; source : atlas illustré de Guyane ed 2001.

LES GROUPES HUMAINS

ATLAS DE LA GUYANE / Planche n° 8



b) UN PROJET PEDAGOGIQUE SUR L'ORALITE : un pari toujours gagnant !

« Quand les enseignants ont proposé à la classe de participer à ce concours en présentant oralement des contes librement choisis, qu'ils avaient entendus dans leur famille, ils savaient, pour l'avoir déjà pratiqué, que ce type

de projet serait profitable aux élèves : tout en améliorant leurs rapports, ce projet les ferait progresser dans leurs apprentissages, notamment en français, en lecture et écriture mais aussi dans toutes les disciplines, y compris en maths. Et c'est bien ce qui s'est passé dans cette classe, qui s'est apaisée et a progressé de trois points dans la moyenne générale. D'autres classes ont déjà fait des expériences similaires.

La raison de ce succès vient du fait que ce projet, par son thème comme par son organisation, répondait parfaitement aux multiples problèmes auxquels la Guyane se trouve confrontée. En effet les Guyanais vivaient, jusque très récemment, dans des sociétés de tradition exclusivement orale. Encore actuellement, alors que pour la plupart d'entre eux l'écrit ne joue aucun rôle ou au mieux un rôle très secondaire, essentiellement lié au développement de l'école, la transmission orale est restée très vivante. Il y a de petites villes sur le Maroni où on ne trouve à acheter aucun écrit, ni livre ni journaux ! En revanche les veillées funèbres où se disent les mythes, les contes, les devinettes, les chants existent encore chez certains Créoles guyanais et se perpétuent chez les Noirs Marrons. Certains Amérindiens continuent de transmettre oralement leurs récits mythiques, leur histoire et leur patrimoine culturel. Enfin, le contage familial est encore présent surtout chez les Haïtiens dont tous les enfants connaissent des contes, mais aussi chez les Noirs Marrons, les Amérindiens et même chez les Brésiliens ou les Dominicains.

Or le conte, dans toutes les sociétés sans école, n'est pas seulement un objet ludique, c'est aussi un outil pédagogique essentiel. Outre la transmission des codes de fonctionnement de leurs communautés que leurs messages expriment et que les enfants intègrent, inconsciemment et sans contrainte, par divers processus d'identification, les récits oeuvrent à un autre niveau, sans doute plus fondamental et toujours d'actualité, à la mise en place des structures cognitives nécessaires à la maîtrise du langage, au développement de l'intelligence et à la faculté de raisonnement logique.

Ainsi quand un enfant est, à son tour, capable de raconter oralement un conte qu'il a entendu et qu'il ne raconte pas par cœur mais qu'il s'est approprié, c'est d'abord qu'il a appris à écouter et à fixer son attention, puis qu'il est parvenu à intérioriser les compétences nécessaires non seulement à l'apprentissage de la langue- mécanismes de symbolisation et justesse du vocabulaire- de la grammaire de la phrase- reprise pronominale, conjugaison

et emploi et concordance des temps- mais aussi et surtout de la grammaire du texte, celle du discours organisé, en respectant les enchaînements logiques pour aboutir à la conclusion désirée – relations de causalité et conséquence , opposition, chronologie voire thèse/antithèse/synthèse.

Or en Guyane, comme l'a amplement démontré le Festival du Jeune Conteur qui s'est tenu en avril à Saint Laurent du Maroni avec RFO et qui a révélé la vitalité de cette tradition orale chez les jeunes présents, essentiellement noirs marrons, la plupart des élèves possèdent ces compétences, mais ils n'en sont pas conscients et elles doivent être activées dans un domaine qui leur est familier pour qu'ils s'autorisent à les utiliser. C'est ce qui a été fait dans ce projet où les élèves ont été sollicités pour raconter à leurs camarades un conte qu'ils avaient entendu dans leurs familles, et le succès vient du fait que la démarche adoptée a repris exactement la méthode traditionnelle, adaptée toutefois à la situation guyanaise ,au contexte scolaire et aux contraintes du projet : nécessité de traduire en français les contes librement choisis, oralement d'abord, pour être compris de tous, puis par écrit pour pouvoir les communiquer au-delà de ceux qui peuvent les entendre. Ainsi, parce qu'ils en ont compris l'utilité et l'intérêt dans notre monde, c'est sans contrainte et avec plaisir que les élèves sont passés au français et à l'écriture.

Enfin, bien sûr, l'écoute des contes de l'Autre, au départ rejeté, leur a permis de découvrir cet Autre de l'intérieur de sa culture, et par conséquent de mieux comprendre ce qu'il est. Chacun va oser revendiquer ce qu'il est vraiment en racontant une histoire entendue chez lui. Une communauté d'écoute s'est alors créée dans la classe l'aidant à se constituer en groupe fort et solidaire, comme cela s'est précisément passé dans ce projet.

Tous vont se construire en racontant, et il est intéressant de voir que les contes qu'ils ont revendiqués comme « contes de nos origines » montrent pour beaucoup qu'ils se construisent comme vivant en Guyane. Un exemple parmi d'autres est la version choisie pour le conte OBANIE : qualifiée d'haïtienne, c'est en fait la version guyanaise de la même histoire, présente dans toutes les Caraïbes. La version haïtienne la plus fréquente est donnée dans un autre texte : « la fille et son fiancé (le poisson) ». On pourra aussi noter que le conte PANGA dit « guyanien (du Guyana) » par Loïc est écrit en créole guyanais.

En assumant leurs différences et en partant de leur diversité pour construire une nouvelle identité et une communauté, ces enfants montrent la voie de la Guyane

de demain ».

Nicole Launey, enseignante retraitée 2007, in « nos origines par les contes » solidarité laïque 2009.

c) Quelques associations et noms de conteurs (euses) connus en Guyane qui permettent la sauvegarde de la culture orale du département⁹⁹

À Saint-Laurent-du-Maroni :

- l'association Krakémantò, organisatrice de festivals, d'émissions de radio et de diverses manifestations autour du conte, est présidée par le conteur créole Franck Compper.

- l'association mamabobbi : qui œuvre à la transmission des cultures des sociétés issues du Marronnage et élabore par l'inter culturalité des passerelles dans des domaines très variés : arts et traditions populaires, pharmacopées et thérapies traditionnelles, coutumes et développement durable, au service de l'intégration plurielle et citoyenne

À Mana:

- l'association Zigzag Prod de Mana qui est présidée par Rémy Aubert, elle regroupe musiciens et conteurs.

À Macouria:

- l'association palikur Kamawyeneh de, présidée par Mauricienne Fortino, conteuse en palikur, créole et français.

À Cayenne:

- l'association Zoukoyanyan présidée par Jean-Luc Bauza, qui assure tous les premiers mercredis du mois une heure de conte attirant une centaine de participants et regroupe des conteurs.

Parmi les conteuses créoles, on retrouve Floriette Méthon, Marie-Louise Barthélémy, Fidélia Bocage et les conteurs Réno Cippe et Eugène Coumba. Le conteur créole Auxence Contout intervient davantage dans la publication de contes. Odile Armande-Lapierre travaille beaucoup en direction des écoles. La conteuse Ti'iwan Couchili-Maurel, quant à elle, fait connaître les patrimoines teko (Emérillon) et wayana, en

⁹⁹. quelques unes sont citées par A. Prince dans son Mémoire professionnel présenté pour l'obtention du Master 2, Lettres modernes, option « Littérature de jeunesse ». Sous la direction de Madame Catherine Ridé. p 16-17

contant et en publiant. Les conteurs bushinengué Bernard Mafoo et Stéphane Saefa content l'un en paramaca, l'autre en aluku.

Voici ci dessous une photo d'intervenants, conteurs et stagiaires pour le stage DAFOR CASNAV, à l'école du conte, à Saint-Laurent du Maroni en Février mars 2008.



De gauche à droite :

Lucie Awomba conteuse ndjuka.

Franck Comper, directeur d'école maternelle à Saint Laurent du Maroni, responsable de l'association Krakemanto spécialisée sur l'oralité en Guyane.

Eugene Macintosh intervenant médiathèque de Saint Laurent du Maroni, conteur amérindien kal'ina.

Martine Palton, responsable de la médiathèque de Saint Laurent du Maroni , conteuse des stagiaires du conte DAFOR Casnav de fevrier 2008 « à l'école du conte ».

Au milieu avec la casquette un conteur ndjuka **Moleni**.

À droite l'autre conteuse ndjuka **Alice Awomba**

Les sœurs Awomba sont deux artistes intervenant dans les veillées funèbres et autres cérémonies et **Nicole Launey** enseignante retraitée, intervenante formatrice DAFOR.

d) Étude du conte en 6^{ème} selon le Guide de l'enseignant 2007

Le conte merveilleux

- Séance 1:

objectif : définition des traits génériques du conte merveilleux à partir de la lecture de deux contes.

Support: La belle au bois dormant et le Petit Poucet

- Séance 2:

objectifs: observation, définition et approfondissement

Support: l'ensemble des contes

- Séance 3:

objectifs: étude de la structure du conte (le schéma narratif)

support: *Petit Poucet*, *La Belle aux bois Dormant* et *Les Fées*.

- Séance 4:

objectifs: comprendre la fonction des différents actants d'une histoire pour comprendre comment le récit progresse.

Support: *Barbe Bleue*, *Le Petit Poucet*, *Cendrillon* et *Riquet à la Houpe*.

- Séance 5:

objectif étude de vocabulaire

support: *Le Petit Poucet*

- Séance 6:

objectif: Lecture d'images

support: Gravure de Gustave Doré illustrant *Le Petit Poucet*.

-Séance 7:

objectif: Savoir écrire une épisode de conte.

Bibliographie

° Ouvrages sur la Guyane:

- Atlas illustré de Guyane ed 2001, p.143.
- BASTIDE Roger, *Les Amériques Noires*, Paris, Petit Bibliothèque Payot, 1967.
- BRULEAUX, Anne-Marie, CALMOND, Régie, MAM LAM FOUCK, Serge. *Deux siècles d'esclavage en Guyane Française 1652-1848*. Harmattan. pp173.
- DUPONT-GONIN, Pierre, *La Guyane Française. Le pays, les hommes. Ses problèmes et son avenir*. Librairie Droz, Genève. Paris. 1970. pp62-70.
- HURAUULT, Jean, *Les Noirs Réfugiés Boni de la Guyane française*, Dakar : IFAN, 1961
- JEAN-LOUIS, Paul et HAUGER, Jean, *90 000 km² de France équinoxiale. La Guyane Française: présentation géographique*. p44-46.
- LASSERRE, Guy, *Les Amériques du centre, Mexique-Amérique-Centrale-Antilles-*

Guyanes, Paris. PUF 1974. (Col : Magellan) p308.

- MAM LAM FOUCK Serge (coord.) (2007), *Comprendre la Guyane d'aujourd'hui*, Cayenne, Ibis Rouge Editions.

- PIANTONI.F. *L'enjeu migratoire en Guyane Française*, Ibis rouge, ed 2009. p191.

° **Articles :**

- GOURY L., LAUNEY M., LESCURE O., PUREN L. (2005) : "Les langues à la conquête de l'école en Guyane » dans *École et éducation*, Univers Créoles, 5, Anthropos, pp.47-66.

- *Langue et Cité* , bulletin de l'observatoire des pratiques linguistique, Ministère de la culture et de la communication, n°3 avril 2004.pp 1-12.

- LAUNEY Michel, 1999, « Les langues de Guyane : des langues régionales pas comme les autres ? » in C. Clairis, D. Costaouec, JB. Coyos, coord., *Langues et cultures régionales de France*, L'Harmattan, p141-159.

- LAUNEY Michel, *Du plurilinguisme à l'école : vers une gestion coordonnée des langues en contextes éducatifs sensibles: L'exploitation pédagogique des langues maternelles : analyse et perspectives du cas guyanais* in « Prudent » Peter Lang éd. 2005.

- LAUNEY, Nicole :

- « la diversité primée en Guyane » revue *Hommes et libertés*, septembre 2007.

- « un projet pédagogique sur l'oralité : un pari toujours gagnant » *Nos origines par les contes 2009* édité par Solidarité laïque.

- *un projet pédagogique autour du conte*. Article à publier.

- LEGLISE Isabelle, PUREN Laurent « Usages et représentations linguistiques en milieu scolaire Guyanais » dans *École et éducation*, Univers Créoles, 5, Anthropos, 2005. p9, 67-90.

° **Rapports :**

- DURAND, Y et GUYARD, J « Pour une politique éducative en Guyane », Rapport d'information n° 1477, Commission des affaires culturelles et des finances, Assemblée nationale, 1998.

- HEBRARD, Jean, *Rapport de mission effectué dans l'Académie de Guyane (20 février - 1er mars 2000)*, MEN, Paris.

° **Sitiographie :**

- Accès au niveau du baccalauréat dans les DOM disponible sur :

http://media.education.gouv.fr/file/2008/96/0/chap12-5_33960.pdf.

- Chiffres de l'INSEE 2006 sur l'indice de fécondité en Guyane disponible sur :

<http://www.recensement-2006.insee.fr/>

- DECHELOTTE, Daniel, La Guyane français, « La littérature Antillaise » in *Les Antilles et la Guyane- Association Frontenac-Amériques* dirigé par Nicolas Prévost. novembre 2008. disponible sur :

<http://frontenac.ameriques.free.fr/antilles-guyane.php>

- WIKIPEDIA, Guyane- juin 2009 disponible sur :

<http://fr.wikipedia.org/wiki/Guyane>

° **Ouvrages sur le conte en général :**

- BELMONT, Nicole. *Poétique du conte*, Paris, Gallimard, 1999. p4, 40.

- BREMOND Claude, *Logique du récit*, Paris, 1973.

- CEVIN Evelyne, *Conte en bibliothèque*; Cercle de la librairie. 2005. p107, 110.

- CLÉMENT Claude, MULLER Hélène, Machenka et l'ours et autres contes russes, Paris : Syros jeunesse, 2001.

- FAJEAU Fabrice. *Le conte merveilleux. Guide de l'enseignant 2007 collège*. Flammarion. p32-37.

- GREIMAS Algirdas Julien *Sémantique structurale* , Paris, 1966.

- JAN Isabelle, *Essai sur la littérature enfantine*, coll vivre son temps, ed ouvrière. p33.

- (Levi Strauss, 1964, p.25-26)

- POPET, Anne et ROQUES, Évelyne . *Le conte au service de l'apprentissage de la langue*, Retz, 2007. pp9, 14, 17. + CD d'accompagnement.

° **Autres :**

- COULET Michèle, « L'expérience du conte en bibliothèque », *BBF*, 1994, n° 6, p. 36-44.

- DE GUISE Clôde. Enquête: *Le conte serait-il guérisseur?* in *La Grande Oreille* - n°36-novembre 2008. Malakoff. p80-83.

- BRASSELET Catherine. Reportage: *Le conte en Guyane Française* in la revue des Arts de la Parole, la grande Oreille n°37-avril 2009. Malakoff. p77-81.

- PLATIEL Suzy :

- 2005 « un conte voyageur, analyse de trois versions d'un même conte : africain, antillais et aluku (l'enfant et la flûte) » in *Paroles nomades* ed Karthala.

- 1985 « A l'école du conte africain » in *Le français d'Aujourd'hui* « Contes à lire et à conter », déc. N°68, Paris, p. 49-56.

- 1987 Le conte, lieu et source du discours » in Cahiers de littérature orale N°21, Publications Langues O, Paris, p. 163-176.
 - 1991 « Le conte, un plaisir, un modèle, un outil » in Le renouveau du conte, Editions du CNRS, Paris, p.268-268.
 - 1993 1992 « L'enfant face au conte , in Cahiers de littérature Orales N°32, Publications Langues O, Paris p.56-73, 163-176».
- VELAY- Vallantin Catherine. Magazine: « Comment on manipule le conte » in *La grande oreille*-n°37-avril 2009. Malakoff. p68.

° **Sitiographie :**

- Philippe Campiche, PLAIDOYER pour une initiation au conte à l'école en février 01 disponible sur :

http://www.ipv.pt/millenium/Millenium23/23_17.htm

- Dictionnaire de l'académie Française [1694], Première édition. Publiée en 1694 à PARIS, chez la Veuve de JEAN BAPTISTE COIGNARD, Imprimeur ordinaire du Roy, & de l'Académie disponible sur :

<http://dictionnaires.atilf.fr/dictionnaires/ACADEMIE/PREMIERE/premiere.fr.html>

° **Contes en Guyane et dans la Caraïbe :**

- BARKER, W.H et SINCLAIR C. *Ashanti* in « *Le Roman d'Ananishi ou le fabuleux voyage d'une araignée* » / Éditions Caret 2006.
- BARTHÉLÉMY, Mimi, *Tezen, pwanson d'lo dous. Tézin, le poisson d'eau douce*, Paris : L'Harmattan, 1995.
- BERNABE, Jean, CHAMOISEAU, Patrick, CONFIANT, Raphaël, *Éloge de la créolité*, Gallimard, 1993. p 33.
- CHAMOISEAU Patrick, *Solibo Magnifique*. Gallimard, 1988.p47-48.
- CLEMENT, Yves Marie *12 Conte de Guyane*. Castor poche Flammarion, 1999. p9, 35-40, 109-115.
- CLEMENT, Yves-Marie *Contes de Guyane*, Paris, Éditions La Découverte & Syros, 2005.
- CONFIANT, Raphaël , *Les maîtres de la paroles créole*, Paris Gallimard, 1995.
- CONTOUT, Auxence. *Contes et légendes de Guyane*, Maisonnauve et Larose. 2003. p 66-68, 92-94, 112-115.

- FORTINO, Mauricienne. *Les Neuf Chamanes et le Maître de la pluie*, Harmattan, 2007.
- FORTINO, Mauricienne, Michel LAUNEY. *L'ancien et le Wahamwi*, L'Harmattan, 2008.
- GRENAND, Françoise, *Et l'homme devint jaguar*. Ed. L'Harmattan. Paris. 1992. p.19, 23.
- LOHIER, Michel *Légendes et contes folkloriques de Guyane*. Paris ; Ed. Caribéennes ; 1980 ;(langue : créole ; Français).
- PRINCE, Anne. « Le conte en Guyane française, d'une tradition orale multiculturelle à une culture écrite : un enjeu pour une coopération école-bibliothèque » : mémoire professionnel présenté par anne prince-christiaens pour l'obtention du master 2, Lettres modernes, option « Littérature de jeunesse ». Sous la direction de Madame Catherine Ridé. p 16-17 et 74-75.
- RENAULT-LESCURE Odile, GRENAND Françoise et NAVET Eric *Contes amérindiens de Guyane*,/ Paris: Conseil International de la Langue Française.

° **Sur les récits des peuples Amérindiens :**

- BLAISE Paul, WELSCHINGER Eric. TIOUKA Felix, *Le caprice de maïpouri*. français./kaliña. Cayenne.1992
- CHAPUIS, Jean et RIVIERE, Hervé, *Wayana Eitoponpë*. Ibis rouge 2003.
- CLASTRES, Pierre, *Mythes et rites des Indiens d'Amérique du sud* in « Recherches d'Anthropologie politique » ed du Seuil Paris 1980.
- LEVI-STRAUSS, Claude, *Anthropologie structurales II*, Paris, Plon.

° **Sitiographie :**

- Encyclopédie Microsoft Encarta « Amérindiens, mythes et légendes des » en ligne 2009 disponible sur:
http://fr.encarta.msn.com/encyclopedia_101505625/A%C3%A9rindiens_mythes_et_%C3%A9gendes_des.html
- et
http://fr.encarta.msn.com/encyclopedia_941505576/cr%C3%A9ation_mythes_de_la.html
- La nature du mythes Amérindiens in « Mythes et légendes des Amérindiens », Encyclopédie Encarta, en ligne 2009 disponible sur:
http://fr.encarta.msn.com/encyclopedia_101505625/%C3%A9rindiens_mythes_et_%C3%A9gendes_des.html

° **Ouvrages sur les langues bushinengué:**

- GOURY Laurence, 2003, /Le ndyuka, Une langue créole du Surinam et de Guyane française/, L'Harmattan, Paris.
- GOURY Laurence, & MIGGE Bettina, 2003, /Grammaire du nengee. Introduction à l'aluku, au ndyuka et au pamaka/. Collection Didactique. IRD Editions, Paris.

° **Articles et fascicules sur les langues bushinengue et les langues de Guyane en général:**

- BILBY Kenneth 2002: « L'aluku: un créole surinamien en territoire français », /Amerindia/, Numéro 26 / 27, Langues de Guyane, p. 279-292.
- Collectif CELIA (2003) Partie "Langues de Guyane", dans CERQUIGLINI (coord.) /Les langues de France / Paris, PUF. p.269-304.
- GOURY, Laurence 2002 : Un exemple de restructuration grammaticale: le morphème 'de' en ndjuka, /Amerindia/, Numéro 26 / 27, Langues de Guyane, p. 293-318.[origine et évolution de 'de', verbe marquant la localisation, à partir de l'anglais there].
- GOURY, Laurence. 2002 : Prédication en ndjuka, J. LANDABURU & F. QUEIXALOS (ed.), /Faits de Langue/ n°20, Les langues d'Amérique. p. 175-186.
- GOURY, Laurence. 2002 : Pluralité linguistique en Guyane : un aperçu, /Amerindia/ Numéro 26 / 27, Langues de Guyane. p. 1-15.
- GOURY, Laurence. 2002 : Langues bushinengué de Guyane française : de la tradition orale à l'écriture, présentation de diverses expériences à travers le temps, D.CAUBET, ' - S.SHAKER et J. SIBILLE Coord. /Les langues de France et leur codification - Ecrits divers - Ecrits ouverts/, L'Harmattan, Paris, p. 179-194. [histoire de l'écriture des langues bushinenge].
- GOURY Laurence, LAUNEY Michel, QUEIXALOS Francisco, RENAULT-LESCURE Odile (2000) "Des médiateurs bilingues en Guyane française" /Revue française de linguistique appliquée /Vol. V-1 (Dossier : la langue dans son contexte social) pp. 43-60. [historique détaillé de l'expérience de 1998 à 2000].

° **Ouvrages en créole ou sur le créole guyanais :**

Textes en langue (contes, légendes, théâtre, romans, BD...)

- ARMANDE-LAPIERRE Odile, *Kraké : Contes créoles*. Cayenne : SCEREN-CRDP Guyane 2008.
- BRUNO, COCOON ké FAB DEE MOE'S *Lavantir Mèt Dòkò*, Petit-Bourg: Ibis Rouge Editions 1998.

- CONTOUT A. *Le parler guyanais*, Cayenne (sans nom d'éditeur), 1996.
- CONTOUT A. *Contes et légendes de Guyane*, Paris : Maisonneuve et Larose, 2003.
- PAREPOU A. *Atipa*, Paris (sans nom d'éditeur), 1885 ; rééd. par A. Ghio, Paris: GEREC/PUC/ L'Harmattan, 1987.
- SAINT-QUENTIN, Alfred de *Introduction à l'histoire de Cayenne et Contes, fables et chansons en créole*, Antibes, Ed. Marchand 1872 ; rééd. Cayenne : CCEE de Guyane, 1989.
- STEPHENSON E. *O Mayouri*, Paris: L'Harmattan, 1998.
- STEPHENSON E. *La nouvelle légende de D'Chimbo*, Cayenne: Ibis Rouge Editions, 1996.
- VERDEROSA C. *Scènes créoles*, Paris/Schoelcher: L'Harmattan /PUC/GEREC, 1994.

° **Ouvrages linguistiques (grammaires, dictionnaires, manuels)**

- BARTHELEMI G. *Dictionnaire pratique créole guyanais-français*, Cayenne: Ibis Rouge Editions, 1996.
- DAMOISEAU Robert *Eléments de grammaire comparée français – créole guyanais*, Cayenne, Ibis Rouge éditions, 2003.
- DÉSIÉ Aude, *Le créole guyanais de poche*. Paris : coll. Assimil évason 2006
- JADFARD Roseline : *Kréòl : Guide pratique de conversation en créole guyanais*. Kourou : Ibis Rouge Editions 1997.
- SAINT JACQUES FAUQUENOY, M. *Analyse structurale du créole guyanais*, Paris: Klincksieck, 1972.

° **Ouvrages pédagogiques :**

- ARMANDE-LAPIERRE Odile, et ROBINSON Annie, *Zété kréyol*. Cayenne, Ibis Rouge Editions, 2004.
- AZEMA Michel, et RATTIER Emmanuëlla *Cultures et langues maternelles à l'école*, Cayenne, CRDP des Antilles et de la Guyane., 1994
- FRANCIUS Sonia, et THERESE Aude, *Pipiri, langues et cultures créoles guyanaises* Ed. Servedit 1998.

° **Autres ouvrages en générales :**

- DUBOIS, Jean, GIACOMO Mathée, GUESPIN Louis, MARCELLESI Christiane, MARCELLESI, Jean-Baptiste et MEVEL Jean-Pierre, *Dictionnaire de Linguistique et des Science du Langage*, Larousse 1994, p24.
- GOODY, Jack. *Pouvoirs s et savoirs de l'écrit* ed La dispute. 2007.p53
- Ouvrage de Français 6èmeBelin, programme 2008-2009. p136-137.
- Ouvrage de Sciences de la vie et de la terre 6ème Belin, programme 2008-2009. p44, 141.

° **Sitiographie :**

- L'Outre-mer, Repères et références statistiques - édition 2008, Système d'information SCOLARITÉ, enquête n° 16 auprès des établissements privés, enquête n° 51 sur l'apprentissage disponible sur :

http://media.education.gouv.fr/file/2008/96/0/chap12-5_33960.pdf

- L'accès au niveau du baccalauréat dans les DOM disponible sur :
http://media.education.gouv.fr/file/2008/96/0/chap12-5_33960.pdf

Le dernier mot :

« Par delà la richesse du conte en Guyane, et de l'ouverture aux cultures, l'apprentissage d'une langue pour être efficace, doit être adapté au contexte de son apprentissage. Les méthodes et moyens possibles donneront lieu à une longue litanie. Jeux, thèmes et cultures doivent se mêler, s'enchevêtrer pour exprimer par les mots les sentiments les plus complexes ».