

La prise en compte de la diversité linguistique et culturelle des élèves en Segpa dans l'ouest de la Guyane

Ghislaine THOMAS
Directrice de Segpa ¹

Résumé : L'auteur tente de préciser les adaptations pédagogiques à favoriser en Segpa autour de l'enseignement du français dans l'ouest de la Guyane. Il s'agit de garantir, dans l'optique de la loi d'orientation pour l'école du 23 avril 2005, « un socle commun » de connaissances permettant de répondre aux exigences du CFG à l'issue de la 3^e, d'assurer la nécessaire cohérence entre projet d'établissement et projet pédagogique de la Segpa.

Mots-clés : Adaptations pédagogiques – Bilinguisme – Collège – Culture – Cultures d'origine (prise en compte des) – Français (apprentissage du) – Français en Segpa (enseignement du) – Langue Langue de scolarisation – Langues familiales – Projets pédagogiques – Segpa.

LES parents de Lina se sont installés dans la commune de Saint Laurent en 1991, dans une petite maison en bois sans eau courante ni électricité, travaillant dur, cumulant de petits boulots avec la culture sur brûlis. Quand Lina a eu 8 ans elle est entrée au CP. Elle a d'abord eu du mal à rester assise sur sa chaise, à garder ses chaussures aux pieds, à rester concentrée : sa langue maternelle était l'aluku, et elle ne comprenait pas bien le français de sa maîtresse.

Il y avait beaucoup d'interdits : elle ne devait ni manger ni boire dans la classe, ne pouvait pas sortir de la classe quand elle le voulait, devait regarder l'enseignante dans les yeux pour lui prouver qu'elle était attentive. Elle n'avait plus non plus le droit de chanter qu'à des moments précis – quand l'enseignante lui en donnait l'autorisation, alors qu'au village le chant accompagne chacune des activités. Quand elle fait la vaisselle au Maroni, elle chante ; quand elle plante du maïs, elle chante. Sa mère chante quand elle s'occupe de sa petite sœur, quand elle prépare le repas sur le feu de bois. Son père fait de même quand il travaille sa pirogue.

Aujourd'hui Lina a 14 ans. Elle doit quitter le village à 6h30 pour pouvoir être à l'heure à la Segpa mais avant cela il lui faut balayer et ranger la case, faire la vaisselle

1. Section d'enseignement général et professionnel adapté.

et la lessive à la crique, préparer un feu de bois dans le petit apprentis qui sert de cuisine, aller chercher de l'eau avec un grand seau. Tout cela Lina doit le réaliser avant d'aller se « reposer » à la Segpa – sa mère pense qu'elle y va pour fuir les tâches ménagères, et qu'elle aura du mal à trouver un mari, si elle néglige d'apprendre à préparer correctement le gibier et à broder son habit.

Lina a toujours beaucoup de difficultés : le français, elle ne l'entend que dans la classe, elle ne sait toujours pas vraiment lire, et recopie difficilement. Les maîtres ont essayé de rencontrer ses parents, mais son père n'est pas souvent à la maison, et sa mère ne comprend pas le français. Il faudrait que son oncle, qui le parle, vienne avec sa mère au collège...

Enseignante en Guyane française depuis douze ans je me suis retrouvée confrontée à la mise en place d'une Segpa dans l'ouest du département, justement à Saint Laurent du Maroni. Malgré mon expérience j'ai été un peu déconcertée face à la diversité linguistique et culturelle des élèves orientés en Segpa, et aux difficultés scolaires induites par la réalité socio-économique dans laquelle ils vivent.

La Guyane est un département français d'outre mer qui se spécifie par sa position géographique (il est situé en Amérique du Sud, à pour voisins le Brésil et le Surinam) et une pluriethnicité forte : c'est un creuset de peuples issus de tous les continents – peuples autochtones, migrants d'Asie, d'Europe, d'Haïti, des pays proches (Brésil, Surinam, Guyana).

Les adolescents scolarisés en Segpa dans l'ouest du département sont essentiellement Bushenengués (créolophones anglais – 90 % de l'effectif) et issus de milieux défavorisés, voire très défavorisés. Le français est la langue de scolarisation, sa pratique n'est souvent qu'occasionnelle : les élèves concernés sont pour la plupart non lecteurs, ne donnent pas de véritable sens à l'école. Adapter les enseignements dans les Segpa de l'ouest suppose donc la prise en compte de l'environnement socio-économique (40 % de la population active subsiste grâce à l'agriculture, la pêche, la sylviculture), culturel, et une réflexion sur la prise en charge des difficultés de langue rencontrées par les élèves.

LES LANGUES DE LA GUYANE

Les seules « langues régionales » à s'être vues effectivement appliquer la loi Deixonne de 1951 sur leur introduction dans l'enseignement (avec des programmes et des épreuves au baccalauréat) sont sept langues historiques de Métropole (basque, breton, flamand occidental, alsacien lorrain, corse, catalan, occitan), les Créoles des DOM, le Tahitien et trois des vingt-huit langues kanakes.

Il n'en existe pas moins, en Guyane, plus d'une trentaine de langues dont au moins vingt (!) sont parlées par des locuteurs représentant plus de 1 % de la population. Six langues amérindiennes, appartenant à trois grandes familles : la famille tupi-guarani ; la famille arawak ; la famille karib, du nom des populations qui les parlent. La famille arawak est la plus importante par le nombre de langues qu'elle comporte. Les deux langues guyanaïses appartenant à cette famille sont :

- l'**arawak** (appelé aussi lokono) ; elle est parlée par les lokonos originaires du Surinam, installés dans les villages de Sainte Rose de Lima et Cécilia à Matoury ;

- le **palikur** (appelé aussi *parikwaki*) est parlé par les palikours, qui sont établis dans les communes de l'est du département Saint-Georges, à Macouria, Roura et Régina. La famille caribe dont les langues en Guyane sont au nombre de trois :

- le **kalina** (appelé aussi *galibi* par les Français vivant à l'ouest du département) dans l'estuaire de la Mana, dans la commune d'Awala Yalimapo, dans les villages de Terre-Rouge, Village-Pierre, Paddock, dans la commune de Saint-Laurent-du-Maroni ;

- le **wayana**, parlé par les Wayanas qui vivent sur le Haut-Maroni dans les villages d'Elahé, Twenké, Taluwen, Antécum Pata.

La famille tupi-guarani représentée par deux langues en Guyane française :

- le **wayampi**, parlé par les émerillons qui vivent sur le sur le haut Oyapock ;

- l'**émérillon** (ou *teko*), parlé à la fois à l'ouest sur le Haut-Maroni et à l'est sur l'Oyapock dans les communes de Maripasoula et Camopi.

Les Créoles guyanais se sont constitués eux à partir du contact entre des populations africaines et des populations européennes dans le contexte de l'esclavage. Les Créoles vivent généralement sur le littoral (dans les villes de Cayenne, Kourou, Saint-Laurent-du-Maroni et Mana, où ils contrôlent encore l'essentiel du pouvoir politique local). Une minorité seulement vit dans la forêt équatoriale (villages de Maripasoula, Saül et Régina). Les langues bushenengués sont des créoles à base lexicale anglaise. Elles sont nées des contacts entre les esclaves originaires de diverses régions d'Afrique et les premiers colons anglais, sur les plantations surinamiennes (près de 80 % des mots du ndjuka par exemple sont d'origine anglaise). Elles sont aussi connues sous le nom « **taki taki** ² » utilisé, de façon plutôt péjorative, par les blancs et créoles guyanais pour désigner de façon indifférenciée les diverses langues parlées dans l'ouest de la Guyane française par les descendants bushenengués des noirs marron dont font partie les ndjukas. Quatre variantes des langues bushenengués sont parlées en Guyane française :

- l'**aluku** (parler de la famille de Lina), le **ndjuka** et le **paramaka**, à base dominante anglaise et s'avérant très proches linguistiquement ;

- le **saramaka**, qui est lui est un créole anglais partiellement relexifié en portugais.

Les Aluku ou Boni vivent sur la rive droite du Maroni, surtout à Apatou, Papaïchton et Maripasoula. Les Ndjuka résident également sur les rives du Maroni, particulièrement à Saint-Laurent-du-Maroni, Apatou et Grand-Santi, mais aussi à Kourou et dans la banlieue de Cayenne. Les Saramakas vivent à Saint-Laurent-du-Maroni et à Kourou, mais certains habitent au sud, sur les rives de la rivière Tampoc (un affluent du Maroni) ou à l'est, sur les rives du fleuve Oyapock.

Le **hmong** est enfin une langue asiatique : appartenant à la famille *yao-miao* il est parlé sous deux formes dialectales un peu différentes par plusieurs millions de personnes, dont le principal foyer de peuplement se situe en Chine du Sud, au Laos et en Thaïlande. Les guerres d'Indochine ont produit une importante diaspora, essentiellement en France métropolitaine, aux USA, au Canada et en Argentine.

2. Terme apparaissant pour la première fois en 1802 sous la forme *talkee talkee* dans l'*Edinburgh Review*.

Les Hmongs de Guyane regroupent environ 2 500 personnes dans trois localités : à Cacao, dans l'est ; à Javouhey (entre la commune de Mana et Saint-Laurent-du-Maroni) ; à Rococoua, sur la commune d'Iracoubo.

MODES DE VIE ET CULTURES DANS L'OUEST DE LA GUYANE

Les communautés autochtones que sont les Amérindiens et les Bushenengués ont gardé des modes de vie traditionnels : leurs principales ressources viennent des produits de la chasse, de la pêche et de la culture sur brûlis appelée « abattis ³ ». Les Amérindiens sont français et bénéficient de revenus sociaux qui complètent leurs ressources, les Bushenengués sont pour une grande partie français mais beaucoup d'entre eux n'ont aucun papier et viennent du Surinam, ils ne perçoivent aucun revenu complémentaire à leur activité.

Les communautés amérindiennes sont soumises à l'autorité d'un chef coutumier dans chaque village ; la terre collective et la vie en village sont depuis toujours le mode de vie et d'organisation sociale de ces communautés autochtones et traditionnelles. Ces principes sont indissociables de leur culture. La culture spirituelle des Amérindiens s'articule à une magie visant à asservir et à utiliser à des fins terrestres les esprits de la nature. Actuellement la communauté amérindienne est confrontée aux modes de vie occidentaux qui entraînent de nombreux problèmes identitaires chez les jeunes à leur retour dans leur village lorsqu'ils poursuivent ou non leurs études après la 3^e. L'école au lieu d'être un vecteur d'intégration, devient un instrument de marginalisation où le taux d'échec conduit à la non insertion dans la société voire au rejet du milieu familial. Du fait de leur éloignement pour la scolarité de nombreux élèves ne maîtrisent pas à leur retour les moyens traditionnels d'autosuffisance permettant de fonder et faire vivre leur famille au sein du village.

Les sociétés bushenengués du Maroni sont matrilineaires. La filiation se fait par les femmes et en théorie chacun, homme ou femme, continue à vivre toute sa vie dans son village maternel. Dès qu'un homme a atteint l'âge adulte, il se construit une maison dans son village natal. Lorsqu'un mariage est décidé, l'homme doit construire pour sa future épouse une maison dans le village maternel de celle-ci. Elle y vivra avec ses enfants dont l'éducation sera de la responsabilité de ses frères, les oncles maternels des enfants. Son mari n'y fera que des séjours temporaires lorsqu'il viendra préparer pour elle l'abattis et vivra le reste du temps dans son propre village maternel, à proximité de sa mère et de ses frères et sœurs adultes, ayant en charge l'éducation de ses propres neveux. En échange de son travail sur l'abattis, sa femme le fournira en couac (semoule de manioc). Tous sont soumis au « Grand Man », garant de la permanence des rites, juge suprême et médiateur dans les conflits. Son pouvoir est reconnu par les autorités de tutelles. Il est assisté par les capitaines organisés en conseil, qui font régner l'ordre dans les villages. Sur le plan des croyances, c'est une forme d'animisme qui domine mais revu et corrigé par l'histoire et l'imaginaire de chaque ethnie, qui honore ses propres divinités sur la base d'un dieu suprême.

3. Terrain préparé pour la culture, après débroussaillage et brûlis, mais sans que les souches d'arbre soient retirées.

La région ouest a vu sa population augmenter considérablement depuis l'arrivée des Hmongs du Laos autour de 1980 et surtout la guerre civile au Surinam, en 1986. On observe une forte croissance démographique, + 163% en 8 ans (1982-1990), qui s'explique à la fois par l'immigration (forte population d'origine étrangère, entre 10 000 et 15 000 personnes – plus d'un tiers de la population totale – surtout d'origine surinamienne) et un taux de natalité élevé. La sous-préfecture de St Laurent du Maroni est la deuxième commune du pays, et la capitale de l'ouest. Sa position frontalière avec le Surinam et un taux de natalité très élevé sont la cause de sa très importante progression démographique.

C'est aussi une zone où coexistent des systèmes économiques très différents :

- une économie officielle, représentée par les sociétés déclarées et reconnues,
- une économie traditionnelle avec peu d'échanges monétarisés (abattis, pêche, cueillette),
- une économie informelle orientée vers une activité commerciale et/ou productive non contrôlée (orpaillage, abattis, échanges commerciaux informels avec le Surinam...).

La situation sociale est globalement difficile, et le taux de chômage est supérieur au reste de la Guyane. Beaucoup de membres de la population adulte ne bénéficient pas d'une couverture sociale et de revenus réguliers décents. Cela entraîne des problèmes de malnutrition, d'hygiène et de santé et une assez forte délinquance. La population est très jeune, le niveau de qualification est très faible. Un réel problème d'insertion et d'intégration se pose pour certaines populations, confrontées à des obstacles linguistiques, sociaux, économiques, identitaires.

Dans l'ouest du département les élèves scolarisés se distinguent par l'écart culturel et linguistique qui les sépare de la culture et de la langue française. Il y a 9 écoles maternelles et 12 écoles élémentaires pour la circonscription de Saint-Laurent-du-Maroni ; 4 écoles maternelles et 22 écoles élémentaires pour la circonscription du fleuve. Au niveau de l'enseignement secondaire on compte quatre collèges à Saint-Laurent-du-Maroni dont deux avec Segpa, deux à Mana dont une avec Segpa, un à Apatou, un à Maripasoula avec des classes de Segpa et, depuis la rentrée de septembre 2006, une classe de 6^e à Papaïchton avec la volonté des autorités locales et académiques d'implanter un collège dans un proche avenir. On compte aussi deux lycées polyvalent et d'enseignement professionnel et technologique, dont un en construction qui fonctionne dans des locaux provisoires depuis la rentrée scolaire 2004. Au-delà du primaire la scolarisation au collège des enfants amérindiens issus des villages du Haut-Maroni pose de graves problèmes d'hébergement. Il n'existe pas d'internat au niveau des collèges ni de demi-pension, les élèves sont hébergés dans des familles d'accueil. Pour les élèves scolarisés au collège de Mana et de Maripasoula les élèves doivent après la troisième poursuivre leurs études dans la commune de Saint-Laurent-du-Maroni ou à Cayenne. Il n'existe qu'un seul internat pour la région de l'ouest il est situé à Saint-Laurent-du-Maroni. Cette situation pose un réel problème pour ces élèves : la distance à parcourir pour certains est à la limite du supportable. Plus de 80 km par jour pour les enfants de Mana scolarisés au lycée à Saint-Laurent ou plus de deux heures de pirogue par jour pour les enfants d'Apatou ; l'avion ou les voies fluviales pour les élèves habitants le Haut-Maroni et

la commune de Maripasoula. Beaucoup abandonnent leur scolarité à l'issue de la 3^e car les parents n'ont pas toujours les ressources financières pour envoyer leurs enfants sur le littoral.

Les dispositifs ASH existant dans cette partie du département peinent pour répondre aux nombreux besoins.

Il existe un CMPP qui a été mis en place en 2000, il a développé son activité en fonction des problématiques très spécifiques de la région, il fonctionne avec une liste d'attente en hausse chaque année et ne couvre pas toute la demande, étant la seule structure d'accompagnement à l'aide et l'intégration scolaire de la région ouest. Il y a un Rased qui couvre le fleuve, mais aucune structure pour l'accueil, la prise en charge et le suivi des élèves handicapés : ces derniers ne seront dirigés que plus tard vers les UPI ; ils sont parfois placés chez des familles d'accueil à Cayenne pour pouvoir aller dans le seul institut médico-éducatif de la Guyane.

LES SEGPA

On compte onze Segpa dans le département de la Guyane, réparties sur le littoral, l'ouest et l'est de la Guyane. Deux Segpa situées à Maripasoula dans l'Ouest et à Saint-Georges dans l'Est de par leur enclavement et de par l'absence de lycée professionnelle proposent une formation qualifiante à l'issue de la 3^e aux élèves pour lesquels une orientation dans d'autres structures n'a pas été possible

La priorité de l'académie au niveau de l'île de Cayenne se situe au niveau de la lecture. La volonté est d'accompagner les équipes dans la prise en charge des difficultés liées à l'apprentissage de la lecture afin qu'à l'issue de la Segpa beaucoup plus de jeunes soient orientés vers les lycées professionnels. C'est ce que nous a expliqué au cours d'un entretien en 2005 l'inspecteur ASH : « Sur les Segpa de l'île de Cayenne on va certainement être plus incisif sur le plan didactique. Il faudra travailler en particulier sur l'apprentissage de la lecture mais aussi sur la motivation. Il faut que les équipes pédagogiques accompagnent davantage les élèves dans la mise en œuvre de leur projet individuel de formation. L'objectif est de pouvoir orienter beaucoup plus d'élèves à l'issue de la 3^e vers les lycées professionnels ».

Des stages de formation continue sont organisés régulièrement dans ce domaine avec la collaboration et l'intervention de différents acteurs de l'Éducation nationale contribuant au développement des méthodes de remédiation en lecture dans l'académie de la Guadeloupe. Il s'agit d'expérimenter une méthode de lecture prenant en compte les spécificités sociales et culturelles des Antilles-Guyane.

Les élèves sont d'origines diverses selon les secteurs sur Saint-Georges on retrouve des Brésiliens et des Amérindiens mais eux ce sont des Français ; sur Saint-Laurent-du-Maroni, Mana, Maripasoula on retrouve essentiellement des Bushenengués, certains de nationalité française. Beaucoup d'entre eux sont originaires du Surinam. Sur le littoral sur Cayenne on trouve un pourcentage important de populations d'immigrées originaires du Guyana, du Brésil, de Haïti, de Saint-Domingue, Les élèves orientés dans les Segpa proviennent pour la plupart du cycle 3 de l'école élémentaire tous niveaux confondus, de Clis ou encore de classes du collège. Ils sont orientés après un examen des dossiers par la CCSD dans le principe du respect des textes réglementaires. Il existe des secrétaires de CCPE sur tout le département

réparties par circonscription. L'admission en Segpa n'est pas prononcée au seul titre de troubles du comportement ou parce qu'ils sont non francophones, le cadre des textes réglementaires est respecté. La commission étudie les dossiers présentés par les CCPE. Volet pédagogique, volet psychologique, volet médical, l'équipe technique statue en fonction des éléments contenus dans le dossier. Manque de motivation, manque d'attention, tout ce qui va concourir au fait que les élèves ne rentrent pas dans les apprentissages, le niveau scolaire très bas (cycle 2), élèves inhibés sont les principaux critères qui déterminent l'orientation en Segpa. Si certains dossiers échappent à ces paramètres notamment sur le fleuve et du côté de Maripasoula où il n'existe pas toujours de médecin scolaire partout, ni de suivi social, ils sont considérés comme incomplets et les CCSD ne les traitent pas. C'est ce que nous avait confirmé l'IEN-ASH: « Si un dossier a été rempli par un enseignant de façon totalement inadapté, il n'a pas mis les bonnes choses dedans ils nous a trompé, s'il dit que l'élève ne sait pas lire alors qu'il lit, la commission entérine ce qu'il a dit. On demande parfois des documents supplémentaires, mais parfois ce n'est pas évident de ramener des documents de si loin – bien souvent on en reste au dossier des enseignants ».

La difficulté de la langue n'apparaît pas comme le facteur déterminant de l'orientation des élèves, mais elle y contribue ainsi que certains traits comportementaux liés à la culture d'origine, « comportement inhibé » chez les Amérindiens et « comportement agité » chez les Bushenengues.

Ce constat est aussi évoqué lorsque l'on met en relation les difficultés rencontrées par les élèves et par les équipes enseignantes avec le secteur géographique où se situe la Segpa : beaucoup de jeunes filles scolarisées en Segpa dans l'ouest interrompent leur scolarité en 4^e ou en 3^e pour avoir un enfant.

Réconcilier les élèves avec eux-mêmes est une priorité pour les équipes pédagogiques. La majorité des élèves de Segpa souffrent en effet d'un manque d'estime de soi surtout dans les communes de l'ouest et de l'est du département : les élèves ont développé une image négative de leur culture et de leur propre langue, adoptant les points de vue négatifs de la société majoritaire sur leur propre groupe social et culturel.

Les équipes enseignantes sont très instables dans l'ouest du département et très peu formées. On compte sur les postes occupés dans l'ouest un pourcentage important de contractuels. Beaucoup d'entre eux sont d'origine métropolitaine (70 % environ) et arrivent dans le département. Ils doivent construire leurs propres repères et s'adapter aux conditions de vie et de travail.

On trouve quelques PE sortant de formation ou encore des titulaires en cours de formation Capa-SH, alors que sur le littoral (excepté à Saint-Georges) les équipes sont formées à 100 %.

Lorsque l'on demande aux enseignants d'évoquer les problèmes qu'ils rencontrent avec la population scolaire de l'ouest ils font donc souvent part du sentiment de désarroi et d'impuissance qu'ils éprouvent face à des groupes classe constitués presque exclusivement d'enfants non francophones, ayant une culture et un mode de vie complètement différents du leur.

Ils sont fréquemment dans une situation de confrontation entre deux « monolinguismes » ou chacun reste sur ses positions, ses valeurs. Un professeur des écoles que nous interrogeons constatait en 2005 que les « élèves communiquent

exclusivement dans leur langue maternelle, ils nous ignorent totalement, on a l'impression d'être complètement absent, il faut sans cesse leur rappeler que l'on est en classe, et que pour tous et pour l'intérêt de tous il serait bon de s'exprimer en français ». Il ajoutait : « ce simple rappel à l'ordre nous expose à beaucoup de risques, les élèves deviennent très agressifs lorsqu'on leur interdit de parler leur langue dans la classe ».

Les professionnels avec lesquels j'ai échangé sont conscients de la différence culturelle qui existe entre enseignants et élèves et qu'il leur faut inventer une pédagogie adaptée à leur terrain de d'exercice : « Pour arriver à leur faire comprendre un mot j'ai recours systématiquement à la traduction dans leur langue maternelle », m'avait expliqué un PLP. « C'est beaucoup plus facile pour moi, parce que je comprends et je pratique un peu leur langue mais, ce n'est pas toujours évident, de traduire systématiquement les termes du référentiel des compétences à acquérir dans mon domaine professionnel et j'avoue parfois que je n'ai pas beaucoup de solutions, alors je leur demande de m'expliquer comment cela se pratique chez eux, je me base sur leur propre connaissance ».

Mais les points de vue divergent :

- certains sont réticents à toute innovation pédagogique impliquant l'utilisation des langues maternelles et justifient cette réticence en rappelant que la langue de scolarisation est le français, qu'il est plus efficace de faire évoluer les élèves dans un bain linguistique et dans un bain linguistique unique. Ils s'appuient sur l'idée que l'utilisation conjointe de la langue française et de la langue maternelle des élèves entraînerait de nombreuses confusions pour les élèves. Ils fondent aussi leurs points de vue sur la position des parents à ce sujet, pour qui la maîtrise de la langue française constitue une condition à leur ascension sociale et leur intégration au sein de la société ;
- d'autres estiment que l'utilisation de la langue maternelle sous sa forme orale est un moyen pour faciliter l'acquisition de la langue française, que cela permet d'encourager la communication enseignant-élèves ;
- enfin pour les enseignants qui sont en poste dans les communes isolées de l'ouest situées dans le haut Maroni (Maripasoula/Papaïchton/Tenwke) la langue maternelle des élèves est intégrée à la pratique pédagogique — elle doit se retrouver au même titre que le français tant sur le plan de l'oral que sur le plan de l'écrit.

La spécificité des élèves des Segpa de l'ouest reste en tout cas leur plurilinguisme et leur mauvaise maîtrise du français. À la question de savoir si elle avait mis en place quelque chose de particulier pour prendre en compte les origines linguistique et culturelle de ses élèves, une enseignante de Segpa nous avait confié qu'« on ne peut pas enseigner ici en ignorant ce problème. On est obligé de s'inspirer des méthodes de FLE on ne perdant pas de vue les énormes difficultés des élèves. Il faut adapter de plus ces méthodes qui sont destinées à des élèves étrangers désirant apprendre le français. Or le public que nous avons est différent : ce sont des élèves français ou en passe de le devenir qui doivent apprendre à maîtriser un français qu'ils n'emploient presque jamais ». Le faible niveau des compétences en français des élèves à l'entrée en 6^e est effectivement alarmant : avant même d'envisager l'apprentissage de la lecture l'accent sur la communication orale et la construction d'un lexique familier de la langue est indispensable.

L'école impose beaucoup de règles à ces élèves, beaucoup d'interdits qui ne font pas partie de leur référence culturelle. Une conseillère pédagogique nous confiait récemment : « Moi je parle d'apprentissage du français pour cette population parce que le français n'est pas leur langue maternelle mais la langue de scolarisation. Avec ces enfants on se rend compte souvent qu'on ne leur accorde pas suffisamment de temps d'autant que nombreux sont ceux qui n'ont jamais fréquenté l'école que ce soit dans leur pays d'origine ou encore sur le territoire français et qui en fait découvrent l'école, un fonctionnement, une organisation en mettant le pied à l'école. Et ces enfants on ne leur laisse pas suffisamment de temps de pouvoir intégrer l'organisation, et de pouvoir se l'accaparer, et de pouvoir y adhérer ». Les enseignants doivent par conséquent aussi s'appuyer sur les acquis, les habitudes culturelles, les traditions – c'est en créant des liens en montrant que les apprentissages scolaires peuvent s'inscrire dans leur propre univers de références qu'ils vont être acquis par les élèves.

De nombreux textes officiels rappellent l'obligation de la maîtrise de la langue française à l'école comme étant la condition de réussite pour les élèves : « Dans ses usages oraux et écrits, la maîtrise de la langue est la première des priorités de l'école. Condition de la réussite scolaire, elle est un facteur déterminant de l'insertion sociale et culturelle ⁴ ».

C'est que la langue constitue une « véritable colonne vertébrale des apprentissages, le savoir des savoirs, la porte qui ouvre aux autres disciplines. Or, c'est au moment des premiers pas dans l'acquisition de la langue que certains élèves, déjà, risquent de perdre pied. Tout se joue là : la promesse de la réussite comme les premiers signes de l'échec. L'échec n'est pas supportable, et nous devons le combattre avec détermination. Cela passe par une action résolue en faveur de la maîtrise de la langue orale et de l'apprentissage de la lecture. *A fortiori*, pour ceux qui n'ont pas le français comme langue maternelle ⁵ ».

Il est nécessaire pour répondre à ces obligations d'adapter l'enseignement de la langue Française en se basant sur les principes pédagogiques de l'enseignement du français pour les élèves de Segpa rappelés dans la circulaire n° 98-129 du 19 juin 1998 : « La maîtrise des discours, entendus comme mises en pratique du langage dans des actes de communication à l'écrit ou à l'oral, doit constituer l'objet autour duquel s'organisent les activités d'apprentissage. Il convient de proposer à l'élève des tâches et des situations dans lesquelles il soit à même d'entrer, compte tenu de ses compétences actuelles, en ayant recours à des supports variés, empruntés à tous les champs disciplinaires... ».

Au regard des réponses données par les professionnels que nous avons sollicités ces adaptations doivent prendre en compte la culture et la langue de ces communnautés.

Le directeur doit engager au cours des réunions institutionnelles des échanges sur des questions didactiques afin de pouvoir aider les enseignants à améliorer leur

4. Circulaire n° 2004-225 du 15-12-2004, BO n° 47 du 26 janvier 2004, *Semaine de la langue française et de la francophonie*, édition 2005.

5. Direction de l'enseignement scolaire, 1^{er} septembre 2002, ministère de l'Éducation nationale, de l'Enseignement supérieur et de la Recherche. <http://eduscol.education.fr/D0102/accueil.htm>

intervention en confrontant leur pratique et en les analysant. Ces réunions pourront à terme déboucher sur la constitution de groupes de réflexion sur les pratiques en associant les équipes des Segpa de l'ouest. C'est là un autre aspect du rôle d'animateur d'équipes pluridisciplinaires du directeur ASH, qui rentre dans le domaine des compétences du management et la conduite de partenariat. Le directeur doit faire naître une véritable réflexion de l'équipe autour du projet pédagogique et sur les adaptations à promouvoir pour les élèves en termes de contenus (savoirs et savoirs faire); de méthodologie concernant notamment l'approche des élèves et, sur les outils utilisés...

Cela nécessite également de faire le choix de laisser une place importante à l'apprentissage de la langue française lors de l'élaboration des emplois du temps. Privilégier la communication, la langue orale avant de rentrer dans l'écrit. D'autant plus que les épreuves du CFG comprennent un oral visant à évaluer la capacité des élèves à la communication langagière et à la relation sociale, ainsi que celle à s'exprimer sur son expérience personnelle et à se situer dans la société actuelle, sur les dimensions sociales et professionnelles en particulier.

Le directeur de Segpa doit encourager les innovations dans le domaine de la maîtrise de la langue en promouvant les méthodes d'éveil aux langues ⁶ et d'apprentissage du français langue de scolarisation. Il doit aussi sensibiliser les enseignants aux actions de formations mises en place au sein de l'académie dans ce domaine.

Enfin la circulaire de rentrée ⁷ actuelle permet que soient inscrites des expérimentations dans le volet pédagogique du projet d'établissement et par conséquent dans le projet de la Segpa. Le directeur pourra envisager dans le cadre des conseils pédagogiques que les propositions d'expérimentations dans le domaine de la maîtrise de la langue soient envisagées avec des partenaires que sont les chercheurs de l'IRD ⁸ et du Celia (Centre d'études des langues indigènes d'Amérique) et le Casnav (Centres académiques pour la scolarisation des élèves nouvellement arrivés et des enfants du voyage).

LES PROJETS CULTURELS, LE TRAVAIL AVEC LES PARTENAIRES EXTÉRIEURS

Les élèves scolarisés dans l'ouest souffrent d'inégalités sociales fortes dues aux conditions de vie précaires auxquels ils sont exposés et, à la situation sociale et économique des familles. Ils cumulent les difficultés scolaires, sociales, économiques et culturelles. Comme le précise André Le Fur ⁹ « La difficulté sociale engendre très

6. L'éveil aux langues est une approche pédagogique innovante largement présentée dans ce dossier par Alain Vidal.

7. Circulaire de préparation de la rentrée n° 2006 -051 du 27 mars 2006, BO n° 13 du 31 mars.

8. L'IRD est un établissement public (national) à caractère scientifique et technologique, placé sous la double tutelle des ministères chargés de la Recherche et des Affaires étrangères. L'IRD est présent en Guyane sans discontinuité depuis 1946. Le Centre de Cayenne, troisième centre de recherche de l'IRD hors hexagone en termes d'effectifs et de budget participe aux recherches européennes et internationales dans différents domaines allant de la biodiversité des milieux forestiers tropicaux humides à la pharmacochimie des substances naturelles, en passant par la télédétection, la botanique ou la linguistique. Il dispose pour cela d'un ensemble de laboratoires, ainsi que de nombreux services d'appui à la recherche.

9. André Lefur, « Inégalités sociales et grande difficulté scolaire de nos élèves », *Nrais* n° 31, Suresnes, 2005, p. 103.

souvent une pauvreté culturelle qui ne fait qu'aggraver les difficultés scolaires de nos élèves. Il est donc nécessaire de proposer aux élèves de Segpa des activités scolaires et des projets culturels. Que ce soit dans les cours de français avec la littérature, dans les cours de mathématiques, de physique, de SVT, de technologie avec la culture scientifique, ou les cours d'art plastique et d'éducation musicale avec la culture artistique. Il faut également ouvrir la Segpa sur les associations culturelles locales afin d'inscrire les élèves et leur famille dans cette démarche d'enrichissement culturel. »

Pour ces élèves le projet culturel est un moyen d'accès aux savoirs et stimule leur envie d'apprendre. Il établit des liens entre leur culture et la culture de l'institution scolaire. Il reconnaît à l'élève une perception de soi nouvelle, une revalorisation, une reconnaissance de son identité culturelle et de ses pratiques qui peut favoriser l'amélioration des performances de chacun ¹⁰.

Un enseignant de Segpa nous expliquait que pour faciliter l'action pédagogique auprès des élèves il « faut s'ouvrir sur leur monde. On ne peut pas rester sclérosés à l'intérieur de la salle de classe. Il faut bâtir des projets en relation avec les quartiers et remettre en valeur des pratiques traditionnelles qui tendent à devenir complètement occultées. Il ne faut pas se limiter au seul domaine de la musique et des arts plastiques. On pourrait par exemple participer à la construction d'une pirogue et en parler ¹¹. »

C'est un axe de travail qui est également recommandé dans l'axe III du projet académique de la Guyane : « Ils nous appartient en élevant tous les jeunes que nous accueillons, d'origines, de cultures, de langues si différentes d'en faire les citoyens d'une société unie et fraternelle. Cela passe par une connaissance commune des originalités, la reconnaissance respectueuse de toutes les spécificités, en particulier celle des langues locales, et la conviction que la diversité qui est la sienne est une extraordinaire source d'enrichissement pour la Guyane et son patrimoine... ».

Le projet culturel favorise, au sein de l'équipe pédagogique, une dynamique de réussite.



10. Cf. Jean-Pierre Boutinet, « Les multiples facettes du projet », Revue *Sciences humaines*, n° 39, mai 1993.

11. Les communautés bushenengué sont spécialisées dans la construction des pirogues et considérées comme les « maîtres du fleuve ».