

Les Intervenants en Langue Maternelle (ILM) : un dispositif innovant¹

Michel Launey et Odile Lescure (SeDyL-CELIA, IRD-Guyane)

Mise en place et objectifs du projet

Le dispositif aujourd'hui appelé Intervenants en Langue Maternelle est né en 1998, sous le nom de Médiateurs Culturels Bilingues (MCB), d'une concertation de responsables du rectorat de Guyane, de directeurs d'écoles et de linguistes du Centre d'Études des Langues Indigènes d'Amérique (CELIA), travaillant au centre IRD (Institut de Recherche pour le Développement) dans un programme de recherche intitulé « Langues de Guyane : recherche, éducation, formation ».

Les éducateurs faisaient un constat alarmant :

- dans une grande partie des sites amérindiens, businenge (écrit aussi : bushinenge) et hmong, la quasi-totalité des enfants arrivaient à l'école sans aucune connaissance de la langue française ;
- le corps enseignant y était très

majoritairement métropolitain, mal préparé à cette rencontre, et en grand désarroi ;

- les références contenues dans les programmes et les manuels importés de France métropolitaine présentaient un écart majeur avec la réalité vécue par les élèves ;
- les élèves étaient dans un échec scolaire très supérieur à celui de la métropole et même des autres DOM.

Partageant ce constat, les linguistes faisaient une offre de services sous la forme d'un travail en amont sur les langues – grammaires de référence, normalisation graphique, etc. – afin de nourrir la formation d'enseignants et l'élaboration de matériel pédagogique. Ils se disaient prêts à s'investir sur le terrain éducatif, en s'appuyant sur les recherches sur le bilinguisme, qui montrent qu'une présence scolaire réfléchie de la langue maternelle est plus efficace que son exclusion, et sur les expériences d'enseignement bilingue menées dans la plupart des États latino-américains.

Dans le cadre français, les contraintes sur les programmes nationaux et sur les recrutements dans la fonction publique rendaient impensable un corps

de professeurs indigènes. En revanche, le Plan emplois-jeunes de 1997 ouvrait des contrats d'aides-éducateurs pour répondre à « des nécessités émergentes » présentant un « caractère d'utilité sociale, en particulier dans le champ des activités culturelles [et] éducatives ». Des activités pédagogiques en langue maternelle à l'intention des élèves allophones pouvaient clairement en faire partie.

Un profil spécialisé et une mission ont été définies pour les aides-éducateurs businenge et amérindiens nommés Médiateurs Culturels Bilingues. Il devait s'agir de bilingues, chargés d'une triple fonction, définie par des lettres de cadrage du rectorat :

- favoriser le développement de la parole et de la pensée des élèves dans leur langue maternelle.
- être le représentant, dans l'école, de la culture des enfants.
- être l'intermédiaire entre les familles et l'école.

Le cadre administratif

De 1998 à 2007, le centre IRD de Cayenne a joué un rôle déterminant en permettant l'obtention de financements européens pour

assurer toutes les dépenses liées aux formations (déplacements et frais de séjour des participants venant de sites éloignés), ainsi que leur gestion matérielle et comptable. Après neuf années de soutien actif au programme, l'IRD demandait au rectorat, en 2007, d'en prendre l'entière responsabilité. Une deuxième période s'ouvrait. Les MCB étaient renommés Intervenants en Langue Maternelle (ILM).

Le rectorat avait eu à sa charge les supports budgétaires utilisés pour contractualiser les médiateurs, l'objectif étant de pérenniser les postes par un projet de professionnalisation. Ce fut un parcours du combattant. Les aides-éducateurs à l'issue de leurs contrats devinrent assistants pédagogiques, les nouvelles recrues assistants d'éducation, puis contractuels avec des contrats aidés. Ces contrats précaires et mal rémunérés accentuèrent la fragilité constitutive du dispositif. En juin 2009, les neuf plus anciens intervenants, atteignant les limites légales offertes par les différents contrats se trouvèrent exclus du dispositif pendant un an. Certains abandonnèrent définitivement, laissant perdre une grande partie du savoir-faire qui s'était patiemment construit. La recherche de stabilisation

¹ Le présent texte s'est appuyé sur l'article de Didier Maurel (2012), « Le dispositif académique des intervenants en langue maternelle », *Revue française d'éducation comparée*, n° 8, 227-238, Paris, L'Harmattan.

aboutit enfin à faire basculer progressivement les ILM déjà en fonction puis les nouveaux recrutés dans le corps des instituteurs suppléants.

Les langues du dispositif

Les premiers MCB étaient locuteurs de langues amérindiennes (wayana, kali'na) et nenge(e) (aluku, ndyuka). Progressivement des locuteurs de wayana, palikur, wayampi et teko, de hmong et saamaka, puis de portugais intégrèrent le dispositif. L'arawak-lokono, qui se trouve en rupture de transmission intergénérationnelle, n'y est pas présent.

La formation

Le fonctionnement des MCB mis en place en 1998 prévoyait des périodes d'activité dans la classe et des stages trimestriels de deux semaines de formation au centre IRD de Cayenne.

Ces stages comprenaient deux volets principaux : linguistique, sous la forme d'ateliers de langue assurés par les chercheurs de l'IRD, et pédagogique, assuré par des enseignants de terrain, puis par le CEFISEM² devenu CASNAV³. L'objectif était l'acquisition par les médiateurs-locuteurs de la double compétence nécessaire dans l'enseignement de toute langue, y compris comme langue première : les connaissances métalinguistiques (compréhension explicite de la phonétique et de la grammaire), et les savoirs et savoir-faire didactiques. Un troisième volet, culturel, réduit par manque de moyens, assuré par divers chercheurs (anthropologie, ethnosciences) visait à mettre en valeur, à fins

d'exploitation pédagogique, un certain nombre de traits spécifiques de la vie matérielle, de l'organisation sociale, des connaissances culturelles et techniques et de leur mode de transmission : chaînes opératoires de la matière à l'objet, littérature orale (contes, devinettes), histoire et mémoire, systèmes de parenté etc. Ces premières années avaient vu une formidable dynamique interculturelle entre les stagiaires, créant une solidarité et un ensemble d'affinités et de collaborations croisées propices à l'inventivité et la productivité dans l'élaboration de démarches et de matériel pédagogiques. Après 2007, la formation s'est poursuivie à raison de deux ou trois stages d'une semaine par an, avec une orientation essentiellement pédagogique, et comme principal objectif l'appareillage didactique pour l'école maternelle. Deux types de stages d'une semaine sont organisés chaque année. L'un, selon une formule G.R.Ac (Groupe recherche-action) par langue ou famille de langues, s'articule autour d'une thématique précise ou de la mise en forme des contenus et de l'élaboration de programmations pour le cycle 1. L'autre consiste en un échange de services : un ILM nouveau est envoyé dans la classe d'un ancien. À partir de 2013 s'y ajoutent des séminaires de 18 heures, regroupant à nouveau les ILM.

Un grand nombre d'outils pédagogiques ont été produits (150 dossiers mis en ligne sur le site du rectorat, mais inexplicablement disparus en 2016). Pour des raisons d'économie et d'égalité numérique (permettre aux sites isolés l'accès aux outils), le rectorat a mis l'accent sur l'appareillage didactique d'outils numériques, permettant notamment la diffusion de « textes d'identité », c'est-à-dire toutes les formes de projets et productions culturelles qui peuvent être parlées,

écrites, illustrées, accompagnées de musique. Les ILM en sont désormais des utilisateurs très performants.

La classe

La triple fonction des ILM s'est peu à peu concrétisée dans des pratiques de terrain donnant la priorité aux classes de maternelle et à l'oral, puis un accès au cycle 2 avec des activités d'entrée dans l'écrit. Les contenus et supports sont définis par deux entrées : par la culture d'origine, et par l'adaptation à chaque langue des outils scolaires.

Le rôle des ILM est désormais clarifié par le principe de transfert de compétences entre la classe en langue maternelle et la classe en français. Ces compétences peuvent être linguistiques (prise de conscience phonétique, lexicale ou syntaxique), pragmatiques (prendre la parole à bon escient), métacognitives et métalinguistiques (stratégies de visualisation, de mémorisation, d'apprentissage), ou conceptuelles (compréhension de phénomènes naturels).

La collaboration entre équipes pédagogiques et ILM a été difficile à installer à un niveau d'égalité, de même que l'interface entre parents et école. Mais le dispositif fonctionne plutôt bien là où il est bien expliqué, et accepté comme complémentaire de celui des professeurs des écoles (PE). Le temps d'intervention des ILM devrait être de deux fois 30 minutes par jour, soit 5 heures par semaine, avec de petits effectifs de classe. Dans les faits, il est souvent inférieur.

Perspectives

Le corps s'est considérablement renouvelé : 7 seulement des actuels ILM étaient déjà en poste avant 2007. D'autres se sont dirigés vers d'autres voies, parmi lesquels plusieurs sont désormais professeurs des

écoles titulaires. La proportion de diplômés a augmenté : 7 sont titulaires d'un Diplôme universitaire en sciences de l'éducation et de la formation (DUSEF) et inscrits en licence, 5 autres sont inscrits en DUSEF. D'autres sont déjà titulaires d'une licence.

Parmi les revendications exprimées lors des manifestations de mars-avril 2017 figurait l'augmentation du nombre d'ILM. Le gouvernement en a reconnu le bien-fondé en actant 40 nouveaux postes.

En 2016, le rectorat de Guyane a adressé au ministère de l'Éducation un Projet décennal, dont l'un des volets était celui des enseignements des/en langues maternelles. Parmi les objectifs, figurent :

- « renforcer la part d'enseignement aux enfants dans une langue qu'ils comprennent pendant au moins 6 à 8 ans de la scolarité », conformément aux préconisations du rapport UNESCO de 2016 sur le suivi de l'éducation.
- créer un vivier de PE formés à exercer dans des classes bilingues, selon deux procédures : une habilitation de PE locuteurs ; et une professionnalisation des actuels ILM.
- « développer des partenariats/coopérations avec des systèmes éducatifs sud-américains et ultramarins »

De cet itinéraire complexe a surgi, en deux décennies, un corps d'enseignants qui a ouvert une place entière aux langues de Guyane dans la région. Leur parcours de formation est désormais assuré par l'université et l'ÉSPÉ (École supérieure du professorat et de l'éducation) dans une perspective d'augmentation de leurs compétences professionnelles. •

² Centre d'études, de formation, d'information sur la scolarisation des enfants de migrants.

³ Centre d'accueil et de scolarisation des nouveaux arrivants.