
Programme « Intervenants en langue et culture maternelles » en Guyane : une efficacité à confirmer

Première évaluation d'un dispositif novateur sur le territoire français

Marie-Françoise Crouzier*

** ERTé guyanais, CRILLASH Université Antilles Guyane
Institut Universitaire de Formation des Maîtres de la Guyane
Boulevard de la République
BP 6001
97306 Cayenne Cedex
marie-francoise.crouzier@wanadoo.fr*

RÉSUMÉ. L'académie de la Guyane, qui présente une diversité linguistique singulière, a choisi de relever le défi de la réussite pour tous les élèves en expérimentant un dispositif novateur intitulé « intervenants en langue et culture maternelles ». Il s'agit de proposer à des élèves français, dont la langue première est autre que le français, un enseignement dans leur langue maternelle. La recherche ici présentée vise à évaluer l'impact du travail des intervenants en langue et culture maternelles. Les effets de leur action, étudiée comparativement à partir de populations bénéficiaires ou non, se déclinent en termes de revalorisation des langues premières, renforcement de liens sociaux et amélioration des résultats scolaires des élèves.

MOTS-CLÉS : évaluation, inclusion scolaire, intervenant en langue et culture maternelles pluriculturalité, plurilinguisme.

1. Introduction

L'académie de la Guyane présente une diversité linguistique étonnante pour une population relativement réduite : il existe plus d'une vingtaine de langues premières¹ pour environ 200000 habitants. Celles-ci, encore insuffisamment étudiées, sont classées en trois catégories : les langues amérindiennes (5% environ de la population), les langues issues de la colonisation comprenant le français (10%) et les créoles (créole guyanais ; langues businenge), enfin les langues issues de l'immigration moderne². Ces dernières comptent le hmong qui s'est implanté dans les années 70 dans des conditions particulières (1%). Dans ce paysage kaléidoscopique, onze d'entre elles³ sont en droit d'obtenir l'appellation Langue et Culture Régionale (Cerquiglioni, 1999). Cette multiplicité de langues aux statuts complexes favorise l'existence de communautés culturelles nombreuses, fort différentes les unes des autres. Elle tend à mettre l'Ecole en difficulté : le constat d'échec scolaire en Guyane reste le plus élevé de France, autres DOM compris. Pour le système éducatif français, le défi est de s'adapter à cette réalité complexe tout en respectant les principes d'uniformité propres à la Nation. Nous verrons dans une première partie la genèse du programme « intervenants en langue et culture maternelles » permettant à tout élève de construire sa langue première et d'acquérir le français. Nous présenterons ensuite plus précisément le cadre de la recherche conduite durant l'année 2006 et en exposerons les résultats.

2. Intervenants en langue et culture maternelles : un métier récent

2.1. Les recommandations nationales et internationales

Depuis quelques décennies, les prescriptions législatives et éthiques en matière éducative se sont multipliées. La question du droit de chacun à recevoir une éducation au sein d'un groupe de pairs, celle du choix de la langue de scolarisation, celle de la culture ou des cultures à transmettre, ont suscité des positionnements souvent tranchés et passionnels. Un consensus international trace actuellement la voie souhaitable à suivre : "toute personne a droit à une éducation et à une formation de qualité qui respectent pleinement son identité culturelle" (UNESCO, 2001 :

¹ La dénomination langue première est actuellement préférée à celle de langue maternelle. En effet, selon les travaux de linguistes, elle peut être source de confusions : la langue dite maternelle peut être, dans certaines communautés, celle du père ; l'enfant peut aussi avoir deux langues premières, par exemple celle de son père et celle de sa mère.

² Comme l'indiquent Sophie Alby et Isabelle Léglise (2005) les estimations du nombre de locuteurs des différentes langues sont en cours d'élaboration.

³ Il s'agit des langues amérindiennes (arawak, émerillon, kali'na, palikur, wayampi, wayana), businenge (aluka, ndyuka, pamaka, saamaka) et hmong.

article 5). Dans la perspective de cette « Education pour tous » précisée lors du Forum mondial de l'éducation, la langue ne doit en aucun cas être source de discrimination. Elle est au contraire appréhendée, d'une part, comme un outil de communication et de connaissance et, d'autre part, comme un vecteur fondamental d'identité et d'autonomisation. La reconnaissance des langues minoritaires ou autochtones s'accompagne de mesures spécifiques : « lorsque cela est réalisable, un enseignement doit être donné aux enfants des peuples intéressés pour leur apprendre à lire et à écrire dans leur propre langue indigène » (OIT, 1989, article 28), ou encore : « le droit d'apprendre dans sa langue maternelle doit être respecté et mis en œuvre » (Déclaration de Hambourg, 1997, article 15). Le rapport final de la Conférence internationale de l'éducation en souligne l'importance : « Il apparaît de plus en plus que la langue de l'enseignement au début de la scolarité, à un moment si crucial pour l'avenir des apprentissages, devrait être la langue maternelle » (CIE, 2001, p.11). Cependant, les dispositions adoptées en faveur de la première langue des élèves doivent s'intégrer dans un programme éducatif global, pour assurer « à la fois, et d'une manière équilibrée, la capacité à employer les langues locales et un accès aux langues mondiales de communication » (UNESCO, 2003, p.8).

Dans les territoires francophones, les diverses organisations attachées à la langue française recommandent de s'appuyer sur la pluralité linguistique et culturelle à l'école. Il faut "prendre en compte les langues nationales dans les cursus d'enseignement, privilégier la diversité linguistique et culturelle au sein des systèmes éducatifs et élaborer des stratégies éducatives fondées sur un plurilinguisme fonctionnel qui associe au français la langue du milieu de l'apprenant et une langue régionale" (AIF, 2003). Selon de nombreuses recherches en effet, l'efficacité de l'apprentissage du français est liée à « la mise en place d'un bilinguisme scolaire et modulable aménageant de la manière la plus adéquate et la plus équilibrée qui soit le passage de L1 à L2, sans que jamais L1 soit négligée » (Dumont, 2003, p. 133).

En France, la Loi d'orientation pour l'Outre-mer stipule que "les langues régionales en usage dans les départements d'Outre-mer font partie du patrimoine linguistique de la Nation" et "bénéficient du renforcement des politiques en faveur des langues régionales afin d'en faciliter l'usage" (Loi 2000-1207, 2000 : article 34). Plus précisément en Guyane française, la nécessité de prendre en compte les langues amérindiennes, et plus largement les langues minoritaires du territoire, est soulignée dès les années 90 par les linguistes chercheurs du CELIA/CNRS. En 1998, ils lancent avec le Rectorat de l'académie de Guyane une expérience pilote en créant le dispositif « *médiateurs culturels bilingues* » renommé début 2007 « *intervenants en langue et culture maternelles* ». Ce dispositif de recherche appliquée a une double finalité : parfaire la connaissance de langues et cultures encore peu étudiées et faciliter leur transmission par les locuteurs eux-mêmes. À cet effet, est institué le métier de médiateur culturel bilingue appelé aujourd'hui intervenant en langue et culture maternelles (ILCM).

2.2. L'application des recommandations en Guyane : le métier d'intervenant en langue et culture maternelles

Les intervenants en langue et culture maternelles, recrutés parmi les différentes communautés amérindiennes, businenge ou hmong, sont formés à une fonction totalement neuve sur le territoire français. Après avoir évoqué les aspects administratifs du métier nous en expliciterons les missions.

Le cadrage administratif de la fonction d'intervenant a évolué au fil des années. Les supports budgétaires sont passés de ceux d'emplois jeunes, à ceux d'assistants d'éducation, d'assistants pédagogiques ou de contrats aidés. La dénomination même a changé : le terme premier de médiateur, qui a introduit l'idée d'un lien entre cultures, était impropre à véhiculer une dimension pédagogique spécifique. Le vocable d'intervenant qui lui a succédé évoque les tâches éducatives confiées aux animateurs de BCD, aux personnels chargés d'éducation musicale, sportive... dont les actions⁴ soutiennent celles des professeurs des écoles. Cependant, le métier d'intervenant en langue et culture maternelles, qui repose toujours sur des contrats à durée déterminée, reste précaire et non pérennisé. Il est confié à des locuteurs natifs de leur langue dont le niveau d'études va du brevet des collèges au bac, parfois bac +2. Le volume horaire à assurer est de 27 heures par semaine pour un salaire fixe mensuel de 1219 €⁵. Les interventions se font prioritairement auprès des enfants en début de scolarisation, à l'école maternelle ou le cas échéant en CP. Les durées indicatives conseillées par le rectorat sont de 2 heures par jour et par classe. Le travail est conçu en groupe, de un quart à une demi-classe selon l'âge⁶. En 2005-2006, 30 postes d'ILCM sont comptabilisés sur l'ensemble du territoire ; en 2006-2007, 32. S'ils correspondent à un grand nombre de langues - kali'na (3), wayana (4), hmong (2), ndyuka (9), aluku (9), palikur (1), wayampi (1), émerillon (1) –, ils restent cependant insuffisants pour couvrir les besoins et répondre aux demandes institutionnelles.

Les missions confiées aux intervenants LCM se sont progressivement élaborées. La lettre de cadrage diffusée en 2004 leur assigne une double fonction, à la fois linguistique et socioculturelle. Sur le plan linguistique, ils sont chargés de parler en langue première et de travailler à partir des objets culturels de la communauté dont ils sont issus. Aussi, ils « témoignent de la présence à l'école de la langue et de la culture maternelle des enfants (écoles en milieu mono-ethnique) ou de certains enfants (en milieu pluriethnique) (Lettre de cadrage, 2004). Comme les travaux de l'UNESCO (2001, 2003) le suggèrent, ils élaborent du matériel didactique en langue première afin, d'une part, de structurer les élèves dans cette langue, d'autre part, de

⁴ Rémunérées généralement par les municipalités.

⁵ Comparativement, une ATSEM reçoit comme salaire mensuel brut entre 1162 et 1550 € selon son ancienneté, un contractuel 1509 € et un enseignant titulaire entre 1545 et 2917 €.

⁶ Des exemples d'emplois du temps sont proposés à titre indicatif. Sur le terrain, ils ne peuvent être appliqués à la lettre, car le nombre d'enfants confiés à un seul médiateur ne le permet pas.

consolider les représentations que ces derniers se font de leur propre culture. Les activités sont « centrées sur la structuration et l'enrichissement de la langue orale », et construites autour de contes, de chants et comptines, d'objets et occupations quotidiennes, de coutumes, d'images issues de la vie de la communauté etc. La lettre de mission adressée à chacun en 2005 renforce cette orientation pédagogique. Elle leur demande « en [s'] appuyant sur les programmes du cycle I et II (2002), et en concertation avec les enseignants, [de veiller] à organiser les apprentissages en une progression qui tienne compte de l'âge et de l'évolution de l'enfant ». Le travail en collaboration avec l'équipe de maîtres occupe une place prépondérante. Les intervenants doivent non seulement renseigner les enseignants sur la langue et la culture mais aussi « [suggérer] aux enseignants des projets sur des thèmes culturels (y compris pour les classes de cycle III), les [informer] sur les pratiques culturelles des familles et du village ». Dans le prolongement de cette fonction, ils ont un rôle plus large de tiers socioculturel : « les médiateurs sont les intermédiaires naturels entre les familles, (les enfants eux-mêmes) et l'École ». Ce rôle d'intermédiaire se matérialise simultanément en direction des parents, des élèves et des enseignants. Il vise à rendre lisible et compréhensible ce qui se passe tant à l'intérieur qu'à l'extérieur de l'école. L'intervenant sert d'interprète auprès des familles et des enseignants. Il suscite des liens nouveaux, réactive les liens distendus, prévient les antagonismes ou, en cas d'opposition, aide à trouver une solution. Des moments privilégiés dans la vie de l'école soulignent cet aspect : lors de l'accueil chaque matin, lors des conseils d'école, etc.

3. Un programme générateur d'inclusion scolaire

3.1. Cadre de la recherche

Depuis la mise en place du dispositif « Intervenants en langue et culture maternelles », des évaluations ont été entreprises pour établir un suivi du programme, infléchir les pratiques de terrain jugées insatisfaisantes et ajuster les actions de formation en direction de ces professionnels (Hamers 2005, Puren 2005). Elles portent essentiellement sur des données comptables - relatives au nombre de médiateurs et d'élèves bénéficiant de leurs services, à la répartition des heures effectives, etc. – ou sur le vécu quotidien et les représentations d'intervenants LCM et d'enseignants. Si la satisfaction des maîtres est nettement argumentée quand ils ont l'occasion de travailler avec des intervenants LCM, les éléments destinés à mesurer les bénéfices perçus ou escomptés restent insuffisants. Peut-on affirmer que la structuration de l'élève dans sa langue première est un facteur favorisant l'acquisition du français ? Plus précisément, dans quelle mesure et à quelles conditions le travail de l'intervenant, en langue première, facilite-t-il les apprentissages proposés par l'enseignant, en français langue de scolarisation ? Nous postulons que l'action de l'ILCM est bénéfique pour la maîtrise de la langue seconde dans la mesure où la structuration psychique des élèves en langue maternelle favorise l'inclusion scolaire et par suite les transferts en français. Cette structuration s'effectue par une pratique langagière réfléchie, construite dans

l'interaction avec les pairs, à partir d'objets et méthodes d'enseignement propres aux communautés. Ainsi, le véritable médiateur pour la réussite est moins le professionnel que la langue première elle-même travaillée dans l'enceinte de l'Ecole. C'est elle qui aide l'enfant de bâtir des repères, des catégories, et qui lui permet de transposer ses apprentissages en langue de scolarisation. Autrement dit l'élève réalise lui-même, par la médiation de sa langue et de sa culture initiales, les conditions d'acquisition d'une autre langue et d'une autre culture.

La mise à l'épreuve de cette hypothèse va, dans un premier temps, être circonscrite à cinq écoles différentes où sont présentes trois communautés linguistiques : aluku, ndyuka, hmong. Celles-ci ont été retenues, selon l'appréciation du Rectorat et des linguistes, pour la qualité du travail effectué en médiation culturelle bilingue. Cinq intervenants sont concernés : un en aluku, deux en ndyuka, deux en hmong. Notre méthodologie regroupe des séances d'observations filmées en classe (7) (soit avec l'intervenant et un groupe d'élève, soit avec le maître et ces mêmes élèves), l'étude des documents de travail des intervenants LCM (cahier journal, progressions annuelles, affichages), des interviews d'ILCM et d'enseignants (9) ainsi que des épreuves d'évaluation d'acquis scolaires d'élèves de grande section maternelle. Ces dernières ont été proposées à deux types de cohortes aux caractéristiques sociolinguistiques équivalentes: élèves suivis (26), élèves non suivis (17) par les intervenants en langue et culture maternelles.

3.2. Des effets multipolaires favorisant la réussite des élèves

Avant de présenter les résultats de cette recherche, il est nécessaire de préciser la notion d'inclusion scolaire. Ce concept, tout comme celui de besoins éducatifs spécifiques, « n'est pas réservé aux élèves en situation de handicap » (Mackay, 2006, p. 13-14). Il s'applique aussi à tous « ceux qui échouent à l'école pour toutes sortes d'autres raisons qui, on le sait, sont de nature à empêcher un enfant de progresser au mieux » (ONU, 1997). Autrement dit, il concerne les élèves alloglottes en difficulté d'apprentissage dans la langue de scolarisation - qui représentent en Guyane plus de la moitié de la population accueillie dans les établissements du premier degré⁷.

L'inclusion scolaire est un processus, récemment promu au niveau international, qui se focalise sur le système éducatif afin de le rendre accueillant à tous. Il se définit comme une « intervention planifiée » (Rousseau, Bélanger, 2004) qui repose sur une philosophie d'apprentissage applicable à tous les élèves, caractérisée par deux assertions fortes. La première affirme que la diversité sous toutes ses formes est non un obstacle mais une richesse à exploiter. Elle met l'accent sur la « prise de conscience des capacités et du potentiel qu'ont tous les enfants de se développer si le milieu tient compte de leurs besoins » (UNESCO, 1997, p.16) ». La seconde soutient que la collaboration entre tous les acteurs scolaires (parents, enseignants,

⁷ Les estimations disponibles font référence aux résultats obtenus aux évaluations nationales de CE2 et de 6^e et sont relativement convergentes.

intervenants scolaires, élèves) favorise la réussite scolaire. De nombreuses recherches montrent en effet le lien essentiel existant entre la communauté et l'école (Vérillon & Belmont, 2003 ; Crouzier, 2003). Cette approche éducative fournit les adaptations et l'aide nécessaire aux élèves et aux enseignants – ici par le biais du dispositif « intervenant en langue et culture maternelles » - afin que chacun puisse participer de façon signifiante à la vie scolaire. Elle vise à développer chez tous les élèves un sentiment d'appartenance et d'estime de soi (Mackay, 2006).

Les effets de l'action des intervenants LCM auprès des élèves pris en charge dans les écoles sélectionnées se déclinent selon trois axes : la revalorisation des langues maternelles aluku, ndyuka, hmong, le renforcement de liens sociaux, ainsi que l'amélioration du comportement et des résultats scolaires chez les élèves.

La revalorisation des langues maternelles est effective tant au niveau des enfants que de leurs communautés d'origine. Elle s'impose aux élèves puisque c'est une pratique journalière favorisée par l'institution dans les murs de l'école (Crouzier, 2006). Elle s'étend aussi aux familles par le truchement de l'intervenant LCM qui joue alors un rôle d'interprète. Celui-ci dispose en effet dans son emploi du temps d'une demi-heure chaque matin pour écouter, répondre aux interrogations et faciliter la communication avec l'école. Les parents, par exemple, signalent que leur fils ou fille ne va pas bien, viennent s'enquérir de son comportement scolaire ou de ses résultats, demandent un renseignement administratif... Ils apprécient sans conteste la possibilité de comprendre ce qui se passe, tout en étant associés à l'éducation de leur enfant. « Des fois, les parents me remercient d'avoir traduit, ils me disent : "heureusement que tu es là, parce que, au moins, on a compris" » témoigne un intervenant LCM (Entretien MCB⁸⁵).

Pour chacune des écoles étudiées, une autre conséquence des actions menées a trait au renforcement des liens sociaux, plus précisément à l'établissement de ponts entre des cultures qui se méconnaissent. L'expression, la capacité d'écoute et de dialogue sont encouragées par l'emploi de la langue première et par l'acquisition conjointe du français dès l'entrée à l'école. Les élèves, appelés à mieux connaître leur propre culture⁹, sont aussi susceptibles d'en rendre compte. Par exemple, ils étudient avec l'intervenant LCM les contes, les rites, les coutumes alimentaires, la fabrication du couac, les principes de la culture sur brûlis-abattis, les différentes manières de chasser... Ce travail aide à mettre en regard des pratiques issues du milieu d'origine et celles du milieu scolaire francophone. Il ne s'agit pas de les placer dans un rapport hiérarchique mais de les appréhender comme concepts de savoirs ou faits sociaux à connaître. La question des salutations ou de la manière d'entrer en contact, par exemple, illustre bien la nécessité de repérer les situations et

⁸ Les entretiens de médiateurs culturels bilingues sont numérotés et désignés par MCB. Il en va de même pour ceux des enseignants notés E.

⁹ Ainsi qu'en témoignent les progressions trimestrielles conçues par quatre médiateurs sur cinq. Ces documents, recommandés par le Rectorat, ne sont pas toujours réalisés. Ils requièrent en effet un effort de conceptualisation et de projection dans le temps d'un niveau équivalent à celui demandé aux enseignants.

les paramètres spécifiques à chaque langue : moment de la journée, âge des interlocuteurs, statut, sexe, degré de familiarité etc. Un enfant hmong ne salue jamais un adulte de l'école le premier. S'il est en retard en classe, il se cache, n'ose pas entrer, n'ose pas parler. Ce qui apparaît comme une impolitesse ou une immaturité dans notre culture se révèle être une marque de déférence ou de soumission dans la sienne. Avec un travail parallèle dans ses deux cultures de référence, l'élève est appelé, non à se défaire de ses valeurs, mais à changer de registre selon les circonstances. La question des rituels est une autre illustration de l'instauration d'un dialogue entre les communautés. Chez les Ndyuka, la première entrée à l'école s'accompagne d'un rite de passage. Lors d'une cérémonie, les enfants ont le visage enduit de boue et doivent se laver. Symboliquement, ils font peau neuve afin d'être prêts à s'approprier les connaissances scolaires et endosser le statut d'écolier. Ce rite, qui illustre bien la disposition favorable des familles à l'égard du système scolaire¹⁰, a été étudié par la médiatrice en langue première à partir d'une photo. Il a donné lieu à un écrit bilingue ndyuka/français. Le texte a été présenté aux autres enfants de la classe et repris par l'enseignant en activité de lecture – découpage de mots et reconstitution de phrases. Il faut souligner que la collaboration ILCM/maître est essentielle. Ici tout particulièrement, elle permet d'instituer un va et vient entre une culture à dominante orale et une culture de l'écrit. Ce va et vient se « construit à l'épreuve des faits, des vécus individuels, des tensions » (Zarate, 1993). Il tisse un réseau de signifiants plurilingues et pluriculturels pour les élèves et contribue à la coexistence pacifique des diverses communautés.

Le troisième effet du travail des intervenants en langue et culture maternelles, qui apparaît comme le plus décisif, concerne l'amélioration du comportement et des résultats scolaires chez les enfants. Aux dires unanimes des enseignants et selon nos propres observations, les enfants suivis par un intervenant LCM font preuve d'une meilleure écoute et d'une meilleure participation en langue de scolarisation que ceux qui ne le sont pas. Ils semblent mieux comprendre ce qui se passe en classe et témoignent d'une estime d'eux-mêmes convenable. Au-delà de ces appréciations qualitatives, les résultats scolaires des élèves de Grande Section maternelle ont été évalués début juin 2006 au moyen d'une épreuve non verbale, le NBBT (Ravard, 1990) appelé aussi échelle d'évaluation de l'acquis pré-élémentaire, adaptée au contexte guyanais¹¹. Les consignes de passation ont été traduites dans chacune des langues, formulées en langue première par l'intervenant LCM auprès des élèves suivis et énoncées en français auprès des cohortes témoins. Deux médiatrices étant absentes au moment de la passation, le nombre d'enfants concernés s'est considérablement réduit. Il comprend deux populations, l'une de langue maternelle hmong, l'autre ndyuka, l'une aidée par un intervenant LCM (26 = 10+16), l'autre non (17 = 7+10). Les résultats sont donc à considérer avec la plus grande prudence.

¹⁰ L'explication de ce rite aux enseignants permet de modifier chez eux les représentations d'indifférence ou de désintérêt qu'ils prêtent souvent aux familles non francophones.

¹¹ Les items faisant intervenir des images d'objets usuels ou d'animaux dans l'épreuve d'analyse auditive ont été modifiés. Les phonèmes mis en jeu ont cependant été respectés.

Le NBBT, dont la durée de passation est d'une heure dix minutes environ, est généralement utilisé par les membres des réseaux d'aides spécialisées aux élèves en difficultés (RASED). Cette épreuve, qui peut être administrée en petits groupes à trois reprises dans l'année, permet une observation continue des enfants, donne des informations utilisables pédagogiquement par l'enseignant et facilite le cas échéant la conception de remédiations. Elle se compose de neuf rubriques : graphisme, organisation spatiale, rythme, discrimination visuelle, analyse auditive, code, figures géométriques, reproduction de personnages, bonhomme. Les cinq premières sont « sous l'influence directe des apprentissages scolaires ». Les quatre dernières sont essentiellement tributaires « du potentiel d'apprentissage propre à l'enfant », autrement dit de sa structuration personnelle (Ravard, 1990, p.5). Les résultats, tout d'abord obtenus en notes brutes, tiennent compte de l'âge réel de l'enfant au moment de la passation. Ils sont transformés en notes pondérées permettant de positionner chaque élève dans un décile de 1 à 10. La note globale exprimée en décile¹² autorise un pronostic de réussite ou d'échec en lecture au CP, qui se fonde, non sur un lien de causalité entre les résultats observés et l'apprentissage du lire-écrire, mais sur un lien statistique. Ce pronostic est aussi à pondérer avec le facteur « investissement et motivation scolaire ».

Les résultats du NBBT obtenus par les différentes cohortes sont très marqués. Tout d'abord, il n'apparaît pas de différence significative liée à la langue première. Que les élèves travaillent en hmong ou en ndyuka, la réussite aux divers items est relativement homogène d'un groupe à l'autre. De même, l'absence de suivi avec un intervenant LCM provoque, pour le hmong comme pour le ndyuka, des effets semblables. Les résultats sont donc regroupés selon la seule variable « suivi par un ILCM /non suivi par ILCM ».

¹² Décile 1 : Pour les enfants situés dans ce décile, l'échec est pratiquement certain au CP. Moins de 1% seulement des enfants de l'échantillon crédités de ce rang ont appris à lire l'année suivante. Si cette performance minimum se retrouve pour le même enfant à Noël, à Pâques et en juin, le maintien est préconisé : le défaut d'équipement et le faible potentiel d'apprentissage représentent un handicap insurmontable à l'adaptation des activités du cours préparatoire.

Décile 2-3 : 80% d'échecs au CP. Beaucoup de difficultés pour les 20% restant. (...)

Décile 4-5 : 30 % d'échecs au CP. Les difficultés pour les enfants restant concernent un enfant sur deux environ. Dans ce groupe le pronostic est affiné par la note obtenue en analyse auditive. (...) Une note très faible à cette épreuve implique un pronostic réservé (...).

Décile 6-10 : 2% d'échecs au CP (...) (Ravard, 1990, p.6)

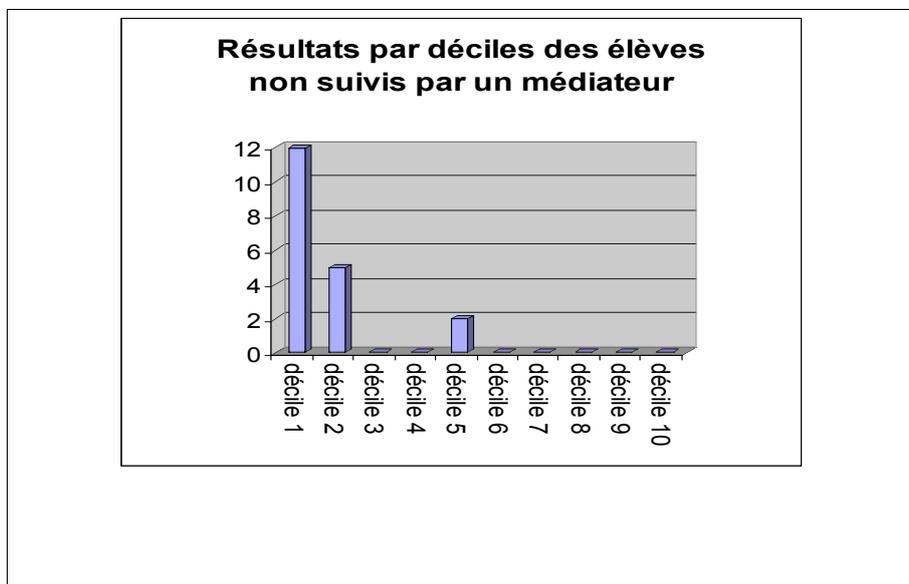


Figure 1. Résultats par déciles des élèves non suivis par un ILCM

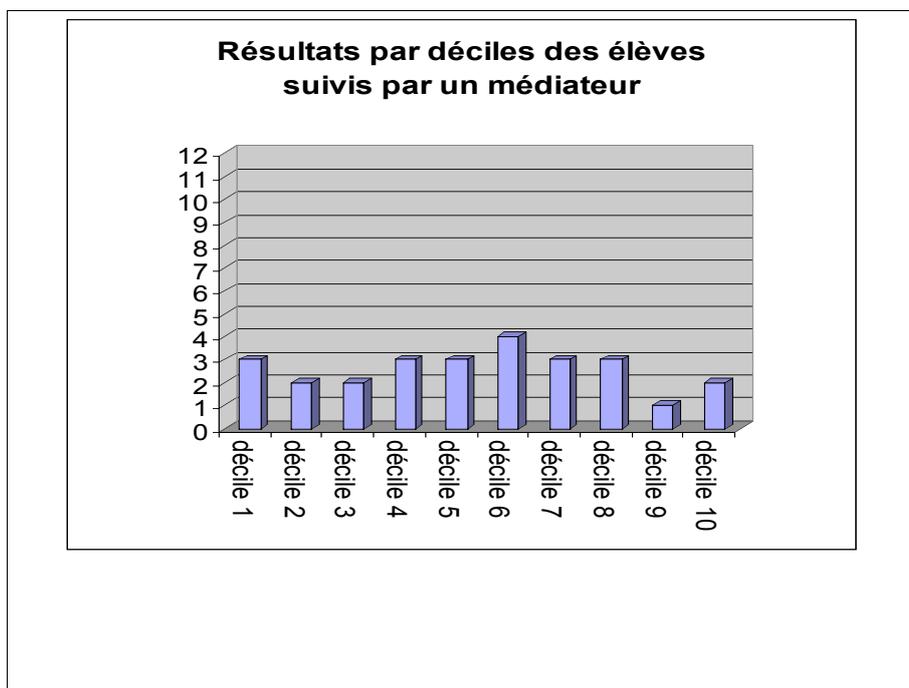


Figure 2. Résultats par déciles des élèves non suivis par un ILCM

Il apparaît que les élèves non suivis se placent massivement dans les déciles 1 et 2, ce qui laisse présager un échec majeur de l'apprentissage de la lecture au CP. Les constats des années antérieures confirment d'ailleurs cette réalité. Les élèves suivis, par contre, ont tendance à se répartir selon une courbe de Gauss classique, ce qui correspond à une ventilation attendue au sein de la population scolaire. Il faut noter pourtant une légère excroissance au niveau des déciles 1 et 2. Les enseignants interrogés à ce sujet font état d'une fréquentation scolaire irrégulière pour ces élèves, et par suite d'un travail morcelé avec l'intervenant LCM.

L'étude plus précise des résultats montre chez l'ensemble des enfants non suivis un diagramme plat : aucun item des différentes rubriques n'est bien maîtrisé. A l'inverse, deux constantes particulières se dégagent chez les élèves suivis. Tout d'abord, pour tous en général, apparaît une faiblesse au niveau de la reconnaissance auditive¹³. Ce constat tend à souligner les difficultés inhérentes aux situations de plurilinguisme et incite à former davantage les intervenants dans leur langue première en ce domaine. Ensuite, pour les élèves dont les résultats correspondent à des déciles compris entre 4 et 10, les scores obtenus aux items des rubriques liées au potentiel scolaire sont dans 78 % des cas plus élevés que ceux liés aux apprentissages. L'épreuve de code – où il faut associer des symboles imposés à une série de dessins - et celle de reproduction de personnages sont particulièrement bien réussies¹⁴. Voici, par exemple, deux productions obtenues¹⁵ :

¹³ Les enseignants eux-mêmes manquent souvent de formation pour exercer les élèves dans ce domaine

¹⁴ Il existe un écart nettement perceptible avec les résultats obtenus en métropole. Compte tenu de la taille de l'échantillon, il ne peut être quantifié.

¹⁵ La cotation des dessins en porte que sur certains détails significatifs. Par exemple, pour le dessin en haut à gauche, il s'agit de reproduire le profil avec tous ses détails – Patrice et Sophie obtiennent la note maximale. Autre exemple, pour le dessin en haut à droite, il s'agit de reproduire le bras droit levé, la poitrine et la jupe. Le degré de ressemblance ajoute quelques points supplémentaires.

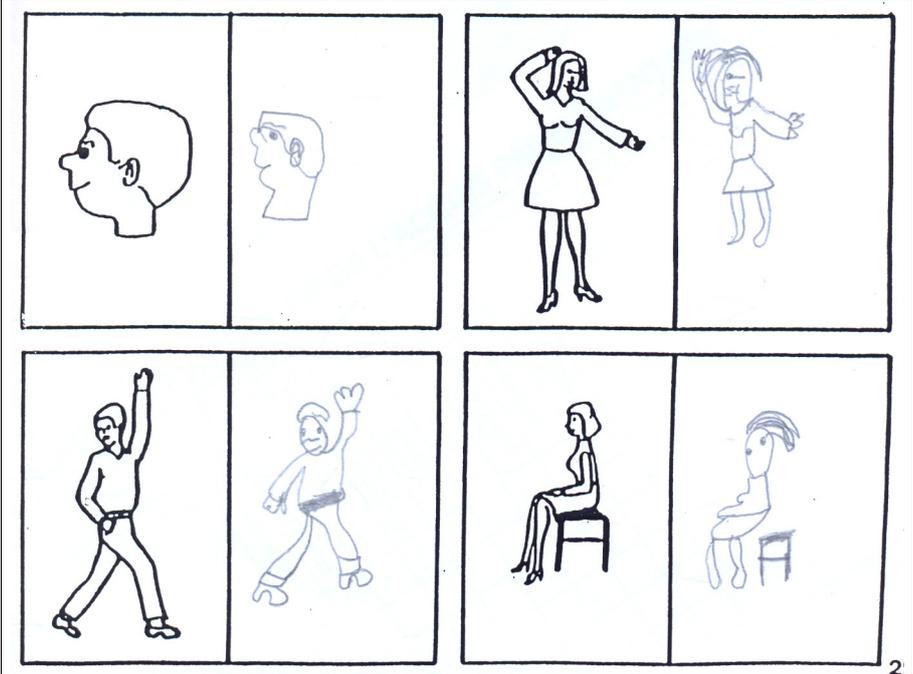


Figure 4. Patrice (5 ans 11 mois) décile 5



Figure 5. *Sophie atrice (5 ans 9 mois) décile 8*

Il semble donc que le travail en langue première, basé sur la connaissance de sa propre culture, a des conséquences bénéfiques sur le développement psychique des élèves. L'entrée dans le symbolique marquée par la capacité de codage/décodage (épreuve de code) et la structuration du schéma corporel (dessin du bonhomme), de même que l'analyse des représentations (reproduction de personnages et de figures géométriques) apparaissent comme des critères tangibles de progrès. Ils témoignent d'une lecture et d'une représentation du monde plus élaborée, sans que ces compétences aient fait l'objet de situations d'apprentissages ciblées. Ces critères peuvent aussi être interprétés comme la résultante d'une estime de soi en bonne voie et celle d'une reconnaissance satisfaisante de leur groupe d'appartenance. Ils tendent à modifier le comportement des élèves face à la langue de scolarisation et plus particulièrement face à l'écrit. Conjointement, les scores obtenus aux items à dominante scolaire confirment que l'action des intervenants LCM n'est pas une transposition en langue première de ce qui est attendu en français. Les effets de leurs pratiques ont une répercussion positive mais indirecte sur les résultats en classe. Ainsi, le dispositif « intervenants en langue et culture maternelles » offre-t-il la possibilité à tous les élèves, en répondant à leurs besoins spécifiques, de profiter de l'enseignement obligatoire en langue de scolarisation et d'engager un parcours de réussite. Par suite, les écoles qui bénéficient de ce programme peuvent être qualifiées de communautés éducatives inclusives selon les principes édictés par l'UNESCO.

Le choix de circonscrire l'étude à un petit nombre d'intervenants en langue et culture maternelles, réputés performants, laisse apparaître en relief comme en creux quelques conditions essentielles à l'efficacité de leur travail. Le non absentéisme des élèves, comme celui des ILCM, apparaît comme un critère primordial. Le goût pour le métier et l'investissement pédagogique sont aussi déterminants. Ils influent sur la qualité et la pertinence des activités proposées aux élèves. La formation de ces professionnels est indispensable. Elle peut cependant conduire à des situations paradoxales quand, par exemple, l'intervenant est ancien et expérimenté et qu'il est appelé à exercer avec un contractuel par définition non formé. Le travail de l'enseignant a aussi des répercussions sur celui de l'intervenant ! En conséquence, la collaboration ILCM/maître doit être au cœur de l'élaboration des pratiques respectives.

4. Conclusion

La recherche présentée mérite d'être étendue à l'ensemble des langues maternelles et des écoles où est implanté le dispositif afin de confirmer ces premiers résultats. Pour l'heure, l'action des intervenants en langue et culture maternelles s'avère complexe et positive. Complexe, puisque croyant agir sur le seul plan de la langue et de la culture maternelle, elle favorise la mise en place de compétences cognitives plus générales, non directement liées aux activités scolaires. Positive, puisque, suite à son intervention, l'élève améliore son potentiel d'apprentissage, repérable à travers sa capacité à analyser et reproduire des représentations compliquées, et investit le français, langue seconde. De plus, grâce à cet intervenant, chaque enfant non francophone et en difficulté scolaire peut trouver sa place dans l'Ecole, exercer son droit à une éducation qui respecte son identité culturelle et accomplir son devoir d'élève. Une ombre cependant noircit l'avenir : leur métier est en risque d'être lourdement dévalué, voire de disparaître, suite aux récentes modifications de la législation française en matière de statuts possibles pour eux. Leur utilité ne plaide-t-elle pas pourtant largement en leur faveur ?

5. Bibliographie

- AIF (2003). Rapport de synthèse. Agence Internationale de la Francophonie, Libreville, Gabon, 17 - 20 mars 2003
- ALBY, Sophie, LEGLISE, Isabelle (2005). « L'enseignement en Guyane et les langues régionales, réflexions sociolinguistiques et didactiques », *Marges linguistiques*, n°10
- CERQUIGLINI, Bernard (1999). *Les langues de la France*. Rapport ministériel, avril 1999
- CIE (2001). *Rapport final de la Conférence internationale de l'éducation*. Unesco, 46^e session
- CROUZIER, Marie-Françoise (2003). *La mise en réseau des aides spécialisées à l'école primaire*. Thèse de doctorat, sous la direction de Charles Gardou, Université Lumière Lyon 2

- CROUZIER, Marie-Françoise (2006). « Médiateurs culturels bilingues : un programme éducatif innovant en Guyane française ». Actes du colloque CICC-ALDIDAC, *Construction identitaire et altérité*, 24-25 mars 2006
- DUMONT, Pierre (2003). « Plurilinguisme : Force ou faiblesse de l'Afrique francophone », dans « Vers une compétence plurilingue », *Le français dans le monde*, pp. 118-134, juillet 2003.
- HAMERS, Josiane. (2005) *Rapport sur la mission de visite des médiateurs bilingues*. Rectorat de la Guyane
- MACKAY, A. Wayne (2006). *Rapport d'étude sur l'inclusion scolaire au Nouveau-Brunswick*, Fredericton, Canada
- OIT (1989). *Convention relative aux peuples indigènes et tribaux C169*, adoptée par la Conférence générale de l'Organisation Internationale du Travail le 27 juin 1989
- ONU (1997). *Classification internationale type pour l'éducation*. BIPE-98/WS/1
- PUREN, Laurent (2005). *Enquête sur le dispositif « Médiateurs culturels bilingues »*. Rapport de mission, février-mars 2005, non publié
- RAVARD, Françoise et Jean-Claude (1990). *Echelle d'évaluation de l'acquis pré-élémentaire*. Manuel, Issy-les-Moulineaux : EAP