



**HAL**  
open science

# Les déterminants de la réussite et de l'échec scolaires : étude analytique et comparative à travers des pratiques et expériences ad hoc en Guyane en matière de lutte contre l'abandon scolaire

Sadia Ayanne

## ► To cite this version:

Sadia Ayanne. Les déterminants de la réussite et de l'échec scolaires : étude analytique et comparative à travers des pratiques et expériences ad hoc en Guyane en matière de lutte contre l'abandon scolaire. Education. Université des Antilles, 2022. Français. NNT : 2022ANTI0763 . tel-04780203

**HAL Id: tel-04780203**

**<https://theses.hal.science/tel-04780203v1>**

Submitted on 13 Nov 2024

**HAL** is a multi-disciplinary open access archive for the deposit and dissemination of scientific research documents, whether they are published or not. The documents may come from teaching and research institutions in France or abroad, or from public or private research centers.

L'archive ouverte pluridisciplinaire **HAL**, est destinée au dépôt et à la diffusion de documents scientifiques de niveau recherche, publiés ou non, émanant des établissements d'enseignement et de recherche français ou étrangers, des laboratoires publics ou privés.



# UNIVERSITE DES ANTILLES

Sciences Humaines et Sociales  
Ecole doctorale  
Laboratoire CRILLASH (EA 4095)



## THÈSE

Pour obtenir le grade de  
Docteur de l'Université des Antilles  
Discipline : Sciences de l'éducation

Par

***Sadia ROBO-AYANNE***

Le 5 juillet 2022

## **LES DETERMINANTS DE LA REUSSITE ET DE L'ECHEC SCOLAIRES : Etude analytique et comparative à travers des pratiques et expériences ad hoc en Guyane en matière de lutte contre l'abandon scolaire**



Directeur de thèse :

Apollinaire ANAKESA Professeur des Universités, Université des Antilles

Co-directeur :

Yann Lhoste Professeur des Universités, Université des Antilles

Membres du Jury : Mesdames et Messieurs

Nathalie WALLIAN	Professeur des Universités, Université de la Réunion, INSPE
Line NUMA-BOCAGE	Professeur des Universités, CY Cergy-Paris Université
	
Michel DISPAGNE	Professeur des Universités émérite, Université de la Guyane
Apollinaire ANAKESA	Professeur des Universités, Université des Antilles
Yann LHOSTE	Professeur des Universités, Université des Antilles

**LES DETERMINANTS DE LA REUSSITE ET DE L'ECHEC  
SCOLAIRES : Étude analytique et comparative à travers des  
pratiques et expériences ad hoc en Guyane en matière de lutte  
contre l'abandon scolaire**



**UNIVERSITE DES ANTILLES**

Sciences Humaines et Sociales  
Ecole doctorale  
Laboratoire CRILLASH (EA 4095)

**THÈSE**

Pour obtenir le grade de  
Docteur de l'Université des Antilles  
Discipline : Sciences de l'éducation

Par

***Sadia ROBO-AYANNE***

Le 5 juillet 2022

**LES DETERMINANTS DE LA REUSSITE ET DE L'ECHEC  
SCOLAIRES : Etude analytique et comparative à travers des  
pratiques et expériences ad hoc en Guyane en matière de lutte  
contre l'abandon scolaire**

Directeur de thèse :

Apollinaire ANAKESA Professeur des Universités, Université des Antilles

Co-directeur :

Yann Lhoste Professeur des Universités, Université des Antilles

Membres du Jury : Mesdames et Messieurs

Nathalie WALLIAN	Professeur des Universités, Université de la Réunion, INSPE
Line NUMA-BOCAGE	Professeur des Universités, CY Cergy-Paris Université
Séverine FERRIERE	Maîtresse de conférences – HDR, INSPE des Pays de Loire
Michel DISPAGNE	Professeur des Universités émérite, Université de la Guyane
Apollinaire ANAKESA	Professeur des Universités, Université des Antilles
Yann LHOSTE	Professeur des Universités, Université des Antilles



## RÉSUMÉ

La construction, par l'enfant, de son « rapport au savoir » commence bien avant toute rencontre scolaire, avec un enseignant, des camarades et une salle de classe. Cela a donc lieu dès son plus jeune âge, plutôt dans le contexte socio-familial, et se poursuit au-delà de l'enfance. Aussi les parents, la fratrie et les autres membres de la famille élargie, gravitant de façon régulière autour de l'enfant, sont-ils déterminants dans la construction de ses rapports tant à l'école, au savoir qu'à l'autre, ainsi qu'à la structuration de soi en tant qu'individu. Cela implique notamment les notions d'image et d'estime de soi, comme l'ont observé à juste titre (Bideaud, Houdé et Pedinielli, 1997, ainsi que Ruano-Borbalan, 1998). Par conséquent, cette construction du rapport au savoir ne s'opère guère uniquement par la fréquentation de l'école. On ne peut donc parler de réussite scolaire, en Guyane l'occurrence, sans toutefois se référer à quelques modèles, dont certains de nos grands auteurs Antillo-guyanais d'hier et d'aujourd'hui<sup>1</sup>, à double titre. En effet, outre leurs éducations scolaire et académique, ces derniers ont été, pour la plupart, imprégnés et influencés, depuis leur tendre enfance, par leur condition de « Nègre ». Parmi eux, Aimé Césaire, Léopold Sédar Senghor et Léon Gontran Damas forment la trinité des fameux grands chantres de la négritude. Et si le Martiniquais Césaire et le Sénégalais Senghor conservent bien, à travers leur poésie, une retenue issue sans doute de leur passé de professeurs de lettres, le Guyanais Damas, lui, se laisse plutôt entièrement déborder par la magie des mots, en s'abandonnant à leur « vertige ». Aussi L. G. Damas se montrait-il particulièrement virulent dans sa critique de l'éducation qu'il a reçue, car, pour lui, elle visait à nier sa qualité d'Africain à part entière. À travers son histoire, on peut dire que sa famille (facteur et lieu fondamental de socialisation) a joué un rôle capital dans sa construction identitaire et culturelle. C'est pourquoi le cas Damas sera examiné avec davantage d'intérêt, en comparaison avec d'autres pratiques et expériences *ad hoc*. Il en sera de même de l'exemple d'Abraham Lincoln, très intéressant, en termes d'échecs et de réussites qui s'entremêlent, sans compter qu'il grandit, comme de nombreux élèves en Guyane, dans un environnement très pauvre et très isolé. C'est peut-être à cause ou grâce à cela qu'il s'est forgé un caractère où l'échec n'avait pas sa place. Il était notamment reconnu pour ses discours remarquables et maximes moraux, dont celui-ci, qui traduit à la perfection son rapport à l'échec : « *Ce que je veux savoir avant tout, ce n'est pas si vous avez échoué, mais si vous avez su accepter votre échec* ».

---

<sup>1</sup> Aimé Césaire, Léon Gontran Damas.

Dans le cadre de ma thèse, un tour d'horizon des innovations et des expérimentations scolaires, mais aussi des pratiques d'apprentissage d'aujourd'hui en Guyane, nous seront nécessaires. Ce tour d'horizon nous a permis de dresser un inventaire de ce qui contribue à la réussite et/ou à l'échec scolaires. Le législateur, considérant que les écoles et les établissements sont situés au niveau le plus approprié pour apporter, aux difficultés des élèves, des réponses adaptées à la diversité des contextes locaux, a voulu leur donner la possibilité de prendre plus librement des initiatives. Mon travail doctoral vise à identifier les déterminants de la réussite ou de l'échec scolaires dans la situation scolaire elle-même, en lien avec les facteurs extérieurs avec lesquels elle interagit. Parmi ces facteurs, se trouvent des concepts-clés comme l'identité sociale, le conflit culturel, les représentations sociales, le déracinement, l'assimilation, la diglossie, ainsi que la négritude. L'objet de mon étude est la quête, à travers des analyses appropriées, de ces déterminants, afin de mieux saisir les enjeux du rapport à soi et à l'autre, en tant qu'élément constitutif et fondement du rapport au savoir. Mon but est d'en observer les conséquences, tout en apportant des éléments de réponse à une question capitale qui sous-tend ma problématique : *Qu'est-ce-qui explique la relation au savoir, de certains élèves, vécue comme un élément déterminant de leur réussite ou de leur échec scolaire ?* En d'autres termes, je me demande si les élèves, en fonction de leur histoire personnelle et culturelle, ont une façon différente de vivre leur rapport à « l'objet scolaire », c'est-à-dire leurs rapports à l'école, et au savoir, mais également leur rapport aux autres (élèves, enseignants et personnels du milieu scolaire, aux parents, etc.) et comment l'expriment-ils ?

Mots clés : réussite et échec scolaires, abandon, identité sociale, repli identitaire, conflit culturel, représentations sociales, déracinement, diglossie, négritude, éducation, savoir.



## ABSTRACT

Approach to knowledge in children is constructed long before any contact with a teacher, classmates or a classroom. It begins from their younger age, in regards of social and family circles, and goes on well beyond their childhood. Therefore, do parents, siblings and other members of the enlarged family, who steadily gravitate around children play a prominent role in their approach to knowledge, school and relationship with others, but also by structuring themselves as individuals? It implies notions of self-image and self-esteem in particular, as mentioned by *Bideaud, Houdé and Pedinielli, 1997 but also Ruano-Borbalan, 1998*. As a result, this approach to knowledge isn't the mere fact of school attendance. And we can't talk about success at school in French Guiana without referring to some of our great writers of today, but also from the past, from the French West-Indies and French Guiana as role models. Besides their formal academic education, most of them were impregnated and highly influenced by their "negro" condition since their childhood. We can mention Aimé Césaire, Léopold Sédar Senghor and Léon Gontran Damas among others, who formed the holy trinity of famous negritude champions. And though the Martinican Césaire and the Senegalese Senghor show some restraint through their poetry, inherited from their past as French literature lecturers, the Guianese Damas is totally overflowed by the beauty of words, surrendered to their "vertigo". Léon G. Damas strongly criticized the education he received in his childhood, which aimed at denying his Africanism. In regards of his life, we can argue that his family (fundamental factor and place of socialization) played a major role in his process of identity and cultural construction. Thus, it's highly interesting to analyze his case in comparison with other practices and experiments here in French Guiana. We can also mention the interesting case of Abraham Lincoln, in which success and failures get mixed up. He was raised, as many pupils here in French Guiana, in a very poor and isolated environment, which may have forged his personality with no room for failure. He was well-known for his outstanding speeches and maxims, including this one which perfectly translates his approach to failure: "I don't want to know if you've failed but if you've accepted your failure".

As part of my thesis, an overview of innovations, experiments at school, and learning processes from today in French Guiana is required. It allows us to compile the factors of success and/or underperforming at school. The legislator, who considers schools as the most adapted structures to respond students' difficulties and bring accurate responses to the diversity of local contexts, wanted to give them the possibility to freely take initiatives. My doctoral work aims at identifying the determining factors of success and failure at school within

the school situation itself, linked to external factors it interacts with. Among those factors, we can mention fundamental concepts like social identities, cultural conflict, social representations, uprooting, assimilation, diglossia, as well as negritude. The subject of my study is the quest for those factors, through appropriate analyses in order to get a better understanding of self-acceptance and relationship with others, as a constituent and founding principle in the approach to knowledge. My goal is to observe the consequences of it, while bringing answers to an essential question: **What can explain the approach to knowledge for some students, which is a determining factor of their success or failure at school?** In other words, do students, in regards of their personal and cultural life, have a different approach when it comes to school, and knowledge, but also in their relationships with others (classmates, teachers and school staff, parents, etc...) and how do they express it?

Keywords: Academic success, underperform at school, abandoning, social identity, retreat into nationalist ideas of identity, cultural conflict, social representations, uprooting, diglossia, negritude, education, knowledge.

## REMERCIEMENTS

Ce travail de recherche a été le résultat d'un travail effectué sur plusieurs années, ponctué par des moments de découragement et d'encouragement. Cependant, je tiens à remercier personnellement les personnes qui m'ont aidé, de près ou de loin, à le faire aboutir enfin.

Tout d'abord, mon Directeur de thèse, Monsieur Apollinaire ANAKESA, Professeur des Universités, habilité à diriger des recherches (HDR) et mon co-directeur, Monsieur Yann LHOSTE, Professeur des Universités, Habilité à diriger des recherches (HDR), en Sciences de l'Education, didactique des SVT – Université des Antilles. Ils m'ont apporté leurs expériences et leurs connaissances dans cette démarche d'analyse rigoureuse et éprouvante du travail académique. Ils m'ont assisté dans toutes les phases de ma thèse, et fournis des informations précieuses. Messieurs René-Serge DE-NEEF et René DORVILLE, pour leurs conseils constructifs et pertinents.

Je tiens également à remercier chaleureusement Madame Marie-Line ROSEAULIN, IEN de la circonscription de Cayenne 2 – Roura ainsi que Monsieur Olivier LOUIS, Conseiller Pédagogique Numérique. Ils ont su se montrer disponible et à l'écoute durant une grande période de doute. Madame Corinne LETIN, IEN à l'Académie de la Martinique. Une pensée particulière pour Madame Eliane PANHUYS, ancienne Responsable de Formation à l'IRDTS. Elle a su réveiller en moi l'esprit critique et d'analyse, ainsi que cette curiosité intellectuelle qui m'a amenée à ce travail de recherche aujourd'hui. J'ai également eu un réel plaisir à travailler en collaboration avec tous les membres de l'équipe éducative du Collège Lise Ophion de Balata-Ouest à Matoury.

Et enfin, une pensée affectueuse pour ma fille Sihanne et mon mari qui ont su faire preuve d'une grande patience durant ces années de dur labeur. Grand merci à ma famille qui m'a toujours soutenue et accompagnée tout au long de ce parcours bien périlleux, mais ô combien enrichissant.



## LISTE DES SIGLES

AEEH : Allocation d'éducation de l'enfant handicapé  
APC : Activités pédagogiques complémentaires  
ARS : Agence régionale de santé  
BAFA : Brevet d'aptitude aux fonctions d'animateur  
BEP : Brevet d'études professionnelles  
CAFOC : Centre académique de formation continue  
CACL : Communauté d'agglomération du centre littoral  
CAP : Certificat d'aptitude professionnel  
CAR : Contrat ambition réussite  
CC : Cours complémentaires  
CEEG : Communauté de communes de l'est guyanais  
CCDS : Communauté des communes des savanes  
CCOG : Communauté de communes de l'ouest guyanais  
CFF : Conseillers en formation continue  
CIF : Congé individuel de formation  
CLANSA : Classe d'accueil des enfants non ou très peu scolarisés antérieurement  
CLIN : Classe d'initiation pour non-francophones  
CRPV : le Centre des ressources politiques de la ville  
CSG : Centre spatial guyanais  
CTG : Collectivité territoriale de Guyane  
DAFCO : Délégué académique à la formation continue  
DEAL : Direction de l'environnement de l'aménagement et du logement  
DNB : Diplôme national du brevet  
ECLAIR : Ecoles, collèges et lycées, de l'Ambition, de l'Innovation et de la Réussite  
EFC : Ecole Famille et Communauté  
EIP : Elèves intellectuellement précoces  
EPCI : Etablissement public de coopération intercommunale  
EPLÉ : Etablissements public locaux d'enseignement  
EPS : Ecoles primaires supérieures  
IEN : Inspecteur de l'Education nationale  
ILM : Intervenant en langue maternelle  
IRDTS : Institut régional du développement du travail social  
INSEE : Institut national de la statistique et des études économiques

LEP : Lycées d'enseignement professionnel

MDPH : Maison départementale des personnes handicapées

OCCE : Office central de coopérative à l'école

PACTE : Le parcours d'accès aux carrières de la fonction publique d'Etat, territoriale et hospitalière

PAI : Projet d'accueil individualisé

PDU : Plan de transports et de déplacements urbains

PEDT : Projet éducatif territorial guyanais

PEL : Plan éducatif local

PET : Projet éducatif territorial

PIB : Produit intérieur brut

PISA : Programme international pour le suivi des acquis des élèves

PPRE : Programme personnalisé de réussite éducative

PPS : Projet personnalisé de scolarisation

PRDF : plan régional de développement des formations professionnelles

PRE : Programme de réussite éducative

RASED : Réseau d'accompagnement des élèves en difficultés

SESSAD : Service d'éducation spécialisée et de soins à domicile

SMIC : Salaire minimum de croissance

SSFE : Service social en faveur des élèves

TIC : Technologies de l'information et de la communication

UE : Unités d'enseignement

USEP : Union sportive de l'éducation primaire

ULIS : Unité localisée d'inclusion scolaire

VAE : Validation des acquis de l'expérience

UPE2A : Unité pédagogique pour élèves allophones arrivants

UPI : Unités pédagogiques d'intégration

TFC : Troubles des fonctions cognitives

ZEP : Zone d'éducation prioritaire

*« Ce n'est pas la peur d'entreprendre, c'est la peur de réussir, qui explique plus d'un échec. »*

**Emile Michel Cioran (1973)**





## INTRODUCTION GENERALE

Différentes époques ont marqué l'histoire de l'école laïque en France : si le XVI<sup>e</sup> siècle voit l'école primaire prendre sa source dans l'esprit de la Renaissance, c'est l'éducation morale qui se fera au XVII<sup>e</sup> siècle, tandis que le XVIII<sup>e</sup> sera le siècle où l'éducation morale se heurtera à l'instruction, aux lois scolaires de Jules Ferry, celle de la III<sup>e</sup> République. En effet, c'est à cette époque que l'État placera l'enseignement primaire au cœur du dispositif d'établissement de la démocratie, et l'investira d'une grande mission civique : *l'école doit permettre de faire évoluer l'ensemble de la population en augmentant son niveau d'instruction*<sup>2</sup>.

Aujourd'hui<sup>3</sup>, la Refondation de l'école de la République nécessite de définir des orientations selon une stratégie d'ensemble qui porte sur les différentes composantes du système éducatif. Elle prévoit également la mise en place du Projet éducatif territorial (PET), dont l'objectif est de mobiliser toutes les ressources d'un territoire, afin de garantir la continuité éducative entre, d'une part les projets des écoles et, le cas échéant, les projets d'établissements du second degré et, d'autre part, les activités proposées aux enfants en dehors du temps scolaire.

Les activités proposées dans le cadre du PET visent à « *favoriser le développement personnel de l'enfant, de sa sensibilité et de ses aptitudes intellectuelles et physiques, son épanouissement et son implication dans la vie en collectivité* »<sup>4</sup>.

Dans ce nouveau cadre, une des missions de l'école est de permettre la formation des élites nécessaires au pays, en évitant qu'il ne s'agisse de la simple reproduction des classes sociales intellectuelles et possédantes, tout en donnant, à toute la classe d'âge, les moyens de s'approprier les compétences, autant pour la femme que pour l'homme de demain. Aujourd'hui, ladite école peine justement à se constituer le vivier de tels élites et même à réaliser tout simplement cette tâche, puisque, jusqu'à récemment, il y a de cela une décennie environ, 130 000 jeunes<sup>5</sup> (essentiellement des garçons) sortent encore chaque année du système scolaire sans aucun diplôme, ni qualification. Il est donc nécessaire d'en comprendre les causes. Une première explication, tirée du Bulletin Officiel hors-série n° 6, du 19 avril

<sup>2</sup>Instruction morale et civique (remplaçant l'instruction religieuse) (20-bal.com), consulté le 02/07/2020.

<sup>3</sup>Loi n° 2013-595 du 8 juillet 2013 d'orientation et de programmation pour la refondation de l'école de la République.

<sup>4</sup>Voir Jean-Louis Auduc (2013).

<sup>5</sup> Source DGESCO (Direction Générale des enseignements scolaires), 2006.

2007, porte sur l'enseignement au collège, et définit les tenants et les aboutissants du système éducatif français, dont les programmes possèdent « *deux cercles concentriques* » :

- Celui du socle déterminant les compétences fondamentales, qui doivent être en principe maîtrisées par tous les jeunes : « *Il est important d'assurer qu'à la sortie du collège, à un moment où nombre d'élèves n'auront plus que peu ou pas d'occasions de recevoir un enseignement généraliste, chacun d'entre eux possède, de façon convenable, les bases de l'éducation* »<sup>6</sup>.

- Celui des programmes, dont le contenu s'adresse à tous les élèves qui poursuivront leurs études jusqu'au baccalauréat ou au-delà.

Marier ces deux objectifs implique donc de développer *la différenciation pédagogique* dans les pratiques de toutes les classes du collège. C'est là une démarche bien difficile à mettre systématiquement en place aujourd'hui, ce, devant le manque de moyens humains et financiers, un manque qui est criard, particulièrement en Guyane française. Divers contextes et facteurs conceptuels l'expliquent.

Contextuellement, la situation de ce territoire français en Amazonie n'est pas celle de la France métropolitaine. Toutes les études statistiques globales, pratiquées par divers organismes (Éducation Nationale, INSEE), montrent que le taux d'échec scolaire est plus important en Guyane, par rapport à la moyenne nationale. Les raisons de cet important échec sont multifactorielles. Elles minent cette Collectivité territoriale, pourtant en pleine et constante évolution démographique, en raison de deux facteurs principaux :

- ***Un taux de natalité élevé*** (plus du double de celui de la métropole) : sa pyramide des âges, à très large base, puisque plus de 53% de la population<sup>7</sup> a moins de 25 ans, soit presque une proportion double de celle de la métropole.

- ***Une immigration importante mais, dans l'ensemble, mal contrôlée.*** Elle est, par ailleurs, la base des variétés sociologiques, linguistiques et culturelles extrêmes de la

---

<sup>6</sup> [https://www.education.gouv.fr/bo/BoAnnexes/2007/hs6/MENE0750668A\\_annexe1.pdf](https://www.education.gouv.fr/bo/BoAnnexes/2007/hs6/MENE0750668A_annexe1.pdf), consulté le 11/09/2022.

<sup>7</sup>Voir Marc Djakovic, Jean Faurobert, Jean-Marie Vaillant (1999 : 6).

Guyane, que ce soit dans les populations installées depuis plusieurs générations ou dans celles plus récemment arrivées. S’y ajoute une importante disparité des conditions socio-économiques des familles, tant sur les plans des finances, du logement que de l’équipement.

Il est important également de noter que, dans les faits, la Guyane est une société multiculturelle, multiethnique et multiraciale. Ici, les familles de même pays d’origine se regroupent souvent et de façon naturelle entrent-elles. L’école, qui aurait pu être un facteur de mélange, y est malheureusement, pour le moment, un facteur d’accentuation des différences, voire des inégalités. Ce constat s’étend même jusqu’au niveau national. Tenant compte de cette réalité et dans cette configuration, le projet académique de la Guyane (Réussite, Justice et Égalité, Ambition) place, à juste titre, son action à trois niveaux :

- Faire de l’École de la République, de la maternelle à l’université, le principal levier de développement des politiques publiques en Guyane.
- Y développer des secteurs économiques porteurs d’avenir pour la jeunesse.
- Faire du contexte plurilingue et multiculturel local, un vecteur de rayonnement de la Guyane.

Cette dernière, étant désormais placée quasi intégralement en zone d’éducation prioritaire, connaît un renforcement des moyens *ad hoc* par l’État depuis la rentrée scolaire 2016-2017. Cette éducation prioritaire a pour exigence un pilotage rigoureux entre interactions des leviers et interconnexions des actions, le but étant toujours de conduire à la réussite du plus grand nombre. Pour ce faire, l’académie de Guyane, qui comprend huit circonscriptions (Cayenne Sud – Cayenne Nord, Kourou 1 – Kourou 2, Matoury 1 – Matoury2, Saint-Laurent Nord - Saint-Laurent Sud), doit également composer avec le dynamisme des nombreux partenaires impliqués dans le parcours scolaire des élèves, parmi lesquels (liste non exhaustive) :

- Les municipalités.
- Les membres du PRE (Programme de réussite éducative des mairies et de la Préfecture de Guyane).
- L’Association OCCE (Office central de coopérative à l’école).
- L’Association USEP (Union sportive de l’éducation primaire).
- Les Associations de quartiers.
- Le CSG (Centre spatial guyanais).
- Le Zoo de Guyane.

- L'ARS (Agence régionale de santé).

Parmi les huit circonscriptions, Saint-Laurent-du-Maroni, frontière du Nord-ouest, est la deuxième ville la plus peuplée de la Guyane française, recensant environ 45405 habitants en 2021. Cette démographie, encore régulièrement croissante, a donc un impact fort sur la carte scolaire. D'ailleurs, les ouvertures de classes, voire parfois d'écoles, sont annuelles. Ce qui pousse inexorablement la municipalité du Saint-Laurent-du-Maroni à devoir réorganiser et aménager de nouveaux bungalows, pour répondre à cette demande massive de scolarisation. Nous verrons, un peu plus loin, dans le développement de mon propos, en quoi cette circonscription est un véritable miroir de la société guyanaise, où, par ailleurs, se mélangent difficilement « immigration massive » et « pratiques éducatives de référence », mais également « aspirations parentales » et « pratiques culturelles et croyances magico-religieuses », le tout se situant souvent aux antipodes de la culture scholastique républicaine.

Cette compilation d'éléments, en interactions, est sagement exposée, d'une façon globale, dans un livre récent, intitulé *On achève bien les écoliers* (Grasset, 2010). Son auteur, le Britannique Peter Gumbel, professeur à l'école de journalisme de Sciences politiques de Paris, critique fortement le système scolaire français. En effet, même si certains des propos peuvent être nuancés, il n'a de cesse de pointer du doigt une école qui « humilie » et « casse » ses élèves, sans prendre en considération leurs différences et leurs richesses culturelles, entre autres.

L'essentiel est de se rendre compte combien les déterminants associés à la réussite et à l'échec scolaires sont effectivement nombreux, variés et demeurent liés entre eux. Certains tiennent à l'élève et à son environnement proche, d'autres mettent en cause l'organisation scolaire, d'autres encore sont rattachés à la pédagogie en elle-même.

En Guyane, singulièrement, le concept de *trajectoire individuelle* est extrêmement intéressant à examiner, puisque, factuellement, cette observation va prendre en compte les ressources propres de l'élève qui interagissent avec **la famille**, avec les liens unissant sa famille à tout un corps social, dont les champs fonctionnels (les amis, l'école, la religion et la culture) élargissent et enrichissent le réseau en le complexifiant. Dans ce cadre, la famille représente à la fois un noyau central affectif et des forces (négatives et/ou positives) qui peuvent, à un moment donné, venir contrarier, faire bifurquer voire limiter la confiance d'un enfant sur ses capacités d'apprentissage. Bien que la *trajectoire individuelle* soit centrale, d'autres agents de l'éducation, comme **l'institution scolaire, les partenaires internes et**

**externes et l'enseignant** en qualité de spécialiste des transmissions du savoir, sont également importants et doivent être considérés à leur juste valeur. Nous verrons, en *infra*, combien l'identité professionnelle de l'enseignant, son approche pédagogique, le pilotage et la gestion de sa classe, ainsi que la connaissance de chaque entité du groupe-classe, sont des déterminants incontournables à la construction d'une véritable relation de confiance indispensable à la réussite des élèves.

À juste titre, les chercheurs<sup>8</sup> se sont donc intéressés à un élément plus spécifique – et plus flexible – pour expliquer les résultats scolaires des élèves : la confiance de l'élève en ses capacités d'apprentissage. *Mais qu'en est-il alors de son rapport notamment au savoir, à son vécu, aux aspirations et expériences scolaires des parents qui vont venir contribuer à sa réussite et/ou à son échec scolaire ?* Certes, un élève issu d'un milieu modeste risque fort de ne trouver ni la motivation, ni l'intérêt pour s'engager dans son travail scolaire. Cependant, la plupart des élèves, même ceux en difficultés d'apprentissage, ont envie de réussir, de sorte qu'il est difficile d'expliquer un grand nombre d'échecs uniquement par la seule origine sociale, par exemple.

Pour mieux saisir les arcanes et la teneur de cette réalité, je me suis intéressée précisément à la dimension affective des individus, en tant que fait majeur qui caractérise le réel scolaire, ainsi qu'aux enjeux du rapport à soi et à l'autre, en tant qu'éléments constitutifs du rapport au savoir.

À ce propos, une des découvertes pionnières de William James<sup>9</sup>, au XIX<sup>e</sup>, a été notamment de montrer l'importance de l'estime de soi. Parallèlement, Freud proposait le concept d'égo ou de narcissisme, illustré dans sa formule « *Sa Majesté le Moi* ». Ces thèmes ont donné lieu à de nombreuses recherches expérimentales aux Etats-Unis notamment. Ainsi, certains chercheurs de psychologie sociale ou de la personnalité (Henry Alexander Murray entre autres) ont appelé « *besoin d'estime* » ou « *estime de soi* » (Self Esteem), le besoin d'avoir une bonne estime de soi-même au regard des autres. Il en a résulté quelques déductions, dont celle postulant que les bons résultats augmentent la motivation, tandis que les mauvais résultats, comme on pourrait le concevoir, la diminuent. C'est ainsi que plusieurs théories de la motivation « tournent » autour de ce concept avec des mots variés : Murray, par

---

<sup>8</sup>Voir Deci et Ryan (1985), Nicholls (1994), Murray (1938).

<sup>9</sup>Voir Alain Lieury, Fabien Fenouillet (2013 : 65).

exemple, parle d'« estime de soi », tandis que Deci et Ryan, de « compétence perçue », et Nicholls reprend plutôt le terme d'« égo ».

S'il existe au moins une bonne centaine de théories motivationnelles (Fenouillet, 2012c), nombreuses sont celles qui considèrent que les besoins sont à la source de toutes les motivations humaines. La motivation est multiple. Elle apparaît comme une pyramide de besoins en interaction (les besoins biologiques ou physiologiques et les besoins psychologiques, mais aussi ceux appris - comme l'usage de la télévision, du téléphone, ou encore les besoins cognitifs et heuristiques, comme l'intérêt - la découverte). Pour autant, la vie d'**Abraham Lincoln**, par exemple, bien qu'exceptionnelle, a tout de même été marquée par **la tristesse, l'excès de colère, le découragement, les déchirements affectifs et l'échec** d'une manière générale. En témoigne cette maxime que nul doute Lincoln avait faite sienne : « *Ce que je veux savoir avant tout, ce n'est pas si vous avez échoué, mais si vous avez su accepter votre échec* »<sup>10</sup>. Malgré tous les obstacles, venus barrer son chemin, il a toujours eu le courage et la ténacité d'aller de l'avant. Pour lui, le progrès représentait « *le concept que les individus, et l'humanité en général, va de l'avant et s'améliore en se basant sur l'augmentation du savoir et de la sagesse qui découlent de notre combat contre l'adversité* »<sup>11</sup>. Dans un même ordre d'idée, ce serait plus la peur d'échouer que l'échec qui met les individus hors de combat. Plus loin, à l'autre bout du même continent, existe une autre histoire toute aussi bouleversante et déchirante, c'est celle de **L. G. Damas**. Poète, écrivain et homme politique guyanais, co-fondateur du mouvement de la Négritude avec Aimé Césaire et Léopold Sédar Senghor. Dès sa plus tendre enfance, et ce, sur les bancs de l'école, il fera de **la honte de l'assimilation, de l'acculturation et de l'éducation bourgeoise à l'européenne**, ses grands thèmes de prédilection. Le personnage de Damas a été décortiqué au travers de la manifestation de ses **émotions**, comme **la colère, le mépris et le dégoût**, émotions qui ont été, plus généralement, définies par le neuroscientifique estonien Jakk Panksepp.

Ce dernier a passé plus de trente ans (1977, 2005, 2011), à faire la synthèse de résultats psychologiques, neurologiques et biochimiques sur les *émotions et motivations*. Dans une première théorie, il pensait qu'il existait quatre grands systèmes motivationnels-émotifs : *les systèmes d'exploration (faim, soif, etc.), de la peur (phobie scolaire), de la colère et enfin la détresse*<sup>12</sup>.

---

<sup>10</sup> Citation d'Abraham Lincoln.

<sup>11</sup><https://www.out-the-box.fr/histoire-inspirante-abraham-lincoln-le-combat-contre-l-adversite>, consulté le 12/12/2020.

<sup>12</sup>Voir Philippe Mazereau, Dominique Leboiteux, Pierre Rose (2013 : 133-246).

Pour autant, on peut comprendre ici que l'échec scolaire ne peut être qu'un premier pas vers la réussite, et qu'à travers leur histoire personnelle et culturelle, les élèves ont une façon différente de vivre leur rapport à « l'objet scolaire ». Et qu'à travers l'histoire d'Octavie notamment, on imagine que « la grande difficulté scolaire » se construit dans le cours de la scolarité unique, le changement d'exigences lors de l'entrée au collège la rendant particulièrement manifeste. En primaire, les dispositifs pédagogiques dévaluent souvent la « technique » au bénéfice de la « réflexion ». Quand il arrive qu'un professeur de collège insiste au contraire sur les modalités techniques de l'apprentissage (dont apprendre par cœur, être précis), les habitudes de travail, que les élèves ont prises précédemment, les amènent à résister. Comprendre ce qui fait difficulté durable devrait nous obliger à « observer de plus près » un certain nombre de paramètres essentiels : *les enjeux cognitifs, entre pédagogies anciennes et pédagogies récentes, entre pédagogie pour tous et pédagogie adaptée; élèves partagés entre l'école – la famille et les pairs, et d'autres facteurs encore.*

## QUESTIONNEMENTS DE DEPART

Tous ces constats et observations m'ont amenée à me poser un certain nombre de questions :

**Quel sens certains jeunes attribuent-ils au fait d'aller à l'école et d'y apprendre des choses ?**

**Qu'est-ce qui les mobilise dans le champ scolaire ? Qu'est-ce qui les incite à travailler à l'école ?**

**Qu'est-ce qui va fondamentalement différencier un élève qui réussit d'un élève en échec scolaire ?**

Les questions sont encore nombreuses, mais celles-ci constituent le socle pour aborder le sujet de ma thèse. Sous-tendue par l'ensemble de ces questions, la problématique de recherche du présent travail – saisir les déterminants de la réussite et de l'échec scolaires d'aujourd'hui s'organise autour de deux objectifs principaux : la démonstration, puis l'explicitation de la dimension affective des individus, comme éléments déterminants de leur réussite ou de leur échec scolaires, et en tant que faits majeurs qui caractérisent le réel scolaire.

## DÉFINITION DE L'OBJET DE RECHERCHE

L'objet de cette étude est de saisir les déterminants permettant aux élèves d'avoir une relation au savoir, vécue comme un élément déterminant de leur réussite ou de leur échec scolaire.

Pour traiter la problématique sous-jacente, je nourris une double ambition de recherche. Selon la première, le travail présenté se propose de situer globalement le système éducatif français, d'examiner et de comprendre, à travers des analyses appropriées, les enjeux du rapport à soi et à l'autre, en tant qu'éléments constitutifs et fondement du rapport d'un individu au savoir. Il s'agit d'abord d'en établir l'existence « de facteurs déterminants » à la réussite et/ou à l'échec scolaire de l'apprenant, et plus précisément de les relier à d'autres données qui interagissent entre elles. Quant à la seconde ambition, le travail vise l'élucidation de ces phénomènes à travers des pratiques et des expériences *ad hoc*, en Guyane en l'occurrence, ce, en matière de lutte contre l'abandon scolaire.

Ce faisant, le traitement de la problématique choisie présente plusieurs intérêts. Le premier est l'approche sociologique. Plusieurs chercheurs, notamment Elisabeth Bautier, Bernard Charlot et Jean-Yves Rochex (1992) montrent que les élèves qui réussissent à l'école sont ceux qui donnent du sens au savoir scolaire, c'est-à-dire qui trouvent du plaisir dans le travail intellectuel, sans en attendre des résultats concrets à court terme. Le second intérêt est anthropologique. Il permet d'avoir un regard croisé sur un ensemble de recherches et de travaux descriptifs des systèmes spécifiques, sur les dimensions du milieu de vie de l'enfant, autant que ceux descriptifs des systèmes de bases des émotions (la théorie de Panksepp, 1977, 2005, 2011). S'y ajoute Durkheim, qui met aussi en évidence la fonction de socialisation que remplit l'école dans les sociétés modernes : « L'éducation consiste en une socialisation méthodique de la jeune génération. » Le sociologue conçoit cette socialisation comme la transmission de valeurs et de normes communes à tous les individus de la même société.

Enfin, d'un autre double point de vue, économique et politique, ce travail, sur les populations en réussite et/ou en échec scolaire, ambitionne d'apporter des pistes de réflexions en matière de lutte contre l'abandon scolaire. D'autre part, il porte sur l'identification des pratiques éducatives pouvant permettre la mise en place d'actions plus efficaces, pour un



meilleur rapport au savoir. En outre, il vise une mise en évidence de l'impact des différents paramètres affectifs de l'individu, en corrélation avec son rapport au savoir. Ainsi, à partir de l'objectif visant à apporter un éclairage scientifique sur une réalité donnée, je m'attèle à reprendre la réflexion concernant les causalités de la réussite et/ou de l'échec scolaires, tant celles liées au vécu de l'individu qu'à celles se référant à l'expérimentation du vécu scolaire dans tous ses aspects inégalitaires. Aussi, je le rappelle, cette étude, consacrée aux déterminants de la réussite et de l'échec scolaires, a pour objet majeur de vérifier mes hypothèses de travail. Elles se résument en la quête, à travers des analyses appropriées, de ces déterminants, afin de mieux saisir les enjeux du rapport à soi et à l'autre, en tant qu'élément constitutif et fondement du rapport au savoir. Cet examen du rapport au savoir et à l'autre prendra particulièrement en compte la dimension affective des individus, en tant que fait majeur qui caractérise le réel scolaire. Mon but est d'en observer les conséquences, tout en apportant des éléments de réponse à une question capitale qui sous-tend ma problématique : ***Qu'est-ce qui explique la relation au savoir, de certains élèves, vécue comme un élément déterminant de leur réussite ou de leur échec scolaire ?*** En d'autres termes, je me demande si les élèves, en fonction de leur histoire personnelle et culturelle, ont une façon différente de vivre leur rapport à « l'objet scolaire », c'est-à-dire leurs rapports à l'école et au savoir, mais également leur rapport aux autres (élèves, enseignants et personnels du milieu scolaire, aux parents, etc.) et comment l'expriment-ils ?

#### DEFINITION DE LA METHOLOGIE DU RECUEIL DE DONNEES

Afin de mieux comprendre comment les différents discours et les différentes évolutions sont liés à ma problématique, j'ai choisi de prendre appui sur des éléments à la fois concrets, mais aussi critiques, pour prévenir l'éventuel risque d'être très rapidement confrontée à une abondance de données difficilement gérables. Pour ce faire, il m'importait donc de déterminer des éléments critiques qui sont susceptibles de répondre, le plus adéquatement possible, à ma problématique.

Ainsi, j'ai utilisé différentes méthodes d'investigation, comme les entretiens à bâton rompu, les interviews, les questionnaires semi-directifs, l'observation participante et la méthode expérimentale auprès de différentes personnes ressources ou partenaires de l'Éducation nationale (inspecteur académique, chefs d'établissements, enseignants, formateurs, anonymes, parents-élèves, etc.). L'approche paradigmatique m'a permis de

réaliser des comparaisons nécessaires, afin de mieux comprendre les liens entre réussite et échec scolaires.

Pour traiter cet ensemble de sujets, je structure mon travail en trois grandes parties avec divers chapitres :

La première partie, « **Les déterminants de la réussite et de l'échec scolaires – État des lieux** », offre en préliminaire, un bref tour d'horizon sur le système éducatif des pays membres de l'OCDE, ce, dans le but d'y voir des dispositifs innovants applicables et/ou transposables sur le territoire national, voire local. Elle apporte également un éclairage global sur le système éducatif français, à partir des principes fondateurs de son école républicaine. Un regard est, en outre, porté sur l'évolution de l'éducation prioritaire en quête d'une égalité pour tous les élèves. Cette partie s'attache aussi à apporter un regard critique du contexte éducatif en Guyane, mon lieu d'investigation et de recherche. Ici, après avoir défini la population étudiée, certains indicateurs liés aux conditions, notamment socio-économiques, sociologiques et familiales, permettent de mieux comprendre les particularités existant au sein du territoire. Ces définitions me permettent, en même temps, d'inscrire, dans le temps, ma problématique, afin de mieux y situer l'évolution du système éducatif français. Puis, à partir de l'analyse de ces concepts, en soutirer la formulation de la véritable question de cette recherche, laquelle clôt cette première partie.

La deuxième partie, « **Les déterminants de la réussite et de l'échec scolaires – Éclairages théoriques et conceptuels** », met en lumière les déterminants de la réussite et de l'échec scolaires à travers des théories conceptuelles, telles que les différentes motivations, l'estime de soi et le sentiment d'efficacité, ainsi que la théorie hiérarchique des besoins de Abraham Maslow. Les principaux agents de l'éducation autour de l'enfant-élève (la famille, l'école, l'institution, la communauté éducative) sont analysés et décryptés pour aider à la construction du corpus de mon étude.

La troisième partie, « **Le système éducatif en Guyane française – Étude analytique et comparative à travers des pratiques et des expériences *ad hoc* en matière de lutte contre l'abandon scolaire** », explicite mes approches théoriques et méthodologiques. J'y rends compte des résultats des expérimentations que j'ai mises en place au cours de mes recherches et pendant le travail de terrain en milieu scolaire, ce, en passant très succinctement du cycle 1 (berceau de la socialisation - essentielle dans le processus identitaire) au cycle 3 (Cycle de consolidation du CM1 à la 6<sup>ème</sup>), et une amorce du niveau V correspondant aux

années terminales du second **cycle court (CAP/BEP)**. Ces résultats sont agrémentés de témoignages significatifs d'anciens élèves décrocheurs qui, bien que devenus des adultes, demeurent encore marqués par cette expérience de leur parcours scolaire. J'y adjoints également les témoignages de personnalités qui, aujourd'hui, n'ont pas eu « *la destinée qu'il s'était fixé ou qu'on leur avait imposé (voir prédit)* », mais qui, d'une manière ou d'une autre, ce sont retrouvées dans le système éducatif français, avec cette motivation commune : **Une égalité des chances pour la réussite de tous les élèves.**

Le postulat sur la définition et le sens de mon objet d'étude, ainsi que la problématique et les questionnements qui en découlent, étant posés, je passe maintenant au développement de mon propos.



## **PREMIÈRE PARTIE : DE LA RÉUSSITE ET DE L'ÉCHEC SCOLAIRES – PROBLÉMATIQUE ET ÉTAT DES LIEUX**

### **CHAPITRE 1. A. LE SYSTÈME ÉDUCATIF FRANÇAIS - ENTRE RÉUSSITE ET ÉCHEC SCOLAIRES : ÉTAT DES LIEUX**

Il me semble nécessaire de me plonger, ontologiquement et globalement, dans une partie de l'histoire du système éducatif français, ce, dans un tour d'horizon permettant d'en mesurer en même temps toute sa logique et ses limites, tout en portant un regard critique et comparatif avec certains pays membres de l'OCDE (organisation de coopération et de développement économiques), dont fait partie la France.

#### **A. 1 Tour d'horizon sur le système éducatif des pays membres de l'OCDE**

Parler du système éducatif des pays membres de l'OCDE, c'est inévitablement parler d'un organisme de référence nommé programme international pour le suivi des acquis des élèves (PISA). Cette évaluation, créée par l'OCDE, vise à mesurer les performances ou l'efficacité des systèmes éducatifs des pays membres et non membres. L'objectif est de comparer les performances des élèves issus des milieux différents d'apprentissage, afin de mieux comprendre ce qui les prépare à leur vie d'adulte et de futur citoyen. Premier constat : dans la continuité de l'année 2018 (cf. Graphique 1 : Résultats de l'enquête PISA 2018), le classement PISA 2019, dévoilé le 10 décembre 2019, par l'OCDE, met en évidence deux éléments. Premièrement, en la matière, la France ne progresse pas, mais stagne plutôt dans le milieu de tableau (26<sup>ème</sup> place sur un total de 70). Deuxièmement, l'école française accentue les inégalités sociales, au lieu de les réduire, ce, malgré la mise en place de dispositifs innovants et ambitieux. Pour mieux comprendre le problème, je vais en guise de comparaison, prendre l'exemple de deux pays : **Singapour (1<sup>er</sup>/70) et le Canada (6<sup>e</sup>/70) du classement PISA.**

#### **La comparaison entre les modèles éducatifs de Singapour et du Canada**

**Singapour<sup>13</sup> (1<sup>er</sup> sur 70)** arrive en tête dans toutes les matières observées (sciences, mathématiques et lecture). La raison pour laquelle je m'y suis intéressée, c'était de pouvoir y voir, de très près, ce qui fonctionne et ce qui, par contre, pose question. Les élèves Singapouriens ont quasiment deux années scolaires d'avance sur ceux des autres pays du

---

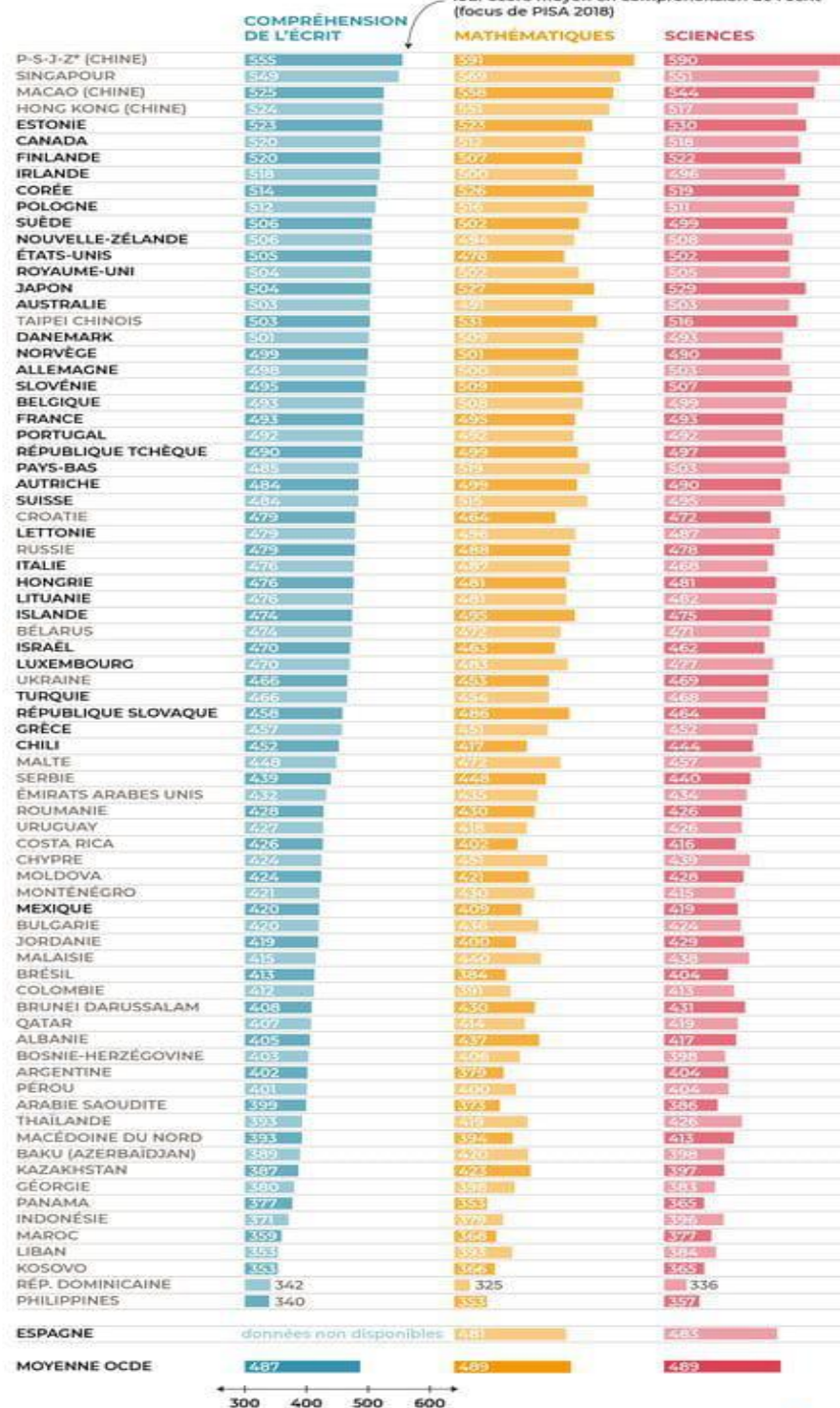
<sup>13</sup><https://usbeketrica.com/article/singapour-vs-finlande-quel-modele-pour-l-ecole-du-futur>, consulté le 14/08/2020.

monde. Cette différence s'explique notamment par une méthode très efficace, adoptée pour l'apprentissage des mathématiques, le principe étant d'enseigner le moins possible en apprenant davantage. Ici, avant la réalisation d'une tâche, qui s'effectue en petits groupes, tout un cérémonial est préalablement organisé, avec des discussions et des échanges entre enseignants et élèves, pour clarifier, par exemple, des incompréhensions sous-jacentes. Pour ce faire, la manipulation des objets que l'on retrouve également dans le système français en primaire, permet de rendre les choses plus concrètes et réalistes, tout en permettant d'aborder les apprentissages de manière plus ludique.

# Résultats de l'enquête PISA 2018

Synthèse de la performance en compréhension de l'écrit, mathématiques et sciences

Les pays sont classés par ordre décroissant de leur score moyen en compréhension de l'écrit (focus de PISA 2018)



Source: OCDE, Banque de données PISA 2018 || \*P-S-J-Z: Pékin, Shanghai, Jiangsu et Zhejiang



Graphique 1 : Résultats de l'enquête PISA 2018<sup>14</sup>

<sup>14</sup><https://www.linternaute.com/actualite/education/1310839-pisa-2022-le-dernier-classement-et-les-resultats-de-la-france-mis-en-perspective/>, consulté le 14/08/2020.

Cette méthode, qui a été inventée par Jean Piaget au XX<sup>e</sup> siècle, a déjà été adoptée par 5000 classes en France et dans une soixantaine de pays à travers le monde.

Pour autant, les bons résultats de Singapour ont leur revers, un tout autre aspect beaucoup moins gratifiant, qui s'explique surtout par un rythme de travail très intense, que d'Aucuns qualifient également d'« inhumain », compte tenu de la rudesse qu'il impose aux apprenants, dès leur plus jeune âge. Par ailleurs, dans ce système, en plus des leçons apprises à l'école, les cours particuliers sont devenus la normalité, cela fait augmenter le niveau des écoles, et les familles sont pressées par l'institutionnalisation de ce type d'éducation. Le corolaire est que l'on observe une flambée des nombres de suicides des enfants de 10 à 19 ans. D'où ma question : *est-ce que ce modèle de réussite scolaire, que représente Singapour est-il réellement enviable, transposable et indiscutable ?* Cela pose également la question de la recevabilité et de la crédibilité des critères du classement PISA, lorsque l'on sait l'influence qu'il peut avoir sur la mise en place de politiques éducatives innovantes.

**Le Canada**<sup>15</sup> arrive en 6<sup>ème</sup> position sur 70 pays classés selon les critères PISA. Je me suis intéressée à cet immense pays, tout d'abord parce que l'on y parle le français. En effet, au Québec, l'usage du français est un héritage de la colonisation française qui a commencé vers 1600 sur le territoire du Canada. Ensuite, chose particulièrement intéressante, concernant le sujet qui nous intéresse, il n'existe pas de ministère de l'Éducation nationale à Ottawa, comme il en existe sur la capitale française, Paris. Tout cela est géré directement par les provinces et les territoires. En d'autres termes, il n'y a pas de programme unique ou de système unique d'éducation nationale au Canada. Les gouvernements provinciaux et territoriaux construisent, gèrent et font fonctionner leur propre système d'éducation. Les programmes, les manuels, autant que les évaluations, tout se décide au niveau provincial ou territorial local. Il s'agit là d'une première différence capitale avec la France où l'éducation est de la compétence étatique, alors qu'au Canada, elle demeure une compétence typiquement provinciale.

Par ailleurs, pendant la classe, il y a, au Canada, le principe de l'encouragement des efforts. Alors que le système éducatif canadien met plus l'accent sur les progrès de l'élève, dans les écoles françaises, on a plus souvent tendance à pointer ses erreurs. Au Canada, l'accent n'est pas mis sur les compétences purement académiques, mais plutôt sur les **compétences sociales et l'épanouissement personnel**. Autre différence et pas des moindres,

---

<sup>15</sup><http://blogs.silc.fr/index.php?post/2018/07/Le-syst%C3%A8me-scolaire-canadien>, consulté le 14/08/2020.



c'est qu'au Canada, l'orientation des élèves se fait plus tard, après un tronc commun qui dure jusqu'à la fin de la scolarité secondaire. Toutes les études, sur ce système éducatif, ont montré que cette manière de procéder constitue un des facteurs d'équité et d'efficacité, pour les apprenants. Par ailleurs, le nombre du personnel éducatif spécialisé (les orthophonistes par exemple), qui y travaille avec les élèves en difficulté, est important. Du reste, les enseignants du Canada peuvent travailler à deux, grâce au système des « enseignants-ressources », qui interviennent alors au sein d'une même classe. On retrouve aussi cette pratique éducative en France, ce, depuis la réforme des classes de CP dédoublées. Une autre différence significative avec la France, demeure la valorisation, au Canada, du cognitif, l'accent étant mis sur les savoirs académiques et non sur les savoirs innés de l'enfant.

Ces deux exemples de Singapour et du Canada démontrent plusieurs choses :

- Qu'il existe différentes manières de relever le niveau de l'éducation des enfants d'un pays à l'autre en fonction des réalités économiques, culturelles et sociétales d'un pays.
- Une méthode applicable dans un pays ne l'est pas forcément dans un autre.
- Quand bien même la France gagnerait à améliorer son score et son approche de la réussite scolaire de tous ses élèves, sa situation n'est pas pour autant des plus catastrophiques, car elle fait aussi bien que les autres pays européens (Allemagne, Belgique, Portugal, pour ne citer qu'eux).
- Tous les pays, quels qu'ils soient, nourrissent la même ambition, pour leur jeunesse : en faire des citoyens responsables, dotés d'un projet personnel, professionnel, pour s'insérer dans leur vie d'adulte.

*Que nous rapporte, de profond en la matière, l'Histoire du système éducatif français ?*

Notons avant tout qu'il s'agit d'une histoire en partie liée à celle du régime républicain du pays, et fondé sur les principes de laïcité, d'obligation scolaire et d'égalité. Ces principes sont, aujourd'hui, réaffirmés comme étant au cœur des missions de l'Ecole. Ils ont été proclamés dans les premières années de la III<sup>e</sup> République.

## A. 2 Introduction au système éducatif français<sup>16</sup>

La dernière décennie du XX<sup>e</sup> siècle a occasionné d'importants changements du système éducatif français. Il en a résulté la modification des programmes et des méthodes de l'enseignement ; la décentralisation de la gestion de l'éducation, au travers de nouvelles perspectives pour l'évaluation ; le développement croissant de la formation continue des adultes, dans le but de leur permettre une continuité éducative tout au long de leur vie ; l'allongement des études ; il s'agit là de quelques-unes de révolutions fondamentales à mentionner.

Desdites révolutions, la première du système éducatif français fut celle de Jules Ferry, réalisée en 1881-1882. Elle permit la percée de la scolarisation des 6/12 ans, dans l'objectif d'asseoir le régime républicain des années 1870. Cela supposait donc le développement d'une forte idéologie, tant à la fois républicaine que civique, opéré à travers la formation des maîtres et des élèves. À travers le regard d'aujourd'hui, cette décennie correspond à une période que l'on qualifierait de mythique et d'incontournable pour l'école de la République. L'introduction des principes de gratuité, de l'obligation et de la laïcité, depuis l'école primaire, ont été votés au Parlement, avec l'appui favorable de la société française.

La deuxième révolution fut traduite par la scolarisation de la totalité des enfants de 12-16 ans, en raison des besoins naissants de l'embellie économique de la période d'après guerre. L'orientation se faisait alors, soit en collège, soit en établissement technologique, afin d'obtenir le certificat d'aptitude professionnel (CAP). Cette évolution de la scolarisation a été marquée par plusieurs lois, notamment l'obligation scolaire à 16 ans, loi de 1959, ainsi que la réforme Haby, du collège unique, intervenue en 1976.

Il apparaî, cependant, que malgré une importante révolution du système éducatif français, le pays avait déjà cumulé un retard conséquent vis-à-vis des autres pays développés. L'émergence des nouvelles technologies de l'information et de la communication (TIC) a très rapidement rendue obsolète toutes les réalisations précédentes, ce qui, indéniablement, amorça l'entrée en matière de la troisième révolution, se tenant en phase avec le marché de l'emploi, autour des années 1960.

---

<sup>16</sup>Jean- Louis Auduc, *Le système éducatif français aujourd'hui*, Paris, Hachette Éducation, 2013, pp. 14-15.

La troisième révolution, traduite en 1984 par Jean-Pierre Chevènement, a pour objectif d'amener une majorité de jeunes au niveau du baccalauréat. Cette dernière a mis plus de 25 ans pour se réaliser (1984-2010).

Afin d'y voir plus clair, une vision globale sur les principes généraux de l'Enseignement en France s'avère donc nécessaire.

### **A. 3 Principes généraux de l'Enseignement en France<sup>17</sup>**

Le préambule de la Constitution de la V<sup>e</sup> République déclare que la nation garantit l'égal accès de l'enfant et de l'adulte à l'instruction, à la formation professionnelle et à la culture. L'article 34 de la Constitution stipule, lui, que la loi détermine les principes fondamentaux de l'enseignement.

Le système d'enseignement français est donc fondé sur un certain nombre de grands principes, formulés au plus haut niveau, c'est-à-dire dans la Constitution de la République. L'éducation est un service public national, dont l'organisation et le fonctionnement sont assurés par l'État, sous réserve des compétences attribuées aux collectivités territoriales associées au fonctionnement de ce service public.

L'État assume, dans le cadre de ses compétences, des missions comprenant :

- La définition des voies de formation, la fixation des programmes nationaux, l'organisation et le contenu des enseignements.
- La définition et la délivrance des diplômes nationaux et la collation des grades et titres universitaires.
- Le recrutement et la gestion des personnels qui relèvent de sa responsabilité.
- La répartition des moyens, qu'il consacre à l'éducation, afin d'assurer en particulier l'égalité à l'accès au service public.
- Le contrôle et l'évaluation des politiques éducatives, en vue d'assurer la cohérence d'ensemble du système éducatif.

---

<sup>17</sup>Sylvie Pierre, *Agir en fonctionnaire de l'État et de façon éthique et responsable*, Paris, Foucher 2012, p. 33.

## **Les domaines de compétences**

L'État assume, dans le cadre de ses compétences, des missions qui comprennent<sup>18</sup> :

- La définition des voies de formation, la fixation des programmes nationaux, l'organisation et le contenu des enseignements.
- La définition et la délivrance des diplômes nationaux et la collation des grades et titres universitaires.
- Le recrutement et la gestion des personnels qui relèvent de sa responsabilité.
- Le contrôle et l'évaluation des politiques éducatives.
- La répartition des moyens qu'il consacre à l'éducation, afin d'assurer l'égalité d'accès au service public.

L'État a la charge :

- De la rémunération du personnel enseignant des écoles élémentaires et des écoles maternelles.
- De la rémunération du personnel exerçant dans les collèges.
- De la rémunération du personnel exerçant dans les lycées.
- Des dépenses pédagogiques de collèges, de lycées et des établissements d'éducation spéciale.

## **Le rectorat et les inspections académiques**

L'administration de l'Éducation nationale est présente dans chaque région et dans chaque département : ce sont les services déconcentrés du ministère de l'Éducation nationale.

L'académie est la circonscription administrative de l'Éducation nationale. Il existe 30 académies en France, dont l'Académie de Guyane.

## **Le Recteur**

Nommé par décret du Président de la République, en Conseil des ministres, le recteur représente le ministre de l'Éducation nationale au niveau de l'académie. Il est responsable de la totalité du service public de l'éducation dans l'académie, de la maternelle à l'université, et exerce aussi des compétences dans le domaine de l'enseignement privé sous contrat.

---

<sup>18</sup>Articles L.211-1 ; L.211-8 ; L.212-15 ; L.213-2 ; L.214-6 du code de l'éducation.

Le recteur est secondé dans sa tâche par le secrétaire général de l'académie, un directeur de cabinet, des inspecteurs d'académie, des conseillers techniques, des corps d'inspection et une administration rectorale.

### **Les acteurs au niveau du Département**

#### **L'Inspecteur d'académie, directeur des services départementaux de l'éducation nationale (IA-DSDEN)**

L'Inspecteur d'Académie, nommé par décret du Président de la République, sur proposition du ministre de l'Éducation nationale, représente le Recteur au niveau départemental.

#### **Missions**

L'inspecteur d'académie :

- A pouvoir de décision pour l'ouverture et la fermeture des classes et des écoles, et pour l'implantation des emplois d'instituteurs et de professeurs des écoles.
- Est compétent en matière de gestion des personnels des écoles.
- Approuve les programmes pédagogiques de construction des écoles.
- Est responsable des moyens d'enseignement et des personnels administratifs, techniques, ouvriers, de service, sociaux et de santé (ATOS) des collèges.
- Définit les secteurs des collèges et des lycées, en liaison avec le recteur.

### **A. 4 Le Droit à l'Éducation**

L'Éducation est la première priorité nationale. Le service public de l'enseignement est conçu et organisé en fonction des élèves. L'acquisition d'une culture générale et d'une qualification reconnue est assurée à tous les jeunes, quelles que soient leurs origines sociale, culturelle ou géographique. Les enfants et les adolescents handicapés sont soumis à l'obligation éducative. Ils satisfont à cette obligation en recevant soit une éducation ordinaire, soit, à défaut, une éducation spéciale. Elle est complétée par une évaluation des compétences et des besoins. En fonction des résultats de l'évaluation, il est proposé à chaque enfant ou adolescent handicapé, ainsi qu'à sa famille, un parcours de formation faisant l'objet d'un projet personnalisé de scolarisation (PPS). Celle-ci est associée à des actions pédagogiques, psychologiques, sociales, médicales et paramédicales.

## **Les objectifs et missions du service public d'enseignement**

Les établissements sont chargés de transmettre et de faire acquérir connaissances et méthodes de travail aux élèves. La lutte contre l'illettrisme est une priorité nationale. La maîtrise de la langue française et la connaissance de deux autres langues secondes font partie des objectifs fondamentaux de l'enseignement. Les enseignements scolaires et universitaires ont pour objet de dispenser les connaissances de base et les éléments d'une culture générale, incluant les données scientifiques et techniques, de préparer à une qualification et de concourir à son perfectionnement et à son adaptation au cours de la vie professionnelle.

### **- La liberté de l'enseignement**

Dans le système éducatif français, service public d'enseignement et établissements privés coexistent, bien que soumis au contrôle de l'État. La liberté d'organiser et de dispenser un enseignement est une manifestation de la liberté d'expression. Cette dernière est définie par la « loi Debré » n°59-1557 du 31 décembre 1959 sur la liberté de l'enseignement et les rapports avec l'enseignement privé. Toutefois, il est important de rappeler que l'État garde le seul contrôle sur la délivrance des diplômes et grades universitaires. Ce qui signifie que les diplômes délivrés par les écoles privées ne sont pas reconnus par l'État, et de ce fait, n'ont aucune valeur officielle. Toute la réglementation des examens se fait à l'échelle nationale.

### **- L'obligation et la gratuité scolaire**

L'alinéa 13 du préambule de la Constitution de 1946, repris en 1958, dispose que « *l'organisation d'un enseignement public gratuit [...] est un devoir de l'État* ». L'instruction est obligatoire pour les enfants entre six et seize ans. L'enseignement public, dispensé dans les écoles maternelles et pendant la période d'obligation scolaire, est gratuit.

### **- La laïcité de l'enseignement public**

L'organisation de l'enseignement public gratuit et laïc, à tous les degrés, est un devoir de l'État (Préambule de la constitution de 1958). L'État prend toutes les dispositions utiles pour assurer aux élèves de l'enseignement public la liberté de cultes et de l'instruction religieuse. Dans les établissements publics, le port de signes ou tenues, par lesquels les élèves manifestent ostensiblement leurs appartenances religieuses, est interdit.

### - La neutralité

Cette obligation concerne les programmes. Pour les enseignants, l'obligation de neutralité s'analyse en obligation de réserve : abstention de prosélytisme, de propagande, de jugements excessifs.

### - Le principe d'égalité

Comme tout autre service public, l'Éducation nationale est soumise à l'obligation de respecter le principe d'égalité dans son fonctionnement (dont la gestion des personnels ou des usagers, l'accueil et le traitement des élèves et de leurs familles). Les missions spécifiques, qui lui sont assignées, lui imposent d'œuvrer au développement social du principe républicain d'égalité, de contribuer à l'égalité des chances (code de l'éducation art. L. 111-1 al. 1), et de faire partager aux élèves les valeurs de la République (code de l'éducation art. L. 111-1 al.2).

Nous verrons dans la partie suivante les lois essentielles sur lesquelles reposent les principes fondateurs de l'école républicaine française.

## A. 5 Les principes fondateurs de l'école républicaine française

Nous venons de le voir, le domaine de l'éducation est organisé par des principes fondamentaux que l'on retrouve dans la Constitution de la République, d'autres dans la loi. Les textes réglementaires, à propos de l'éducation, sont réunis dans le code de l'éducation. D'ailleurs, le préambule de la Constitution de la V<sup>e</sup> République stipule que « **la Nation garantit l'égal accès de l'enfant et de l'adulte à l'instruction, la formation professionnelle et à la culture** », confirmant ainsi les principes d'égalité des chances, de droit à la formation et l'obligation faite à l'État d'organiser un enseignement public selon les principes de gratuité et de laïcité.

D'autres principes du système éducatif français ont été formulés par la loi, en référence à la Constitution. Par ailleurs, l'essentiel des lois concernant l'éducation sont surtout des lois spécifiques, mais aussi des lois de finances qui arrêtent, pour chaque année, le budget du ministère.

Parmi ces lois fondamentales, on compte :

- La loi d'orientation du 10 juillet 1989 et les finalités de l'éducation.

Elle fait de l'éducation la première priorité nationale. Elle a modifié et complété la législation sur le système éducatif, en réorganisant les rythmes scolaires, ainsi que les cycles d'apprentissages.

- **La loi quinquennale n° 93-1313 du 20 décembre 1993 relative au travail, à l'emploi et à la formation professionnelle. Elle a décentralisé les actions de qualification des jeunes de 16 à 25 ans.**

- La loi d'orientation et de programme du 23 avril 2005, pour l'avenir de l'école.

Elle met en œuvre des priorités, pour élever le niveau de formation des jeunes français : faire réussir tous les élèves, redresser la situation de l'enseignement des langues, mieux garantir l'égalité des chances et favoriser l'insertion professionnelle des jeunes et l'accès à l'emploi.

Par ailleurs, la loi engage la modernisation de l'Éducation nationale selon trois axes :

- Mieux faire respecter les valeurs de la République.
- Mieux organiser les établissements et les enseignements.
- Mieux gérer le système éducatif.

Bien que l'État garde les compétences en matière d'orientations générales et de programmes, de recrutement, de formation et de gestion des personnels enseignants, nous verrons, entre autres, qu'avec les lois de décentralisation, des compétences seront étroitement partagées.

#### **A.7 Décentralisation – Déconcentration<sup>19</sup>**

**La décentralisation** consiste à déléguer des pouvoirs et des compétences auparavant dévolus à l'État à des assemblées élues, ayant un budget et un exécutif propres comme les conseils municipaux pour les communes, les conseils généraux pour les départements, conseils régionaux pour les régions.

---

<sup>19</sup> Jean- Louis Auduc, *Le système éducatif français aujourd'hui*, Paris, Hachette Éducation, 2013, pp. 32



**La commune** a la charge des écoles publiques. Elle est propriétaire des locaux et en assure la construction, la reconstruction, l'extension, la réhabilitation, l'équipement et le fonctionnement.

**Le département** a la responsabilité des collèges. À ce titre, il en assure la construction, la reconstruction, l'extension, la réhabilitation, l'équipement et le fonctionnement, à l'exception d'une part des dépenses pédagogiques qui sont plutôt à la charge de l'État. Il est également chargé de l'accueil, la restauration, l'hébergement ainsi que l'entretien général et technique, à l'exception des responsabilités d'encadrement et de surveillance des élèves dans les collèges dont il a la charge.

**La région** ou la Collectivité territoriale assure l'accueil, la restauration, l'hébergement ainsi que l'entretien général et technique, à l'exception des responsabilités d'encadrement et de surveillance des élèves dans les collèges dont il a la charge.

Depuis plus de trente ans, un certain nombre de lois ont organisé la décentralisation du système éducatif français :

- La loi du 2 mars 1982, sur les droits et les libertés des communes, des départements et des régions, a mis le cadre de la décentralisation.
- La loi du 7 janvier 1983 précise des compétences sur l'urbanisme, l'aménagement rural, l'action sociale et la santé, l'environnement, la formation professionnelle.
- La loi du 22 juillet 1983 donne des précisions sur les compétences État/Collectivités territoriales, dans les domaines de l'enseignement et des transports scolaires.
- La loi du 25 janvier 1985 apporte une modification et complète le transfert de compétences en matière d'enseignement. Elle régit les relations entre l'État et l'enseignement privé.
- La loi du 13 août 2004 prévoit le transfert d'agents d'entretiens des bâtiments vers les collectivités locales (personnels techniques, ouvriers et de service – TOS).

**Le transfert des compétences de l'État vers les collectivités territoriales ont porté leurs fruits, la construction de nombreux collèges en quelques décennies en est la preuve tangible. Cependant, pouvons-nous nous satisfaire de ces actuelles compétences**

partagées, et ne pas envisager d'aller plus loin, vers une école de la réussite, mais surtout plus juste<sup>20</sup>.

### La déconcentration

Afin d'assurer, à tous les niveaux, un dialogue suffisant entre les instances du système éducatif et les collectivités territoriales, un certain nombre des mesures de déconcentration ont été mises en application. Ainsi, nous retrouvons, à chaque niveau de la hiérarchie administrative, un représentant de l'État et un représentant de l'Éducation Nationale.

Niveau	Représentant(s) de l'État	Représentant(s) de l'Éducation Nationale
État	Président de la République Premier ministre et tous les ministres	Ministre chargé de l'EN et éventuellement des secrétaires d'État
Région	Préfet de Région désigné au Conseil des Ministres	Recteur désigné par le ministre de l'EN
Département	Préfet désigné en Conseil des Ministres	IADSDEN désigné par le ministre de l'EN
Commune	Préfet	Premier degré : IADSDEN et l'équipe des IEN
Établissement	Préfet	Second degré : chefs d'établissements (proviseurs et principaux)

Tableau 4 : La déconcentration - Transfert de pouvoirs à des autorités subordonnées<sup>21</sup>

### Conclusion réflexive sur le chapitre 1

Ce premier chapitre m'a permis d'introduire mon sujet en faisant un tour d'horizon des pays membres de l'OCDE dont fait partie la France. Cela m'a permis d'aborder de manière plus détaillée l'histoire du système éducatif français et ses importants changements. Cet aperçu diachronique a également servi à mettre en exergue les principes fondateurs qui animent le

<sup>20</sup>« École plus juste » est une école de la République animée par l'égalité des chances de tous les élèves.

<sup>21</sup>Jacques Lesieur, *Organisation du système éducatif français*, DIFOR, Ministère de l'Éducation Nationale, Septembre 2010.

système éducatif français, à savoir : la liberté de l'enseignement, la gratuité, la neutralité, la laïcité et l'obligation scolaire.

## **CHAPITRE 2. B. SUJET D'ETUDE : PROBLÉMATIQUE, ÉTAT DES LIEUX ET LE SYSTÈME ÉDUCATIF FRANÇAIS**

### **B. 1 PROBLÈME SUR LES DÉTERMINANTS DE LA RÉUSSITE ET DE L'ÉCHEC SCOLAIRES**

#### **Présentation du sujet**

L'école dont je parle ici est représentée par l'institution scolaire de l'Éducation nationale française, en l'occurrence. Dans ce domaine, la France s'efforce de construire un système éducatif égalitaire, ce, depuis quelques décennies, mais sans pour autant y parvenir de façon satisfaisante. En effet, le système scolaire français est réputé, depuis l'existence des enquêtes PISA, être l'un des plus inégalitaires des pays de l'OCDE. Alors que par exemple, les pays scandinaves parviendraient bien davantage à conjuguer la réussite du plus grand nombre d'élèves avec des performances en lien avec leurs systèmes éducatifs, ce qui les place en tête des classements internationaux. À ce propos, Éric Charbonnier, expert auprès de l'OCDE, disait, en 2013 :

qu'« En France, les élèves issus d'un milieu socio-économique défavorisé n'ont pas seulement des résultats nettement inférieurs, ils sont aussi moins impliqués, moins attachés à leur école, moins persévérants et beaucoup plus anxieux que les élèves issus d'un milieu socio-économique plus favorisé. De plus, cet écart est nettement plus marqué en France par rapport à la moyenne des pays de l'OCDE, ce qui met en évidence l'échec des politiques éducatives pour supporter les établissements difficiles » (Charbonnier, 2013)<sup>22</sup>.

Quant à la France ultramarine, représentée par les DOM-TOM, elle connaît en son sein une crise de l'éducation sans précédent. Ici, le phénomène est plus qu'ancien et même transversal. En Martinique<sup>23</sup>, par exemple, 26 % des 25-34 ans, ayant quitté le système

<sup>22</sup>Réussite éducative, réussite scolaire? | Édupass (hypotheses.org), consulté le 22/08/2010.

<sup>23</sup><https://www.senat.fr/rap/r08-519-1/r08-519-1121.html>, consulté le 12/08/2020.

éducatif, sont sans diplôme. En Guyane, ce chiffre double, pour s'élever à 58 % des 25-34 ans (alors que la moyenne nationale est de 19 %). Actuellement, entre un quart et la moitié des jeunes des DOM sortent du système scolaire sans aucun diplôme, ni qualification. L'échec touche majoritairement les garçons. Par ailleurs, la différence des résultats scolaires entre filles et garçons est particulièrement importante aux Antilles-Guyane.

À ce propos, à la rentrée scolaire 2007, 91 % des filles atteignaient le niveau baccalauréat (niveau IV) contre 62 % seulement des garçons. *Pourquoi cette réalité m'intéresse-t-elle ?*

### **Intérêt et enjeux du sujet**

Il va sans dire que tous ces éléments, à la fois culturels et institutionnels, ont un impact considérable sur tout le système français de l'enseignement, avec des enjeux à la fois socio-économiques, éducatifs, culturels et politiques. Mon travail doctoral vise justement à identifier les déterminants de la réussite et/ou de l'échec scolaire dans la situation scolaire elle-même, en lien avec les facteurs extérieurs avec lesquels ils interagissent. Par ce biais, je m'attèle à démontrer l'importance de tenir compte de ces réalités dans l'enseignement, pour mieux former le corps enseignant. Par conséquent, il importe d'analyser et de mieux comprendre le rapport au savoir de l'enfant dans un contexte en particulier multiculturel et plurilingue comme celui de la Guyane. **L'objectif est de conduire chaque élève sur le chemin de la réussite, tant dans le primaire que dans le secondaire et même bien au-delà.** *Comment me suis-je alors prise ?*

### **Question de recherche**

Du constat de mes observations découle une double question capitale qui, du reste, sous-tend ma problématique : ***Qu'est-ce qui explique la relation au savoir de certains élèves, vécue comme un élément déterminant de leur réussite ou de leur échec scolaires ? Quels sont les facteurs extérieurs (classiques ou inexplorés) qui vont impacter, à des degrés différents, le parcours scolaire d'un élève ?***

Afin de mieux comprendre les enjeux d'une politique de lutte contre l'échec et le décrochage scolaires, il convient d'aborder en premier lieu l'histoire et l'évolution du système éducatif français.

## B. 2 DU SYSTÈME ÉDUCATIF FRANÇAIS - ENTRE RÉUSSITE ET ÉCHEC SCOLAIRES : ÉTAT DES LIEUX

### B.2.1 Le système éducatif français – Histoire et évolution

Pour ses pères fondateurs, l'exercice du suffrage universel supposait favoriser la constitution d'une nation unie, éduquée et instruite. L'École devait y jouer un rôle particulièrement crucial, pour permettre l'enracinement du régime. Il y a deux réseaux d'éducation bien distincts mais qui coexistent : **le primaire et le secondaire**, ayant chacun sa logique propre.

L'Université a été fondée, il y a deux cents ans, par Napoléon, comme une congrégation laïque, dirigée par un Grand-Maître. C'est l'idée d'un « corps » enseignant. Sous cette acception, l'Université englobait les professeurs des lycées et des collèges, mais aussi des facultés et, théoriquement du moins, les instituteurs. À l'origine, l'enseignement français était constitué de deux réseaux distincts. Son histoire est, entre autres, celle de leur unification.

#### **Primaire et secondaire<sup>24</sup> : deux réseaux distincts**

Les lycées sont créés, après les désordres de la Révolution, pour former les officiers et les fonctionnaires, dont l'État avait besoin alors. Ils accueillent des garçons (excluant les filles), en internat, en leur y imposant une discipline stricte, ainsi que le latin et les mathématiques comme programme d'enseignement. En 1882, pour 85 lycées, on compte 249 collèges, soit au total près de 90000 élèves, y compris ceux de petites classes, car on commence le latin dès la 8<sup>e</sup>. Mais le secondaire public est loin de former tous les notables : seules des institutions privées accueillent les filles jusqu'à la création, en 1880 ; pour les garçons, collèges privés et petits séminaires devancent leurs rivaux publics.

Le vrai problème de l'enseignement du XIX<sup>e</sup> siècle, c'est le primaire. Napoléon l'avait abandonné aux religieux et religieuses, faute d'administration pour s'en charger : on ne trouvait même pas dans toutes les communes un homme sachant assez lire et écrire pour être maire. Quand François Guizot entreprend de créer le service public de l'instruction primaire, il mesure son impuissance face à l'ampleur des difficultés : pour connaître l'état des écoles primaires, il doit envoyer 400 inspecteurs bénévoles visiter tous les villages. La loi qu'il fait

---

<sup>24</sup>Bernard Toulemonde, 2009, *le système éducatif en France*, Paris, La documentation française, 2009, p.11-12-13

voter, en 1883, oblige les départements à créer une école normale d'instituteurs et les communes à entretenir une école de garçons et à verser à l'instituteur 200 francs par an, auxquels s'ajoutent les rétributions payées par les élèves. Aussi créa-t-il, dès 1835, un corps d'inspecteurs, qu'aideront ensuite des sous-inspecteurs (nos actuels inspecteurs d'académie et inspecteurs primaires, devenus inspecteurs de l'Éducation nationale : IEN). Cette administration a joué un rôle essentiel, mais paradoxal dans la construction d'un service public qui s'administre et se détermine en fonction des objectifs de la Nation, et non des configurations locales.

Le développement de l'instruction primaire s'étend tout le long du siècle. C'est une œuvre continue, à laquelle chaque ministre apporte sa touche : le Comte de Falloux, en 1850, renforce le contrôle des notables et de l'Église, tout en favorisant l'enseignement privé », mais il oblige les communes à ouvrir aussi une école de filles. En 1867, Victor Duruy facilite la généralisation de la gratuité de l'école, en permettant aux communes de la financer. Mais tout reste encore à faire avec l'obligation et la laïcité.

### *La laïcisation de l'enseignement primaire*

Pour cela, il faut d'abord séparer l'instituteur du curé : le catéchisme sera enseigné en dehors de l'école. Il faut laïciser le personnel. En effet, beaucoup de communes ont confié leurs écoles publiques à des frères et des sœurs, qui leur coûtent moins chers ou leur rendent des services supplémentaires. Les lois Ferry, qui instituent la gratuité (1881), puis l'obligation et la laïcité (1882), sont complétées par la loi Goblet (1886), qui organise le remplacement progressif, dans les écoles publiques, des instituteurs congréganistes par des laïques. Les congréganistes continuent à enseigner dans des écoles privées, jusqu'à la loi de 1904 qui leur en interdit l'exercice. Beaucoup alors quittent leur habit de religieux et continuent à enseigner comme des laïcs, dans des locaux que des fidèles généreux mettent à leur disposition.

### *L'enseignement intermédiaire*

Un enseignement intermédiaire cherche sa voie, à mi-chemin du primaire, trop court, et du secondaire, trop désintéressé. D'un côté, le primaire offre des études un peu plus longues à des artisans, des commerçants, des employés, dont les enfants ont besoin d'une formation plus poussée que le certificat d'études : ce sont les écoles primaires supérieures (EPS), prévues déjà par la loi Guizot, ou les cours complémentaires (CC), annexées à une école primaire, qui assurent un enseignement identique, de quatre années, quand il est complet. Souvent, les EPS et certains gros CC créent des sections professionnelles. Aux initiatives du primaire répondent

celles du secondaire. Faute de trouver à proximité un enseignement court et pratique, beaucoup de parents confient leurs fils aux lycées et collèges pour quelques années, et les retirent bien avant le baccalauréat. D'où l'idée d'offrir à cette clientèle un enseignement moins ambitieux, plus proche de leurs attentes : c'est l'enseignement secondaire « spécial » de Duruy (1865), professionnel et court (quatre ans). Mais il s'allonge progressivement d'un an (1881), puis de deux ans (1886), et finit par obtenir pour sanction un baccalauréat « moderne », en 1891.

### **Le XX<sup>e</sup> siècle, siècle du secondaire<sup>25</sup>**

Le développement de l'économie, des techniques, des échanges, ainsi que l'élévation progressive du niveau de vie et d'éducation obligent à envisager des études plus longues, pour des élèves de plus en plus nombreux. L'obligation scolaire, fixée de 6 à 13 ans, en 1882, doit être prolongée : elle atteindra la limite de 14 ans, en 1936, puis à 16 ans, en 1959, et même le Plan Langevin-Wallon proposait, en 1947, déjà de la porter à 18 ans. Dans les faits, un nombre croissant d'élèves se dirigent vers l'enseignement primaire supérieur ou technique, car il existe des scolarisations intermédiaires. Le problème de la sélection par le mérite, et celui des contenus d'un enseignement prolongé, se conjuguent pour faire du premier cycle secondaire ou du primaire supérieur, qui suivent l'école élémentaire, un enjeu central. Toutefois, la guerre fera rage entre le primaire et le secondaire, entre syndicats et administrations solidaires. Ce conflit se résoudra progressivement et tardivement par la victoire définitive du secondaire sur le primaire en 1986, et de ne plus recruter que des professeurs certifiés, pour l'ensemble du premier cycle.

En revanche, l'enseignement professionnel résiste à la réorganisation d'ensemble du premier cycle et du second qui intègre l'enseignement technique. Ce nouveau venu, créé dans les années 1940 pour répondre à la pénurie d'ouvriers qualifiés et aux insuffisances de l'apprentissage, était doté d'une pédagogie particulière, où le travail en atelier tenait une grande place. D'où la création, en 1965, d'un nouveau diplôme, le brevet d'études professionnelles (BEP), qui se prépare en deux ans après le collège. Le BEP connaît un succès certain, mais la préparation, en trois ans, au certificat d'aptitude professionnelle (CAP), à partir de la 5<sup>e</sup> dans les lycées d'enseignement professionnel (LEP), successeurs des centres d'apprentissage, résiste pendant vingt ans.

---

<sup>25</sup>Bernard Toulemonde, *Le système éducatif en France*, Paris, La documentation française, 2009, p. 14.

## B. 2.2 L'évaluation du système éducatif : L'état de l'école

### Pourquoi évaluer ?

Il s'agit avant tout d'un service public qui doit rendre compte de son fonctionnement et de la façon dont il utilise les moyens qui lui sont alloués. Cette évaluation s'adresse à plusieurs destinataires :

- Les familles : connaître la progression des élèves, le fonctionnement des écoles et établissements, par exemple.
- Les employeurs : reconnaissance des diplômes et des certifications obtenus par les élèves.
- L'État et les autres pouvoirs publics qui restent les principaux financeurs, gardent une main mise sur la législation, pour faire évoluer le système éducatif.

### Être responsable

Rendre compte c'est également être détenteur d'une grande responsabilité vis-à-vis des usagers du service public. Cette lourde charge en responsabilité est d'ailleurs très bien exprimée par les Anglo-saxons, sous le terme de *accountability* (littéralement, capacité de rendre des comptes). Pour autant, sur le plan éducatif, la notion de responsabilité n'est pas simple à circonscrire et à mettre en œuvre. La responsabilité d'un acteur sous-entend un objectif à atteindre, la capacité de décider et de mener des actions adaptées et, si le résultat n'est pas conforme à l'objectif, une correction ou une réparation doivent être réalisées et, éventuellement, une sanction appliquée. Il y a une interdépendance entre le système éducatif et l'élève, car les résultats dépendent à la fois de l'école et de l'élève. Aujourd'hui, on demande une obligation de résultat, mais cette dernière est confrontée au fait que, les élèves n'étant pas les mêmes partout, on ne peut obtenir partout les résultats similaires. Mais cette même responsabilité pose aussi la question des conséquences à tirer de l'évaluation des élèves. *Sur quelle base alors appliquer une évaluation qui prend en compte des contextes socioculturels totalement différents du ou des territoires concernés ?* En guise d'exemple, en Guyane, l'Amérindien qui, dès son plus âge, est initié aux cultures de la pêche, de la chasse et des rites ancestrales. Il est un expert dans un ou plusieurs domaines, hors champ du système éducatif français. Comment pouvons-nous dire ou juger qu'il n'a aucune compétence ou connaissance, simplement parce que ses compétences ne font pas partie des critères d'évaluation académique et nationale. *Comment alors sanctionner de telles connaissances, positivement ou négativement ?*



Si sanctions il y a, à qui les infliger (à l'apprenant, aux parents, à la communauté ?), puisque lesdites connaissances ne dépendent pas d'une seule et unique personne. On le sait, par ailleurs, que la sanction, si elle peut bien éveiller une motivation, n'est nullement efficace en elle-même. Il faut dès lors penser à des remèdes aux difficultés constatées, de façon à rendre possible une progression constante des élèves, en contribuant à l'amélioration du système éducatif, tout en tenant compte également des potentialités culturelles de tous les élèves.

Dès les années 1970, les ministres de l'Éducation nationale se sont successivement attelés à renforcer le suivi et l'évaluation du système éducatif par, entre autres, la création d'une direction spécifiquement chargée de contribuer à l'évaluation et au pilotage du système éducatif. Il s'agit de la Direction de l'évaluation, de la prospective et de la performance (DEPP)<sup>26</sup> qui :

- Organise et gère le système d'information sur l'éducation.
- Réalise des travaux d'évaluation.
- Conçoit des outils de pilotage mis à la disposition des responsables du système et des enseignants.
- Réalise des études sur le système éducatif.

Les différents travaux, réalisés par la DEPP, agrémentent les décisions politiques. À ce propos, ce sont les résultats des évaluations nationales et internationales qui ont conduit à définir un « socle commun de compétences et de connaissances ». C'est un ensemble de compétences-clefs que doit acquérir tout jeune en fin de scolarité obligatoire. C'est là une évolution majeure et considérable pour tout le système éducatif français.

Chaque année, une trentaine d'indicateurs nationaux, complétés de comparaisons internationales, sont remis aux responsables de la politique éducative. Cela permet de :

- De connaître les facteurs malléables sur lesquels le système éducatif pourrait agir directement, pour améliorer la réussite de tous les élèves.
- Donner une image précise et synthétique du système éducatif (aussi bien public que privé), ce, de l'école maternelle à l'enseignement supérieur, jusqu'à la formation continue des adultes.

---

<sup>26</sup> Jean Claude Emin, Jacqueline Levasseur, *L'évaluation dans le système éducatif français*, Thema, 2007, p. 69-70.

- De permettre une meilleure appréciation de l'efficacité du système éducatif en matière de coûts, d'activités et de résultats.
- De suivre l'évolution dans le temps des changements et innovations imposés au système éducatif.
- De faire des comparaisons entre populations, structures et groupes caractérisés.

La portée de ces résultats est essentielle pour :

- Attribuer un capital de connaissances et de compétences à de futurs citoyens.
- Contribuer à la formation de la population.
- Amorcer une insertion ou réinsertion sur le marché du travail.

Ces trois objectifs se retrouvent habituellement dans tous systèmes éducatifs. Mais, un quatrième objectif tient particulièrement à cœur la France : c'est le principe d'équité relatif au niveau de formation atteint selon le milieu social des élèves.

### **Les dispositifs de pilotage pédagogique**

On en distingue deux types :

- Les évaluations diagnostiques sont des outils pédagogiques utilisés par les enseignants dans leur classe. Ces évaluations concernent toutes les classes, ainsi que tous les élèves. Ce sont des tests qui permettent d'établir un diagnostic individuel – évaluer les forces et les faiblesses (freins aux apprentissages), afin de faciliter la définition des actions pédagogiques les mieux adaptées à la situation de chacun, et d'apprécier la programmation des apprentissages.
- Les évaluations bilan sont des outils plutôt pour les décideurs politiques, responsables du pilotage d'ensemble du système éducatif. Ce sont des échantillons représentatifs d'établissement, de classes et d'élèves qui sont organisés en fin de cycles. Ces évaluations révèlent, en référence aux objectifs de la politique éducative, les objectifs atteints et ceux qui ne l'ont pas été. Cela permet d'agir, au niveau national, sur les programmes des disciplines, sur les organisations des enseignements, mais également sur les contextes de l'enseignement, sur des populations caractérisées.

*Que nous apprennent alors les comparaisons internationales auxquelles participe la France ?*

## Les évaluations pour les comparaisons internationales : l'exemple de Programme International pour le Suivi des acquis des élèves (PISA)

L'objectif premier du programme de PISA<sup>27</sup> est de faire des comparaisons des acquis des jeunes de 15 ans des pays participants, en prenant en compte les spécificités de chaque système éducatif concerné. Ainsi, les indicateurs de référence permettent d'établir les niveaux de compétences obtenus pour chaque pays. Toutefois, ce système d'évaluation présente un inconvénient majeur, dû à une description hors contexte de la maîtrise des compétences des élèves de 15 ans. En effet, la disparité des performances entre pays mériterait d'être étudiée en fonction de variables liées à l'élève, telles que son milieu socio-culturel, mais aussi à l'établissement, en lien aux choix des politiques éducatives de chaque pays (Duru-Bellat, Mons & Suchaut, 2004).

Une enquête, réalisée le 06/12/2015<sup>28</sup> et rendue publique par l'Organisation de coopération et de développement économiques (OCDE), fait de la France l'un des pays où le déterminisme social est le plus fort, ce, en dépit des alternances politiques et des réformes successives. Avec un score de 495 points, la France se situe dans la moyenne des pays de l'OCDE (493 points) – au même niveau que l'Autriche, la Suède et les Etats-Unis (estimation de 2018). La France reste néanmoins bien en deçà de Singapour, du Japon, de l'Estonie, de la Finlande et du Canada qui, avec leur score supérieur à 530, occupent les 5 premières places du podium. Elle se situe, cependant, bien au-dessus de la Turquie (425) ou du Mexique (416) qui ferment la marche.

*Ces comparaisons internationales soulèvent une question sensible, autour de laquelle se focalisent les polémiques, celle du niveau des élèves français. Y est-il oui ou non en baisse ? Pour tenter une réponse qui vaille, il faudrait savoir de quoi l'on parle. S'agit-il, par exemple, des compétences en français et en mathématiques, « mesurées » par des évaluations nationales, des élèves entrant au CE2 ou en 6<sup>ème</sup> ? Quand bien même on y dénombrerait une importante proportion d'élèves en difficulté, cela ne signifie pas systématiquement que les compétences de base étaient mieux maîtrisées trente ou quarante ans auparavant qu'aujourd'hui.*

---

<sup>27</sup>Jean Claude Emin, Jacqueline Levasseur, *L'évaluation dans le système éducatif français*, Revue Thema n°29, 2007, p. 72.

<sup>28</sup>[http://www.lemonde.fr/education/article/2016/12/06/enquete-pisa-les-eleves-francais-dans-la-moyenne\\_5044175\\_1473685.html](http://www.lemonde.fr/education/article/2016/12/06/enquete-pisa-les-eleves-francais-dans-la-moyenne_5044175_1473685.html), consulté le 31/01/18.

*Est-il question au contraire des connaissances ou des compétences des élèves à la rentrée en seconde ou en première année d'université ? Un point de vue objectif voudrait que l'on tienne compte plutôt des taux de scolarisation. Compare-t-on ce qui est vraiment comparable ? Le niveau moyen des 17-18 ans, par exemple, peut-il s'élever sans que s'élève en même temps le niveau moyen des élèves de Terminale, en orthographe. De même, l'élévation du niveau général de formation ne peut empêcher les écarts significatifs entre les plus hauts et les plus bas niveaux d'étude.*

Sur la base de ces considérations, les évaluations gagneraient à être plus précises. Par ailleurs, la démocratisation de l'enseignement ne consiste pas seulement à favoriser l'accès aux études longues des élèves. Il sert aussi à assurer une plus grande mobilité sociale des élèves. Néanmoins, il faut comprendre, qu'aujourd'hui, les mêmes diplômes ne donnent plus accès aux mêmes positions sociales, tant leurs délivrances sont plus nombreuses que jadis. Ce qui sous-entend que cela n'aurait strictement rien à voir avec une baisse du niveau général de formation.

Différents types d'évaluation :

	<b>Évaluation intégrée à l'acte éducatif</b>	<b>Examens et autres modes de délivrances des diplômes</b>	<b>Évaluations de masse</b>
<b>Sur quoi porte l'évaluation</b>	Compétences de l'élève, manifestées par des productions écrites et orales. Référent : programmes, livrets scolaires à l'école primaire	Compétences des élèves et étudiants. Référent : programmes mais critères peu explicites. Référentiels pour diplômes professionnels. Problèmes de représentativité des épreuves et de docimologie.	Début CE2-6 <sup>e</sup> : compétences en français et mathématiques Début 2 <sup>nd</sup> e : dans 4 disciplines. Référent : compétences représentatives des programmes Épreuves : exercices regroupant des items
<b>Résultats</b>	Notes surtout ; corrections, appréciations, compétences acquises	Diplôme	Réussites aux items, avec divers regroupements possibles
<b>Qui évalue ?</b>	Enseignants de l'élève Conseil de classe	Enseignants extérieurs à l'établissement et/ou ceux de l'élève	Enseignants de l'élève, avec grille nationale
<b>Comment ?</b>	Évaluation en grande partie spontanée	Enseignement secondaire : réglementation nationale, organisation académique, contrôle continu au brevet Enseignement supérieur : compétence de l'établissement, parfois sans examen terminal	Épreuves nationales, QCM

<b>Usages</b>	Usages pédagogiques variés : diagnostiques, formatifs, sommatifs, probatoires, pronostiques (pour orientation). Compte rendu aux familles	Rendre compte des compétences. Brevet : pas de conséquences. Baccalauréat : droit d'entrée. Diplômes attestant une compétence professionnelle	Stratégies d'apprentissage et actions de remédiation. Compte rendu aux familles. Traitements statistiques locaux. Synthèses nationales, mais pas de bilan dans le temps
<b>Conclusion</b>	« Un point obscur » Forces : - compte-rendu aux élèves et parents. - intégration dans la régulation du travail des élèves. Faiblesse : intégration dans la régulation du travail des enseignants (impulsion, animation, suivi, évaluation des enseignants et surtout formation)	Forces : - acceptation sociale - réaction sur la formation Faiblesses : - qualité des épreuves et incertitudes sur la correction - incitation au bachotage Risque d'ébranlement de l'acceptation par l'évolution socio-économique	Forces : - nouveauté marquante, notoriété - CE2-6 <sup>e</sup> : acceptation, reconnaissance Faiblesses : - CE2-6 <sup>e</sup> : intégration à la pédagogie - 2 <sup>nd</sup> e : évaluation pas toujours effectuée et peu exploitée - n'entre pas dans un processus de régulation du travail des enseignants
<b>Études possibles</b>	Compréhension par les familles des livrets d'évaluation et bulletins Usage des exercices d'évaluation à l'école primaire Place de l'évaluation des élèves dans la formation des enseignants et dans les pratiques d'inspection Liaison entre évaluation et orientation	Réalité de l'acceptation sociale Compétences effectivement évaluées par les sujets de baccalauréat Comparabilité des diplômes de même intitulé dans l'enseignement supérieur	Usages des évaluations de masse ; comment procéder à une relance ?

**Tableau 5 : Évaluation des élèves et des étudiants<sup>29</sup>**

Ce type d'évaluation des élèves et des étudiants pose la question des effets pervers de la massification de l'enseignement. Cette évolution, bien que juste et nécessaire en soi, a profondément bouleversé l'ensemble du paysage scolaire sur plusieurs points :

<sup>29</sup>Claude Pair, *Forces et faiblesses de l'évaluation du système éducatif en France*, Rapport du Haut Conseil de l'évaluation de l'école, octobre 2001, p. 35.

- **La compétition scolaire s'est considérablement durcie**, à cause de la course effrénée aux diplômes, mais également du renoncement aux notes et aux classements dans l'enseignement primaire, ainsi que la limitation des redoublements, etc.
- **La forte scolarisation de la société** laisse peu de place à l'échec scolaire, synonyme d'exclusion sociale ou de vie professionnelle précaire. Ainsi, la scolarité est devenue, pour certains, comme un véritable parcours du combattant, criblé d'obstacles. En corolaire, quitter précocement le système scolaire, sans qualification, laisse les élèves ainsi que leurs familles dans une grande inquiétude.
- **Le facteur de réussite sociale étant très fort**, les élèves attendent donc de recevoir des titres socialement plus rentables et plus professionnalisants. Mais, dans le même temps, la surenchère des diplômes tend à remettre en cause l'accès à un emploi et à une position sociale confortable.
- **Le prolongement de la durée des études** se traduit par l'arrivée en masse d'un nouveau public d'élèves qui ne sont pas forcément acquis aux valeurs de l'école. Les enseignants sont parfois déroutés, face à ces nouveaux élèves pour lesquels l'intérêt culturel des savoirs n'est pas une évidence.

Les résultats, de l'ensemble des évaluations, dont il est question dans cette partie de mon étude, relèvent des rapports, des notes et des articles. Les informations y sont très riches, ce qui en soi est une force pour améliorer le score des élèves, dans le but de rendre compte de leurs réelles difficultés. La plupart des rapports des inspections générales sont formellement destinés au(x) ministre(s) et sont accompagnés d'une liste des destinataires proposés par les ministres eux-mêmes. On a vraiment l'impression que les destinataires ne sont pas totalement identifiés. Très souvent, on peut imaginer qu'il s'agit de responsables du système, mais les rapports les atteignent à un moment où les décisions correspondantes ne sont pas nécessairement à l'ordre du jour. C'est d'ailleurs une des raisons justifiant le fait que l'objectif d'aider le système éducatif à progresser et à évoluer dans la prise des décisions efficaces, proposées au travers desdits rapports ou travaux n'est souvent guère rempli.

Et pour finir, trois points qui méritent d'être soulignés :

- L'évaluation est un système dynamique qui vise à « couvrir » progressivement tous les aspects du système éducatif et à impérativement constituer un ensemble cohérent,

permettant d’apprécier les résultats et de fournir des outils de pilotage aussi bien au niveau national, pour le ministre et le Parlement – qu’au niveau de la classe, pour chaque enseignant.

- L’évaluation fait l’objet d’un effort très conséquent de *diffusion aux différents publics, de formation et d’information*. D’où la nécessité d’une totale transparence des résultats des travaux sus-mentionnés ; ce qui est à la fois une exigence de démocratie et d’efficacité. En effet, il est primordial d’apporter, à tous ceux qui doivent s’en servir, tous les moyens de le faire au mieux et de façon la plus efficace possible. Toutes les données publiques, qui sont largement diffusées, sont, à ce titre, une source importante pour les chercheurs en sciences de l’éducation.

- Enfin, il faut mettre en avant une idée majeure d’un point de vue déontologique. Tous ces travaux d’évaluation permettent d’apporter un éclairage certain, sur toutes les décisions à prendre, par les responsables. Ils les aident à formuler des hypothèses de travail et d’actions, et ils leur permettent de confirmer ou d’infirmier le bien-fondé de ces hypothèses. Cela fait desdits travaux des outils indispensables, doivent les éclairer dans l’exercice de leurs responsabilités politiques, bien qu’ils ne donnent pas de solutions toutes faites aux problèmes rencontrés dans le système éducatif.

Ce constat m’amène à m’interroger sur l’histoire et la capacité du système éducatif français à réellement évoluer et à se réformer efficacement au cours de ces dernières décennies.

### **B.2. 3 Le système éducatif français –évolution**

Depuis une vingtaine d’années, le pilotage du système éducatif français emprunte désormais des voies nouvelles (fixation d’objectifs, contractualisation, évaluation), plus modernes et efficaces que ses méthodes hiérarchiques et réglementaires habituelles. Cette évolution, qui suscite des résistances de certains auteurs, soulève une quantité de questions, parmi lesquelles celle de l’autonomie qui n’est pas la moins complexe de toutes.

#### ***Les mutations de l’administration de l’Éducation nationale*<sup>30</sup>**

---

<sup>30</sup>Bernard Toulemonde, *Le système éducatif en France*, Paris, La documentation française, 2009, p.63.

### *Caractéristiques traditionnelles*

Pour les régimes successifs, il s'agit avant tout de contrôler les esprits au travers de l'enseignement (Napoléon I<sup>er</sup> et Guizot notamment) : le conflit avec l'église, dont l'État républicain (Jules Ferry) sortira vainqueur, illustre cette attitude. Il y a également l'héritage napoléonien, qui maintient un système centralisé et hiérarchique, c'est-à-dire une institution unique qui possède tous les pouvoirs de réglementation et de nomination. Elle a autorité sur les recteurs, et sur les simples rouages d'exécution appelés à « gouverner » leur circonscription administrative, l'académie.

En amont, dès 1854, Napoléon III rétablissait l'autonomie de l'Université à l'égard des pouvoirs locaux. Toutefois, la nomination des instituteurs resta longtemps un sujet de conflit, jusqu'à ce qu'une ordonnance de 1944 transfère la décision du préfet vers l'autorité académique. Héritage de cette longue tendance autonomiste, encore aujourd'hui, une disposition du statut des préfets exclut « l'action éducative, les personnels et les établissements, qui y concourent », de leur autorité.

Parmi les grandes mutations de l'Éducation nationale, il y a cette recherche de l'égalité des chances pour tous les citoyens. D'où la mise en œuvre d'une politique d'éducation prioritaire, qui a pour objectif de corriger l'impact des inégalités sociales et économiques sur la réussite scolaire, à travers le renforcement de l'action pédagogique et éducative dans les écoles et établissements des territoires qui rencontrent les plus grandes difficultés sociales, notamment ceux de la Guyane.

### **La politique d'éducation prioritaire : son histoire, ses objectifs, son contenu, son pilotage et le programme ECLAIR<sup>31</sup>**

#### **Une histoire révélatrice des problèmes actuels**

L'école républicaine, obligatoire et gratuite, a été conçue comme un instrument instituant l'égalité entre citoyens. Tous les enfants de la Nation française devaient pouvoir fréquenter leur école primaire dans leur commune, pour y recevoir le même enseignement, défini dans les moindres détails par des horaires et des programmes nationaux, et dispensé par

---

<sup>31</sup>« *La contribution de l'éducation prioritaire à l'égalité des chances des élèves* », Rapport n° 2006-076 – Octobre 2006, Inspection générale de l'Éducation nationale.



des instituteurs formés (voire « formatés ») sur le même modèle par les écoles normales. Étaient donc visées, non seulement une égalité d'accès à l'école, sur l'ensemble du territoire, mais également une égalité dans les contenus de l'enseignement comme dans sa qualité, grâce à des maîtres identiques (puisqu'ils avaient reçu la même formation). Les écoles normales et les inspecteurs de l'instruction primaire étaient les garants de la mise en œuvre de ce principe.

Cette égalité d'offre du service éducatif public était censée garantir une égalité des chances pour chaque enfant du pays. C'est à chaque enfant de s'en saisir. S'il ne le faisait pas, par manque d'intelligence ou par paresse, ce sera de sa faute et non de celle de l'institution scolaire. En ce sens, la notion d'échec scolaire, telle qu'on la connaît aujourd'hui, était inconcevable, et donc, puisque n'existant pas conceptuellement. Cette notion d'échec n'apparaît seulement qu'au moment de la prolongation de la scolarité obligatoire à 16 ans (1959), et surtout avec la création du collège unique (1977), qui instituera une « démocratisation » de l'enseignement secondaire, désormais ouvert à tous les élèves de l'école primaire.

À partir de cette époque, les nombreux travaux sur l'échec scolaire ont mis en lumière le rôle déterminant de l'origine sociale, du niveau d'instruction des parents, de « l'environnement familial et social ». Ils ont particulièrement montré comment les inégalités sociales et les disparités spatiales se conjuguent et se renforcent mutuellement, ce qui conduit, de fait, à la concentration, dans certaines zones spécifiques, d'un grand nombre d'enfants en difficulté scolaire. Parallèlement, dès les années 60, les chercheurs ont commencé à dénoncer les inégalités scolaires au sein du système éducatif national. Ce problème est devenu un problème politique aux États-Unis notamment, ce, suite à des plaintes portées par ... devant les Cours suprêmes de plusieurs États. En France, les milieux associatifs, pédagogiques, puis syndicaux et politiques, se sont emparés du sujet. Leurs constats sur l'échec scolaire ont été à l'origine de la création, en 1981, des « zones prioritaires », qui seront ensuite appelées « zones d'éducation prioritaire », les fameuses ZEP.

### **Des objectifs qui ont évolué**

#### **Un vocabulaire révélateur de ces évolutions**

La dénomination originelle de l'inégalité, dans les textes de 1981, est celle de « **zones prioritaires** » (**ZP**). Les fondateurs de cette politique considéraient, en effet, que les difficultés scolaires (mais aussi économiques, culturelles et sociales) sont concentrées dans

des zones qu'on peut délimiter, et qui deviennent prioritaires pour l'action éducative (mais aussi pour d'autres actions), ce, dans le but de lutter contre les inégalités. L'expression « programmes d'éducation prioritaire » s'adjoint à « zones prioritaires », dès la circulaire de 1981. Ces programmes sont « prioritaires » dans la mesure où ils doivent « regrouper les moyens sélectifs », spécifiquement attribués aux ZP. L'expression « zones d'éducation prioritaire » (ZEP) apparaît dans la lettre ministérielle du 8 juillet 1988.

La circulaire du 30 mars 2006 prévoit la structuration de l'éducation prioritaire autour de 249 réseaux « **ambition-réussite** », et des autres réseaux dorénavant appelés « **de réussite scolaire** ». Les réseaux ambition-réussite sont ceux qui connaissent les difficultés les plus importantes. L'expression « **égalité des chances** » apparaît pour la première fois dans le discours de Jean-Pierre Chevènement, du 7 février 1986, dans lequel la politique ZP est présentée comme « une politique d'égalité des chances pour tous et une politique pour une France moderne ». Dans sa lettre du 8 juillet 1988, Lionel Jospin reprend cette expression et indique que : « l'école doit assurer l'égalité des chances pour tous les élèves », c'est-à-dire « offrir à chacun les conditions du développement personnel et de la réussite ». Dans son discours d'Arras, il définit l'école comme « facteur de réduction des inégalités sociales », en rapport avec la Déclaration des droits de l'homme et du citoyen : « Tous les citoyens sont également admissibles à toutes les dignités, places et emplois publics, selon leurs capacités et sans autres distinctions que celles de leurs vertus et de leurs talents ».

### **Des objectifs allant de « la lutte contre l'inégalité à la réussite scolaire »**

Dans les textes de 1981, l'objectif de la politique ZP est « la lutte contre l'inégalité sociale. Son but prioritaire est de contribuer à corriger cette inégalité en subordonnant l'augmentation des moyens à leur rendement escompté, en termes de démocratisation de la formation scolaire ».

Dès 1985, les textes privilégient les objectifs scolaires : « mettre l'accent sur les apprentissages de base et, en particulier, sur l'expression orale et écrite du français à tous les niveaux d'enseignement ». La charte de l'égalité des chances, dans l'accès aux formations d'excellence (janvier 2005), correspond à ce même objectif, qui sera également réaffirmé par la circulaire du 30 mars 2006 :

« Les élèves des collèges ambition-réussite ayant obtenu une mention très bien au diplôme national du brevet auront la faculté de demander leur affectation dans un lycée de leur choix [...] La charte de l'égalité des chances dans l'accès aux formations

d'excellence est mise en œuvre : 100 000 étudiants des grandes écoles et universités s'engagent à accompagner 100 000 élèves de l'éducation prioritaire dans leurs études » (Anne Armand, Béatrice Gille, La contribution de l'éducation prioritaire à l'égalité des chances des élèves, Inspection Générale de l'EN, Rapport n° 2006-076, octobre 2006).

On peut donc observer que les objectifs d'origine concernaient la lutte contre les inégalités sociales (et non pas seulement scolaires), ce qui, ensuite, justifiera la mise en place d'une action globale, avec des partenaires. Dès 1985, même si ces objectifs initiaux sont réaffirmés, il y a une première insistance sur l'importance des apprentissages fondamentaux (lire-écrire-compter). Cet objectif est réaffirmé ensuite, à plusieurs reprises, mais avec quelques hésitations sur la nature de ces fondamentaux, sur la manière de les faire acquérir, ainsi que sur la dialectique : « recentrage sur l'école/ouverture aux partenaires ».

### **La construction d'un modèle français**

Pour répondre aux objectifs d'égalité des chances des élèves, on a jusqu'alors imaginé une forme de discrimination positive collective, ou plutôt d'« action positive », dont le **modèle français** était le suivant :

- Concentrer des moyens supplémentaires, humains et financiers, dans des territoires localement définis comme accusant le plus des inégalités socio-économiques.
- Mutualiser ces moyens entre tous les intervenants, au travers de partenariats extra-scolaires, en estimant que ces inégalités ne sont pas la seule affaire de l'école.
- Déconcentrer les décisions de délimitation des zones, de répartition des moyens et d'élaboration des projets d'action, en estimant que ce sont les acteurs de proximité qui sont les mieux à même de savoir ce qu'il convient de faire.
- Faire confiance à l'imagination des enseignants, à « la liberté pédagogique », pour concevoir les actions éducatives et pédagogiques les plus appropriées (c'est en somme l'esprit de décentralisation au niveau de la classe), en préservant le même niveau d'exigence scolaire et les mêmes programmes.
- Trouver un remède à l'évitement induit par ces mesures, en développant des pôles d'excellence.

En agissant ainsi, on espérait réduire, sinon supprimer, les inégalités constatées. Sur le plan scolaire, cela signifie notamment que tous les élèves auraient, dès lors, la possibilité de suivre l'enseignement tel qu'il est défini par les programmes nationaux.

### **Le pilotage national**

Dans les années 1980, au moment du lancement de l'éducation prioritaire, la territorialisation de cette politique était une véritable innovation. Confier aux recteurs et aux équipes pédagogiques des écoles et établissements du second degré, le soin de construire la carte de l'éducation prioritaire et les dispositifs pédagogiques, apparaissait comme nécessaire à leur efficacité et à leur adaptation aux difficultés particulières de chaque zone. Le ministère a donc choisi de donner la main sur la gestion de l'éducation prioritaire. Il a seulement tracé des grands objectifs de carte, de moyens et de performance pédagogiques. Pour preuve de cette faiblesse du pilotage national, il n'y avait plus jusqu'à cette année de réunion nationale, depuis au moins deux ans, avec les correspondants éducation prioritaire. Le centre Alain Savary, rattaché à l'Institut national de la recherche pédagogique, qui a pour mission de coordonner et de relayer la recherche en matière d'éducation prioritaire, reste très méconnu du terrain.

L'effet de la territorialisation de la politique a été double. Les équipes de terrain ont pu s'investir, gagner en autonomie, en responsabilité et souvent en efficacité, notamment dans le domaine de la vie scolaire ; mais l'absence de critères nationaux de carte et les pressions locales ont abouti à une inflation de la carte (8 % des écoliers en 1981, 18 % en 1998, 10 % des collégiens en 1981, 21 % en 1998), à son hétérogénéité, à des moyens saupoudrés, dont l'effet est difficilement mesurable. Aujourd'hui, la territorialisation de l'action éducative n'est plus une nouveauté. Depuis 1981, l'action éducative s'est très fortement déconcentrée et décentralisée. Et ce sont plutôt les effets pervers, dus à l'absence de volonté politique nationale forte qui, dans ce domaine, sont habituellement relevés.

### **Le pilotage académique**

Dans la plupart des cas, un responsable de l'éducation prioritaire a été nommé au niveau rectoral. Il peut s'agir d'un IA-adjoint (Créteil), d'un IA-IPR (Aix-Marseille, Caen), ou même du proviseur vie scolaire (Nantes). Tous les départements, à de rares exceptions près (comme la Manche qui n'a qu'une ZEP), ont de même un responsable de l'éducation prioritaire. Il s'agit le plus souvent d'un IEN premier degré, adjoint ou de circonscription, parfois d'un

Inspecteur académique-adjoint (Créteil). Assez souvent le responsable départemental est assisté d'un chargé de mission.

### **Le programme ECLAIR<sup>32</sup>**

La politique de l'Éducation Prioritaire, mise en place en 1981, s'appuie sur une discrimination positive, dans l'emploi des moyens publics au service de l'égalité des chances. Elle constitue une réponse aux difficultés sociales et scolaires concentrées dans certains établissements. Le plan de relance de l'éducation prioritaire, en 2006, énonce que tous doivent acquérir les connaissances et les compétences du socle commun. Une nouvelle carte de l'éducation prioritaire se dessine, qui s'appuie par un renforcement du pilotage tant national que local (comité de pilotage académique), et qui vise des publics et non pas seulement des territoires (Cf. le Plan de relance de l'Éducation prioritaire : BO N° 14 du 06/04/2006—Ministère de l'Éducation Nationale Guyane). De nos jours, la carte de l'éducation prioritaire n'est donc pas figée.

Ce plan aboutit à la création dans l'académie de la Guyane à :

- **12 réseaux « Ambition Réussite », 12 collèges et 55 écoles ou RAR**
- **11 réseaux de « Réussite Scolaire », 11 collèges et 36 écoles ou RRS**
- **2 Lycées de « réussite scolaire »**

Un réseau est constitué d'un collège (Tête de réseau) et des écoles (maternelles et élémentaires). Dans ce réseau, interviennent des professeurs référents en charge de missions éducatives et de projets spécifiques, liés au contrat du réseau et des assistants pédagogiques. Un pilotage local est exercé par le biais du comité exécutif, composé du chef d'établissement, de l'IEN, des directeurs d'école et d'un secrétaire de réseau. Ce comité prépare, harmonise, régule les mesures destinées à faire vivre le réseau, et rend compte de son activité aux conseils d'administration des EPLE, ainsi qu'aux conseils d'école et aux autorités académiques. Il s'appuie sur les compétences d'expertise et d'évaluation des corps d'inspection (IEN et IA-IPR). Les élèves des écoles des réseaux d'éducation prioritaire bénéficient, comme tous les collégiens, de la mise en place de l'accompagnement éducatif après la classe. Les élèves des collèges de l'éducation prioritaire ont la possibilité d'intégrer un internat d'excellence, créé dans le cadre de la dynamique Espoir Banlieues. Les internats sont pour les élèves, qui ne

---

<sup>32</sup>Direction Générale de l'enseignement scolaire, mai 2011, *Programme ECLAIR*, Impression OVATION

trouvent pas des bonnes conditions de travail à la maison, d'y bénéficier d'un environnement favorable à la réussite.

La dynamique de projet demeure au cœur de l'éducation prioritaire et trouve sa cohérence dans les contrats passés avec les autorités académiques. Cette dynamique est formalisée dans les réseaux « ambition réussite » par un contrat ambition réussite » ou CAR et, dans les réseaux de réussite scolaire, par un « contrat d'objectifs scolaires » ou COS. Ces contrats se substituent aux contrats de réussite scolaire, à partir de la rentrée 2006, pour les réseaux « ambition réussite » et dès 2007, pour l'ensemble de l'éducation prioritaire.

Le classement de l'académie entière de Guyane en zone d'éducation prioritaire renforcée (REP+) a été effective dès la rentrée scolaire 2016 pour 10 collèges de Guyane. Il porte ainsi à 29 collèges en REP+ et un en REP. Seul le collège Auguste Dédé, situé sur la commune de Rémire Montjoly, est passé en REP simple. *Quelle différence entre le REP et le REP+ ?* La labellisation REP+ permet aux établissements bénéficiaires de mobiliser davantage de moyens, à la fois humains et financiers, afin de favoriser la réussite de tous les élèves. Autre point positif du label : c'est la formation et l'accompagnement beaucoup plus poussés des personnels. En effet, en zone éducation prioritaire renforcée, il faut être encore plus outillé qu'ailleurs, compte tenu de la concentration de difficultés très diversifiées (difficultés socio-économiques des élèves, climat violent, etc.).

Se pose toutefois la question délicate de l'adéquation entre la volonté et l'ambition d'une politique de « réussite pour tous » et le concept d'égalité réelle de moyens pour les Outremer.

#### **B.2.4 Les éducatifs français – entre l'Hexagone et les Outremer : une égalité réelle ?**

En dépit d'indéniables progrès, des écarts forts et persistants demeurent entre les Outre-mer et l'Hexagone, dans le domaine socio-économique mais également sur le plan éducatif. Territoires de la République, les Outre-mer aspirent désormais à une égalité réelle avec l'Hexagone, car les inégalités de territoire, ajoutées aux inégalités de patrimoines et de revenus, sont totalement contraires aux principes portés par la République française.

Sur le plan de l'éducation, l'illettrisme présente des chiffres inquiétants en Outre-mer<sup>33</sup> : en guise d'exemple, 22,6 % des Réunionnais et 14 % des Martiniquais seraient en situation d'illettrisme, contre 7 % des habitants de l'Hexagone. De même, si nationalement, 10% des jeunes de 18 ans sont en difficulté de lecture, ce taux varie entre 30% et 75% dans les départements d'Outre-mer, avec 47,9% pour la Guyane, en 2<sup>e</sup> position après Mayotte (75,4%).

« Être tous traités de la même manière par la loi (égalité formelle), cela ne signifie pas avoir, tous, les mêmes conditions matérielles d'existence (égalité réelle) ». Cela sous-entend qu'à l'égalité *des droits* s'est graduellement substituée la notion d'égalité *des chances*, mais aussi, le passage de l'égalité en droits vers l'égalité *des droits* et, par-là, l'émergence d'une notion d'égalité des chances.

La promulgation de la loi, du 28 février 2017, de programmation relative à l'égalité réelle outre-mer et portant autres dispositions en matière sociale et économique, ira dans le sens d'une équité retrouvée. Cette loi vise justement à atténuer les écarts de développement entre les territoires d'Outre-mer et le territoire métropolitain. L'élaboration de cette loi de programmation, consacrée à l'égalité réelle entre les Outre-mer et la France hexagonale, témoigne d'une réelle volonté politique, et fait de l'égalité réelle une priorité de la Nation. Ainsi, les politiques publiques seront élaborées en prenant en compte, pour les collectivités concernées, de leurs handicaps structurels et des retombées certaines sur les autres secteurs d'activités comme l'Éducation.

**Certaines mesures sociales et sociétales de la loi du 28 février 2017 de programmation relative à l'égalité réelle outre-mer<sup>34</sup> :**

- **Expérimentation de la scolarité obligatoire de 3 à 18 ans** (au lieu de 6 à 16 ans) dans les départements d'Outre-mer à compter de la rentrée 2018.
- **Construction de 150.000 logements en Outre-mer** au cours des dix prochaines années.
- **Sensibilisation dans les écoles primaires sur les questions nutritionnelles**, notamment sur les liens entretenus entre une alimentation trop riche en sucre et la survenance éventuelle du diabète.

<sup>33</sup> Rapport de Victorin Lurel au Premier Ministre, *Égalité réelle outre-mer*, mars 2016, p. 55.

<sup>34</sup><https://la1ere.francetvinfo.fr/que-contient-le-projet-de-loi-sur-l-egalite-reelle-outre-mer-402811.html>, consulté le 13/01/18.

*Mais de quoi parle-t-on précisément ?*

### **Le concept d'égalité réelle**

L'« égalité » est souvent reliée à la « non-discrimination »<sup>35</sup> et, à certains égards, toutes deux visent des résultats similaires. Le concept de la non-discrimination, s'étant confondu peu à peu avec la notion d'égalité, même la définition générale de l'égalité inclut l'idée que certains groupes (et pas nécessairement d'autres) ont subi un traitement inégal et méritent d'être traités de façon égale. Toutefois, il existe une différence majeure entre ces deux notions. La « non-discrimination » suppose une comparaison entre une personne qui s'est fait refuser un avantage ou une possibilité, par exemple, et d'autres personnes qui n'ont pas les mêmes caractéristiques distinctives qu'elle. Il existe alors une présomption implicite, selon laquelle la façon dont le groupe de comparaison est traité ou les possibilités qui lui sont offertes représentent la norme à respecter. Par conséquent, les gouvernements, qui doivent accorder des avantages à un groupe qui n'en bénéficiait pas auparavant, parce que l'exclusion constitue de la discrimination, peuvent décider de ne plus offrir ces avantages plutôt que d'en étendre la portée.

L'égalité<sup>36</sup> est dite réelle lorsqu'elle retient les observations et les constatations fondées sur les réalités sociales, culturelles et économiques. Dès 1791, nous retrouvons cette expression dans les Cinq mémoires, sur l'instruction publique, rédigés par Condorcet. Girondin, ardent défenseur de la République et des droits de l'homme. Ici, Nicolas de Condorcet développe une vision moderne de l'instruction publique. Suivant la philosophie des Lumières, il propose de mettre en mouvement les principes révolutionnaires et de les réaliser concrètement. Ainsi, il souhaite dépasser l'égalité de droit, inscrite dans les lois, pour atteindre une égalité réelle, inscrite dans les faits : « Les lois prononcent l'égalité dans les droits, les institutions pour l'instruction publique peuvent seules rendre cette égalité réelle. »

À cet égard, l'éducation publique constituerait la clé de voûte menant vers cet objectif égalitaire. Aussi Condorcet inverse-t-il la logique du contrat social jadis développée par Rousseau. En effet, l'égalité est théorisée comme un levier d'autonomie et de liberté : « Il ne peut y avoir ni vraie liberté, ni justice dans une société, si l'égalité n'y est pas réelle ; et il ne peut y avoir d'égalité, si tous ne peuvent acquérir des idées justes sur les objets dont la

<sup>35</sup><https://www.lco-cdo.org/fr/nos-projets-en-cours/la-loi-et-les-personnes-handicapees/principes-concernant-le-droit-et-les-personnes-handicapees-mars-2012/iv-legalite-reelle-une-valeur-preponderante>, consulté le 29/01/18.

<sup>36</sup><https://www.offt.eu/think-tanks/generalites/article/d-ou-vient-le-concept-d-egalite-reelle>, consulté le 29/01/18.



connaissance est nécessaire à la conduite de leur vie » [in Journal d'instruction sociale, 1793]. Il annonce ainsi les débats désormais modernes sur l'égalité des chances. Un siècle plus tard, sous la III<sup>ème</sup> République, le mouvement socialiste forgera son identité sur ce principe.

### **Conclusion réflexive sur le chapitre 2**

Un aspect essentiel est à retenir dans ce chapitre 2 sur les mutations du système éducatif français en matière d'éducation prioritaire : pour ce qui nous intéresse, le classement de l'académie entière de Guyane en zone d'éducation prioritaire renforcée (REP+), est effective depuis la rentrée scolaire 2016 pour 10 collèges de Guyane. Même si parfois, la réalité est tout autre, cette qualification a tout de même l'ambition de permettre aux établissements de mobiliser davantage de moyens, à la fois humains (recrutement de personnel, formation et accompagnement) et financiers, afin de favoriser la réussite de tous les élèves. C'est une volonté manifeste d'offrir une politique d'égalité réelle issue de la loi du 28 février 2017 de programmation, relative à l'égalité réelle entre les Outremer et le reste du territoire national. Un concept clé qui est d'ailleurs déterminant en matière de réussite et/ou d'échecs scolaires, et sur lequel je reviens dans les chapitres suivants.

Il s'agit pour moi dans le chapitre suivant de dresser un état des lieux du système éducatif français, mis en œuvre sur le territoire de la Guyane.



### **CHAPITRE 3. C DU SYSTÈME ÉDUCATIF FRANÇAIS EN GUYANE : ÉTAT DES LIEUX ET TERRAIN**

La Guyane, Collectivité territoriale française, est la seule représentation de l'Europe sur tout le continent sud-américain. Sa population, en progression depuis cinquante ans, vient de doubler celles de ces vingt dernières années, avec un brassage impressionnant des cultures et des langues. Cela a pour effet forcément d'interroger l'institution scolaire, mise, plus qu'ailleurs, au défi d'avoir à composer avec l'altérité des enfants. La question de l'altérité nous amène inexorablement sur la relation de l'élève au savoir et aux autres, dans toutes ses dimensions socioéconomiques, linguistiques et culturelles. Il ne s'agit pas ici de faire une évaluation du plurilinguisme, ni même de celle de la diversité culturelle qui, bien sûr, a son importance. Il importe plutôt d'avoir une vue d'ensemble des éléments conceptuels qui interagissent autour de la question des déterminants de la réussite et/ou de l'échec scolaires, de leurs impacts sur le parcours de vie personnel de l'élève.

Je rappelle d'abord, très succinctement, quelques chiffres de la population et du territoire guyanais, pour mieux éclairer mon sujet : **44,3 % de taux de pauvreté contre 14 % pour la France entière, 22 % de taux de chômage en 2015, plus forte progression démographique des DOM (30 naissances pour 1000 habitants contre 2 pour 1000 sur le continent), une immigration difficilement contrôlable (porosité des frontières côté Surinam et Brésil), enclavement des communes éloignées, etc.** La Guyane cumule, à elle seule, un certain nombre d'handicap qui interfère dans tous les domaines y compris celui de l'éducation.

*Comment faire en sorte de concilier la culture de l'école française et la culture de l'élève dans un contexte multiculturel comme celui de la Guyane ?* Il devient incontournable de comprendre les enjeux de l'éducation en Guyane, d'en saisir en amont toute leur complexité sur un aussi immense territoire, dont la population est diverse, tout en établissant le lien avec et son évolution statutaire majeure de décembre 2015, en tant que Collectivité territoriale. Pour mieux appréhender la réalité et les enjeux de l'éducation en Guyane, il importe préalablement de situer cette dernière dans ses contextes géographiques (carte ci-dessus) et socioéconomiques.

La Guyane française, territoire, population, scolarité : données générales <sup>37</sup>



### C. 1 Aspects géographiques, institutionnels, économiques et sociaux de la Guyane<sup>38</sup>

La Guyane présente des caractéristiques géographiques et démographiques atypiques. Contrairement aux autres départements et collectivités territoriales d'Outre-mer, elle n'est pas insulaire. Elle forme le plus vaste desdits territoires français d'Amérique, avec une superficie de 83 534 km<sup>2</sup> (soit 16% du territoire métropolitain), comparable à celle du Portugal. Située entre le Surinam à l'ouest et le Brésil au sud, tandis qu'à l'est, elle est la plus vaste région française, mais aussi la moins densément peuplée, avec ses 252 338 habitants<sup>39</sup> au 1<sup>er</sup> janvier 2017, soit 2,7 habitants au km<sup>2</sup>. Les neuf dixièmes de la population se concentrent sur la

<sup>37</sup><http://voyageenguyane.free.fr/carteguyane.htm>, consulté le 15/09/2019.

<sup>38</sup><http://www.guyane.gouv.fr/content/download/8861/47833/file/SDCI>, consulté le 10/05/2018.

<sup>39</sup>Populations légales en vigueur à compter du 1<sup>er</sup> janvier 2017, recensement de la population Arrondissements – communes 973 Guyane, INSEE, décembre 2016.

bande côtière qui longe l'océan Atlantique. À l'ouest, le fleuve Maroni, et à l'est, l'Oyapock, sont les frontières naturelles de cette région insérée dans le Plateau des Guyanes. Au sud, l'étendue de la forêt amazonienne rend difficile la pénétration du territoire, car n'ayant pour seul accès possible que la navigation fluviale.

Par ailleurs, il y a une particulière originalité de la taille des communes en Guyane : la commune de Maripasoula avec ses 18360 km<sup>2</sup> est la plus grande des communes de France. Sa superficie est plus importante que celle de la Basse Normandie (17589 km<sup>2</sup>) qui vient alors en seconde position. Régina, avec ses 12130 Km<sup>2</sup>, rivalise avec la Haute Normandie (12317 Km<sup>2</sup>), tandis que la commune de Mana (6332 Km<sup>2</sup>) représente la superficie réunie de l'ensemble des départements d'Outre-mer : Martinique, Guadeloupe, Réunion et Mayotte. La densité de population guyanaise, de 2 hab/km<sup>2</sup>, est très inégalement répartie : avec une forte concentration de la population sur la bande littorale et une dissémination de multiples zones faiblement peuplées, dont la population s'accroît à des rythmes variables.

En outre, la Guyane est caractérisée par un fort taux de natalité (28,6%) et une croissance annuelle moyenne de la population de 2,9 % (+0,5 % pour la France entière). Même si la croissance démographique est forte sur tout le territoire guyanais, elle n'y est pas homogène. En effet, entre 2006 et 2011, le taux de croissance démographique annuel moyen fut de 2,9 % en Guyane, la population étant alors passée de 205 954 habitants, en 2006, à 237 550, en 2011. En 5 ans, la Guyane a gagné donc 31 596 habitants. L'on comprend pourquoi, cette région française, se distinguant par un très fort taux de natalité par rapport au reste du territoire national, il y a une proportion très élevée de jeunes au sein de sa population : 2 personnes sur 5 ont moins de vingt ans. Les personnes âgées de plus de 65 ans ne représentent que 4 % de la population.

Toutefois, la croissance démographique de certains Établissements public de coopération intercommunale (EPCI) est en baisse. Cela s'explique notamment par le retournement du solde des entrées et des sorties du territoire guyanais. Il est devenu nul dans la Communauté de communes de l'est guyanais (CCEG) et négatif dans la Communauté d'agglomération du centre littoral (CACL) (- 0,5 %) et dans la Communauté des communes des savanes (CCDS) (-1,4 %). Ainsi, la croissance annuelle de la population est passée de 3 %, entre 1999 et 2006, à 1,5 %, entre 2006 et 2011, dans la CACL. Puis, de 5,1 % à 2,9 %, dans la CCEG, et de 3,1 % à 1,1 %, dans la CCDS. Seule la Communauté des communes de l'ouest guyanais(CCOG) maintient une très forte croissance démographique de 6,3 %,

soutenue par le solde entrées/sorties (+ 2,8 %) et le solde naturel (34,6 %), les plus élevés de la Collectivité territoriale de Guyane. La progression du nombre d'emplois sur le marché et du produit intérieur brut (PIB) ne suffit pas à résorber un chômage stable à 22,3 % de la population active. Le nombre de chômeurs de catégorie A (jeunes sortis et faisant des démarches actives) est actuellement de 23000. L'insertion professionnelle des jeunes demeure difficile, même si le nombre des inscrits à Pôle Emploi a baissé de 2 % sur un an en 2016<sup>40</sup>.

En Guyane, plus qu'ailleurs, le diplôme est véritablement un atout pour accéder à l'emploi. En effet, respectivement 86 % et 91 % des titulaires d'un diplôme du premier et du deuxième cycles universitaires sont en situation d'emploi. Inversement, les non diplômés ont nettement plus de difficultés à intégrer le marché du travail (seulement 27 % d'entre eux ont occupé un emploi en 2013, selon l'INSEE). Les titulaires d'un baccalauréat et ceux d'un BEP ou d'un CAP s'intercalent entre ces deux catégories. **La non-scolarisation et l'illettrisme restent donc un réel frein à l'emploi.** Le taux de non-scolarisation est de 4 % pour les 6-16 ans, et le taux d'illettrisme est de 20 % pour les 18-65 ans, soit des taux trois fois supérieurs à ceux de la France métropolitaine<sup>41</sup>.

L'économie guyanaise est, quant à elle, dominée par le secteur tertiaire et le secteur public. Les secteurs primaires et industriels subissent directement les contraintes liées à l'éloignement de la Métropole et à l'isolement par rapport à certaines populations des communes éloignées. Le secteur tertiaire marchand, notamment le commerce et les services concentrent 13,7 % des emplois. Le secteur de la construction représente 7,8 %. Parmi les départements et collectivités territoriales français d'Amérique, la Guyane fait figure d'exception, avec 7 % d'emplois occupés dans l'industrie. L'industrie extractive (minière et aurifère) fournit l'essentiel des emplois du secteur, mais les activités du Centre spatial guyanais (CSG), à Kourou, y contribuent fortement. L'état actuel de l'économie guyanaise est le fruit d'une certaine évolution institutionnelle.

## **C. 2 Une évolution institutionnelle majeure en Guyane : mise en place de la nouvelle Collectivité territoriale de Guyane (CTG)**

En décembre 2015, la Guyane connaîtra une évolution institutionnelle importante. Une nouvelle Collectivité territoriale verra le jour, en substitution du Département et de la Région fusionnés à cette occasion. La Collectivité territoriale de Guyane (CTG) cumule désormais les

<sup>40</sup>Le Schéma départemental de coopération Intercommunale de la Guyane (SDCI) de 2016.

<sup>41</sup>*Ibid.*

compétences exercées jusqu'alors par le Conseil général et par le Conseil régional. C'est la loi constitutionnelle, du 28 mars 2003, qui a donné aux départements et régions d'Outre-mer la possibilité de se doter d'une collectivité unique exerçant les compétences doubles (départementales et régionales). En 2010, une consultation a eu lieu en Guyane : après avoir, le 10 janvier, rejeté sa transformation en Collectivité d'Outre-mer, les électeurs approuvèrent, le 24 janvier, la création d'une Collectivité unique. La loi du 27 juillet 2011, relative aux collectivités territoriales de Guyane et de Martinique, crée cette nouvelle collectivité et ses institutions : l'Assemblée de Guyane. Cette collectivité, comme celle de Martinique, créée par la même loi, sera régie par une septième partie du Code général des collectivités territoriales. Elle sera mise en place en décembre 2015, après des élections qui eurent lieu en même temps que les élections régionales, les 6 et 13 décembre 2015.

La CTG est notamment responsable de la définition des orientations en matière de développement économique, d'aides aux entreprises, de soutien à l'internationalisation, d'aides à l'investissement immobilier, à l'innovation des entreprises, mais aussi en matière d'attractivité du territoire régional. La CTG est ainsi devenue un acteur important des politiques d'aménagement sur le territoire guyanais.

### **C.3 Les voies de communication et les transports<sup>42</sup>**

Au sein de ce vaste territoire de Guyane, les voies de communication sont très limitées, ce qui rend donc difficile les échanges entre les communes. Seules les communes du littoral sont desservies par voie terrestre. Les difficultés de continuité territoriale marquent ainsi, en particulier, le fonctionnement quotidien de la Communauté des Communes de l'Ouest Guyanais (CCOG) et de la Communauté des Communes de l'Est Guyanais (CCEG). La compétence de gestion du domaine routier est encore aujourd'hui partagée entre la Communauté d'agglomération du centre littoral (CACL), pour l'urbain, et le Conseil Général pour l'interurbain ; demain ce sera sous la responsabilité de la CTG.

Dans ce contexte, le développement des voies de communication représente un axe majeur d'aménagement du territoire. Actuellement, le réseau routier national de la Guyane est constitué principalement d'un axe littoral de près de 450 kilomètres (RN1 et RN2) reliant respectivement Cayenne à Saint-Laurent-du-Maroni, à la frontière du Surinam, puis Cayenne

---

<sup>42</sup>Le Schéma départemental de coopération Intercommunale de la Guyane (SDCI) de 2016, page 6.

à Saint-Georges-de-l'Oyapock, à la frontière du Brésil. La route d'Apatou, allant de Saint-Laurent-du-Maroni à ce bourg, désenclave en partie les autres communes pour lesquelles le seul accès est le fleuve. Le classement de cette route, comme son prolongement au-delà de ces frontières, s'avèrent aujourd'hui plus qu'une nécessité.

D'une façon générale, sur les voies de communication et les transports, la Direction de l'environnement de l'aménagement et du logement (DEAL) a lancé, en tant que maître d'ouvrage, une vaste étude dont l'objectif est d'établir un diagnostic très précis de la situation des transports sur le territoire guyanais et, ainsi, mieux définir un Plan de transports et de déplacements, incluant tous les modes de transports. Par ailleurs, le schéma régional de transports, initié par l'ex-Région, est actuellement en cours de révision, afin d'assurer un développement cohérent du réseau qui prend en compte l'ensemble des préoccupations des populations en matière de déplacements et d'accès à leurs territoires. La compétence transport est aujourd'hui partagée entre la CACL sur le milieu "urbain", ce, sur l'ensemble de son territoire, et le Département, concernant l'interurbain. En ce qui concerne les communes de Kourou et de Saint-Laurent-du-Maroni, une meilleure organisation des transports urbains pourrait être fort intéressante, si et seulement si l'offre était bien adaptée à la demande.

L'agglomération de Cayenne, au sein de la CACL, a vocation à se doter d'un Plan de transports et de déplacements urbains (PDU) propre, destiné à promouvoir les transports en commun et à améliorer leurs dessertes, ainsi qu'à favoriser le désengorgement des accès au centre-ville. Pour le reste, l'institution du versement transports représente, par ailleurs, une piste de financement du transport urbain. C'est là un enjeu qui pourrait être partagé à moyen terme par la CCOG, dans la ville de Saint-Laurent-du-Maroni, du fait de sa croissance démographique et de sa constitution en pôle urbain. Par ailleurs, la réalisation et l'amélioration d'infrastructures, permettant la circulation, le débarquement et le stationnement sur les fleuves du territoire, dont dépendent les communes enclavées pour le transport des personnes et des marchandises, doivent se poursuivre, ce, dans le cadre des dispositifs existants de financement et d'appui. Le transport aérien doit également faire l'objet de progrès, par la réalisation et la remise à niveau des infrastructures aéroportuaires. D'autres singularités sur l'aménagement du territoire concernant des infrastructures comme le Pont du Larivot très fréquenté, qui pourrait être élargi avec la construction d'une deux fois deux voies.



#### C.4 Quelques aspects particuliers en Guyane (le logement, l'électrification, l'eau et l'assainissement)<sup>43</sup>

La Guyane, nous l'avons vu, est l'une des Collectivités territoriales d'Outre-mer, dont la population totale connaît la plus forte augmentation depuis plusieurs années. Sa population double tous les 12 ans. De 250 000, en 2015, elle passera à 450 000 habitants, en 2030, selon les estimations de l'INSEE. Selon cette même projection, l'Ouest du territoire est le plus impacté. Ainsi, Saint-Laurent-du-Maroni, de 5 000 habitants, en 1986, passant à 45 000, en 2014, atteindra 159 000, en 2030. Cette démographie galopante, ajoutée à la faiblesse des revenus d'une grande majorité des ménages, amplifie le phénomène de mal logement : 20 000 des 70 000 logements guyanais sont illégaux et/ou insalubres.

Plus d'un quart de la population guyanaise vit dans des conditions insalubres et indignes. Afin d'y remédier, il faudra procéder au renouvellement du parc de logements, pour répondre à la forte augmentation du nombre de ménages. Il devient donc nécessaire de construire, d'ici 2040, 5 000 logements par an, dont 3 000 logements sociaux. Et pourtant, il se trouve que, ces dix dernières années, les différents promoteurs et sociétés immobilières ne construisent en moyenne que 750 logements sociaux par an. Ce qui sous-entend que le nombre de demandes de logements sociaux n'ayant pas obtenu satisfaction s'élève à 13 000 ménages en attente, alors que le parc ne compte que 15 000 logements sociaux. Il existe donc une réelle inadéquation entre demande et offre de logement à un coût social et économique pour la Guyane. Cette crise du logement pousse les habitants à recourir massivement à de l'auto-construction, c'est-à-dire, le plus souvent sur des terrains occupés et/ou construits illégalement.

Aujourd'hui, le taux moyen d'**électrification** de la Guyane est évalué à seulement 70%. Il n'existe pas de syndicat d'électricité sur le territoire, et seulement la CCOG a décidé de communautariser cette compétence. *Pourquoi la nécessité absolue de la création d'un syndicat mixte d'électricité ?* Cette création est vivement souhaitable, car elle permettrait de réduire les carences en distribution électrique en Guyane, ce qui, à ce jour, constitue encore un véritable frein à son développement économique. La création de ce syndicat est d'ailleurs en cours, et clairement identifié par le SRCAE (énergies renouvelables et maîtrise de l'énergie). Sa mise en place effective représenterait un atout certain dans la programmation pluriannuelle de l'énergie.

---

<sup>43</sup>Le Schéma départemental de coopération Intercommunale de la Guyane (SDCI) de 2016, p.7-8.

Tous ces aspects particuliers, qui caractérisent une partie de la population guyanaise, sont importants quand on connaît la grande précarité de certains enfants scolarisés. Les plus démunis ne disposent pas toujours d'eau, ni d'électricité chez eux. Des familles s'éclairent parfois à la bougie qui est à l'origine de nombreux incendies. D'autres n'ont pas d'eau, de quoi cuisiner, se laver, faire la lessive et être propres, pour venir en classe. Tous éléments rajoutés les uns aux autres ne peuvent que rendre plus difficile la scolarité des enfants scolarisés en Guyane.

### **C.5 L'éducation en Guyane : le projet éducatif territorial guyanais**

Le Projet éducatif territorial guyanais (PEDT) est un outil simple et pratique, mis au service de la réussite des élèves et de l'attractivité des territoires. Voici dix bonnes raisons de le mettre en place :

- Il est au service de la réussite éducative et du bien-être des enfants.
- Il constitue un facteur d'attractivité du territoire pour les familles.
- Il ouvre droit aux financements de l'État.
- Il offre un cadre facilitant l'organisation des accueils de loisirs périscolaires.
- Il favorise l'implication des familles dans le parcours éducatif de leurs enfants.
- Il dynamise la vie associative culturelle, sportive et citoyenne du territoire.
- Il facilite une politique d'inclusion des enfants en situation de handicap.
- Il favorise le développement des loisirs pour tous et contribue au partage des valeurs de la République et à la culture du « vivre ensemble ».
- Il favorise le développement de l'emploi et de la formation dans les secteurs de l'animation et du sport.
- Il favorise les coopérations entre communes.

### **C. 6 L'exemple du projet éducatif local de la Ville de Cayenne<sup>44</sup>**

La Ville de Cayenne a décidé de s'inscrire dans la dynamique d'une réussite éducative pour tous, à travers sa politique du Développement social. Consciente que cette mission incombe, en grande partie, à l'École, elle est convaincue que l'éducation des enfants et des jeunes est une responsabilité partagée entre les parents, l'école, les collectivités locales et les associations. Dans cette dynamique, la Ville de Cayenne souhaite répondre avec force aux

---

<sup>44</sup>Contrat de Ville de Cayenne - Le Projet éducatif local (PEL), Comité de pilotage du 14/12/2005.

besoins de cette jeunesse, en mettant en commun l'ensemble des ressources éducatives de la cité. Il s'agit d'une expérimentation qui a démarré en juin 2005, avec des quartiers pilotes pour ensuite se développer sur l'ensemble de la Ville de Cayenne.

Les quartiers prioritaires sont situés en zone d'éducation prioritaire (ZEP), où il y a une forte concentration de personnes en situation précaire :

- Village Chinois / Rénovation Urbaine
- Mont Lucas
- Eau-Lisette
- Zéphir
- Bonhomme

Le Plan éducatif local (PEL) prône des valeurs éducatives essentielles, telles que la solidarité, l'épanouissement de l'enfant, le respect de soi et d'autrui, la tolérance, la connaissance de son environnement et la citoyenneté. Tout cela doit l'être à travers un accompagnement à la scolarité et un renforcement de la parentalité dans une dynamique éducative de territoire.

Pour parvenir à une offre éducative équitable, conjuguée à l'épanouissement et la réussite scolaire des enfants, trois axes de travail ont été élaborés :

#### Axe 1 : Une pédagogie adaptée

Il suggère un accompagnement<sup>45</sup> de la scolarité, pour lutter efficacement contre le décrochage et réussir son orientation. Des actions de remédiation cognitive et des séances d'accompagnement renforcé concernant les savoirs de base.

#### Axe 2 : Un environnement adapté

Il s'agit de développer les structures d'animation de proximité, ainsi que les activités périscolaires et extrascolaires. Pour ce faire, des Journées découverte de lieux socialisants, comme la ludothèque, la piscine, la bibliothèque, etc., ainsi que l'organisation de forum des associations ayant un but éducatif, sont initiés.

---

<sup>45</sup> Accompagnement à la scolarité pour les enfants en retard d'apprentissage, les nouveaux arrivants, les enfants nécessitant l'intervention de spécialistes.

### Axe 3 : Une parentalité à conforter

Cet axe est orienté principalement sur consolidation de la relation Parents/enfants, ce, avec une aide, de la part de volontaires, pour effectuer le suivi à la scolarité. Un travail sur l’alphabétisation des familles, afin de développer la maîtrise du français, est prôné en faveur des parents et des enfants non francophones.

### **C. 7 Quelques indicateurs (éducatifs et culturels)**

L’académie de la Guyane a été créée en 1997, suite à la scission de l’académie des Antilles-Guyane. Les indicateurs de l’académie de Guyane<sup>46</sup> font le triste constat d’une non-scolarisation d’un grand nombre d’enfants (essentiellement de 3 et 4 ans), chaque année. Il est courant d’observer des groupes scolaires de plus de vingt classes avec un nombre d’élèves dépassant le chiffre 20. Par ailleurs, les retards scolaires en CE2, 6<sup>e</sup> et 2<sup>nd</sup>e, ainsi que les taux de redoublements des 6<sup>e</sup>, 3<sup>e</sup> et des terminales sont un des plus importants de tous les départements français, DOM compris.

Par ailleurs, la structure familiale fait état d’une monoparentalité trois fois plus importante qu’en France métropolitaine (INSEE 2010). En 1999, 29 % des familles étaient monoparentales, 34 % en 2006, contre 13 % en France métropolitaine à la même date. Il s’agit principalement de jeunes femmes célibataires, sans activité professionnelle. Une progression continue également pour le nombre de jeunes mères (Bruncher & Besançon, 2011)<sup>47</sup>, avec 413 grossesses précoces chez les moins de 18 ans (soit 6,5 % des grossesses). Autres situations similaires sur les deux fleuves, Maroni et Oyapock, où la prévention et les prises en charge sont déficientes.

D’un point de vue culturel, le défi à la fois culturel et scolaire, à relever, est lié à la pluralité des ethnies vivant sur le territoire, dont la langue maternelle n’est pas le français (pour 75% des enfants), et à l’origine d’une forte hétérogénéité des populations scolaires, avec un rapport à l’école parfois inexistant. Depuis la rentrée 2015, et comme précédemment indiqué, la quasi-totalité de la Guyane est entrée en Éducation prioritaire, avec des moyens et une politique pédagogique adaptée aux spécificités du territoire. Pour mieux comprendre le fonctionnement de l’académie de Guyane, il convient d’apporter un éclairage sur la notion d’intercommunalité, un instrument incontournable de développement socioéconomique et culturel.

<sup>46</sup> Service de recueil de données et de statistiques du Rectorat.

<sup>47</sup> Bruncher P. & Besançon L., *Les grossesses précoces*, Guyane Cohésion, La lettre d’information du Centre de Ressources Politique de la Ville de Guyane (CRPVG) n° 41, mars 2011.

## C. 8 Les 4 intercommunalités de Guyane<sup>48</sup>

L'intercommunalité, instrument organisationnel, tente de répondre aux défis de la Guyane en favorisant notamment le développement économique local et la relance de la politique d'aménagement du territoire. « Au 1<sup>er</sup> janvier 2015, le département de la Guyane (84 000 km<sup>2</sup> dont 85 % occupés par la forêt) compte 4 établissements publics de coopération intercommunale à fiscalité propre (EPCIFP), sous la forme d'une communauté d'agglomération et de 3 communautés de communes couvrant ainsi tout le territoire ». Les 22 communes sont ainsi membres d'un EPCIFP, qui regroupe la totalité de la population guyanaise (241 922 habitants au 1<sup>er</sup> janvier 2015).

On retrouve :

- **La Communauté d'Agglomération du Centre Littoral (CACL)**, qui compte 6 communes membres, dont Cayenne (Matoury, Rémire-Montjoly, Macouria, Roura et Montsinéry-Tonnegrande). Elle représente un peu plus de la moitié de la population de la Guyane, soit 122758 habitants, avec 70 % des emplois qui y sont concentrés.
- **La communauté de communes de l'ouest guyanais (CCOG)** regroupe 8 communes (Saint-Laurent du Maroni, Mana, Maripasoula, Apatou, Grand-Santi, Papaïchton, Awala-Yalimapo, Saül). La commune Saint-Laurent-du-Maroni est la deuxième ville en terme d'habitants, le bastion des populations *bushinengé* et amérindiennes. Par ailleurs, il s'agit de la partie de la Guyane qui connaît une pression démographique intense.
- **La communauté des communes de Savanes (CCDS)** regroupe 4 communes autour de Kourou (Sinnamary, Iracoubo et Saint-Elie). La présence de la base spatiale est un atout indéniable, en termes de développement de ce territoire.
- **La communauté des communes de l'est guyanais (CCEG)** regroupe 4 communes (Saint-Georges de l'Oyapock, Camopi, Régina et Ouanary). Les communes de Saint-Georges et de Régina sont les seules accessibles par la route. Il faut emprunter le fleuve Oyapock pour se rendre dans les deux autres communes.

Il est aussi important de noter que les EPCIFP ont à la fois des compétences obligatoires (Développement économique, aménagement de l'espace, habitat, politique de

---

<sup>48</sup>Shéma Départemental de Coopération Intercommunale de la Guyane (SDCI), Préfecture de la Région Guyane, janvier 2017

la ville) et optionnelles (voirie, assainissement, eau, environnement, sports culture, action sociale), ce, en fonction de leur importance.

### École et intercommunalité

C'est une réalité de plus en plus ancrée dans le quotidien des citoyens, avec le transfert de compétences qui ne sont plus dévolues aux communes, mais plutôt aux instances communautaires. Afin de réduire les inégalités sociales et urbaines, les EPCI peuvent donc procéder à l'élaboration de projets locaux, tant au niveau de l'emploi, de l'éducation, de l'amélioration du cadre de vie, que de l'accès à la culture et à la santé, sous l'impulsion de sa politique de la ville. Les communes peuvent transférer, à l'EPCI, les compétences scolaires, périscolaire ou extrascolaire. D'où cette logique de penser et de comprendre le système éducatif local sur la base de l'intercommunalité.

### Conclusion réflexive du chapitre 3

Ce chapitre nous plonge au cœur même de mon terrain de recherche et d'exploration, situé en Guyane. Il met en exergue un contexte local lourd de contraintes (le mal logement, l'électrification, les défaillances des voies de communication et les transports, explosion démographique, sous-qualification des jeunes de moins 18-25 ans, seuil de pauvreté élevé, etc.), qui sont autant d'éléments, qui impactent/déterminent les trajectoires scolaires. C'est ici un état des lieux de la situation de la Guyane sur le plan socio-économique, sanitaire, culturel et éducatif, qui me permet de mieux aborder la deuxième partie de mon étude.

Cette partie apporte des éclairages théoriques et conceptuels, qui vont nourrir l'analyse, le propos suivant de ma réflexion sur mon sujet d'étude. Je vais particulièrement m'attarder sur les principaux agents de l'éducation (enfant-élève, la famille, l'enseignant, la communauté éducative) qui sont des déterminants dans la réussite et/ou l'échec scolaires des élèves. Le concept d'identité et appartenance communautaire, les motivations selon plusieurs auteurs, les troubles de l'apprentissage, le concept du rapport au savoir et le système de récompense basé sur les émotions de Panksepp (la colère, la peur, la tendresse et la détresse, le jeu et la joie, etc.), constituent des éléments et données essentiels pour la compréhension de l'objet de ma recherche.

## **DEUXIÈME PARTIE : DE LA RÉUSSITE ET DE L'ÉCHEC SCOLAIRES - ÉCLAIRAGES THÉORIQUES ET CONCEPTUELS**

### **CHAPITRE 4 D. DE LA REUSSITE OU DE L'ECHEC SCOLAIRE - CONCEPTS ET DETERMINANTS**

#### **D.1. La réussite scolaire, entre l'enfant-élève, la famille, la communauté et leur rapport à l'école**

Les facteurs de la réussite scolaire sont très souvent en rapport avec la qualité pédagogique de l'enseignant, mais aussi avec la motivation de l'élève, les aspirations parentales, les conditions socio-économiques des familles et d'autres facteurs socioculturels beaucoup moins connus. Pour tenter d'en saisir les arcanes, commençons d'abord par savoir ce qu'il en est de l'enfant lui-même.

##### D.1.1 L'enfant-élève

Etre élève est un véritable « métier », dirais-je. Tenant compte de ce postulat, et pour mieux enseigner et éduquer l'enfant-élève, méthodologiquement, j'apprécie tout particulièrement un proverbe chinois qui dit que : « *Si tu veux aider un frère qui a faim, ne lui donne pas un poisson, mais apprends-lui à pêcher* ». « Apprendre à pêcher », c'est acquérir des techniques et des connaissances nécessaires, pour devenir un adulte responsable et autonome. Qui dit « élève », dit aussi « adaptation scolaire », à l'instar de l'adaptation d'un acteur jouant le rôle de sa propre vie. Le concernant, très souvent, l'élève doit mener un combat permanent, entre le « réel quotidien » et « l'idéal scolaire espéré ». C'est-à-dire que, dans bien des cas, sa « personne privée », chargée de ses histoires familiales et personnelles, se trouve entièrement engagée dans cette nouvelle aventure de vie. A ce propos, le système scolaire d'aujourd'hui contraint l'apprenant parfois à l'oubli de sa propre personne, de son individualité, ce, au profit d'une « adaptation scolaire » de groupe ou de communauté qu'il va bien falloir adopter. Pour favoriser le "métier d'élève", il serait souhaitable que les enseignants, d'une part se rappellent qu'ils ont été eux-mêmes élèves, et d'autre part qu'ils ne cessent jamais de l'être, puisqu'ils doivent sans cesse apprendre encore.

L'« adaptation scolaire » de l'enfant-élève fait référence également aux « rythmes journaliers » de ce dernier. En effet, le respect et la protection du sommeil peuvent apparaître comme des éléments fondamentaux au bon développement de l'enfant, comme c'est du reste le cas pour l'adolescent ou pour l'adulte. Ce suivi rigoureux du temps de sommeil permettrait aux élèves d'obtenir un meilleur rendement. Cela contribue également à un confort certain, égalisant par ailleurs des chances de réussite scolaire pour tous. Pour mieux prendre en compte ce facteur essentiel, encore faut-il saisir ce *qui est important de savoir sur le sommeil de l'enfant*.

*La durée du sommeil, ainsi que les siestes de l'enfant et leurs cycles<sup>49</sup>*

La durée journalière totale de sommeil nécessaire à l'enfant varie essentiellement en fonction de son âge, ce, même si la santé de l'enfant peut influencer sur ce paramètre. Ci-dessous, la durée moyenne de sommeil nécessaire pour des enfants de différents âges :

- Enfant de moins de 3 mois : 16 à 17 heures
- Enfant de 3 mois à 1 an : 15 heures
- Enfant de 1 à 3 ans : 12 heures
- Enfant de 3 à 6 ans : 10 heures
- Enfant de 6 à 15 ans : 9 heures.

Tous ces temps de sommeil d'un enfant sont cycliques.

À ce propos, il faut retenir que le sommeil de l'enfant est constitué de deux phases dites réparatrices<sup>50</sup> :

- Une phase de sommeil lent (celle des quatre premières heures de la nuit).
- Une phase de sommeil paradoxal (intervenant en fin de nuit).

« Le sommeil paradoxal occupe la moitié du temps du sommeil d'un enfant. Durant cette phase, on observe une activité cérébrale intense associée à des mouvements oculaires rapides. Un enfant qui dort aura donc les paupières qui bougent rapidement ».

<sup>49</sup><https://sommeil.ooreka.fr/infos/sommeil-enfant>, consulté le 06/03/2017.

<sup>50</sup><https://sommeil.ooreka.fr/infos/sommeil-enfant>, consulté le 06/03/2017.



Quant aux siestes, durant les six premières années de sa vie, un enfant dort plus qu'un adulte. Ses besoins de sommeil allant au-delà de neuf heures par nuit, les siestes viendront donc compléter le temps de sommeil nécessaire.

Selon l'âge de l'enfant, le nombre de siestes variera entre :

- 2 à 3 siestes, pour les enfants de moins d'un an.
- 1 sieste de 2 heures pour les enfants de 2 ans.

Dormir peu est néfaste, autant que dormir trop. Cela pourrait donc perturber son sommeil pendant la nuit. Il revient donc aux parents ou responsables légaux de l'enfant de veiller aux respects de ces phases de sommeil. Les acquisitions pédagogiques journalières, qui demandent « énergie et prédisposition » au préalable, ne peuvent s'exonérer de ces conditions *sine qua non*.

### **D.1.2 La famille**

A la fois acteurs et spectateurs de l'évolution de leurs enfants, les parents resteront des partenaires de tout premier ordre pour le milieu scolaire. En ce sens, il devient primordial de les reconnaître, pour le rôle essentiel qu'ils jouent, tant dans les transmissions culturelles que dans les transmissions éducatives. Face aux différentes transitions que leur enfant aura à vivre tout au long de son parcours scolaire, ils seront amenés à leur apporter sécurité, assurance et soutien, en étant eux-mêmes :

- Des défenseurs de l'éducation.
- Des modèles de persévérance.
- Conscients des efforts qu'exige l'apprentissage.
- Exigeants avec des attentes élevées, tout en s'adaptant aux capacités individuelles de leur enfant.
- Mobilisant tous les moyens possibles pour l'amener vers la voie de la réussite.

À ce titre, les parents sont donc des membres à part entière de la communauté éducative. Selon l'article 11 de la loi d'orientation sur l'éducation de juillet 1989<sup>51</sup> :

---

<sup>51</sup> Article 11 de la loi d'orientation sur l'éducation n° 89-486 du 10/07/1989.

« Leur participation à la vie scolaire et le dialogue avec les enseignants et les autres personnels sont assurés dans chaque école et dans chaque établissement. Les parents d'élèves participent par leurs représentants aux conseils d'école, aux conseils d'administration des établissements scolaires et aux conseils de classes ».

Par conséquent, on peut dire que la régularité et la qualité des relations établies par l'école avec les parents sont des éléments essentiels dans la bonne conduite de la mission de service public scolaire. Il est alors primordial d'instaurer un climat de confiance entre les parents et les acteurs de l'éducation scolaire, étant donné que les parents ont, en outre, la responsabilité de collaborer étroitement avec l'école, notamment en signalant tout élément inhabituel en lien avec l'engagement de leur jeune à l'égard de son projet scolaire. Lorsqu'un élève perçoit de l'intérêt chez ses parents, pour ses résultats scolaires et ce qu'il apprend, cet apprenant aura une perception plus valorisante de ses compétences. En corollaire, la perception, par les élèves, de la valeur accordée par leurs parents à leur réussite scolaire, serait le facteur le plus lié à leur motivation. Aussi la cohérence d'action entre la famille et l'école s'avère-t-elle d'une grande importance, au regard de la réussite et de la persévérance d'un élève à poursuivre le plus loin possible ses études. Toutefois, de nos jours, les différentes transformations de la société, la conjoncture socio-économique, ainsi que les changements fréquents des paramètres, en matière d'éducation sont autant d'éléments qui perturbent les jeunes, mais aussi les parents, qui éprouvent bien des difficultés à suivre leur enfant et à comprendre ce qui se passe réellement dans les établissements scolaires. Depuis, dans leur relation avec l'école, les parents ont une attitude, soit :

- De collaboration, car ayant une image positive de l'école, ils s'impliquent dans la scolarité de leur enfant. Ils entrent donc plus facilement en contact avec l'enseignant, participent aux réunions parents-élèves, acceptent, et parfois, demandent un entretien avec les autorités de l'école. Sur ce plan et selon Landry (1994), on peut distinguer quatre niveaux de formes de collaboration que Larivée (2012) schématise de la manière suivante :

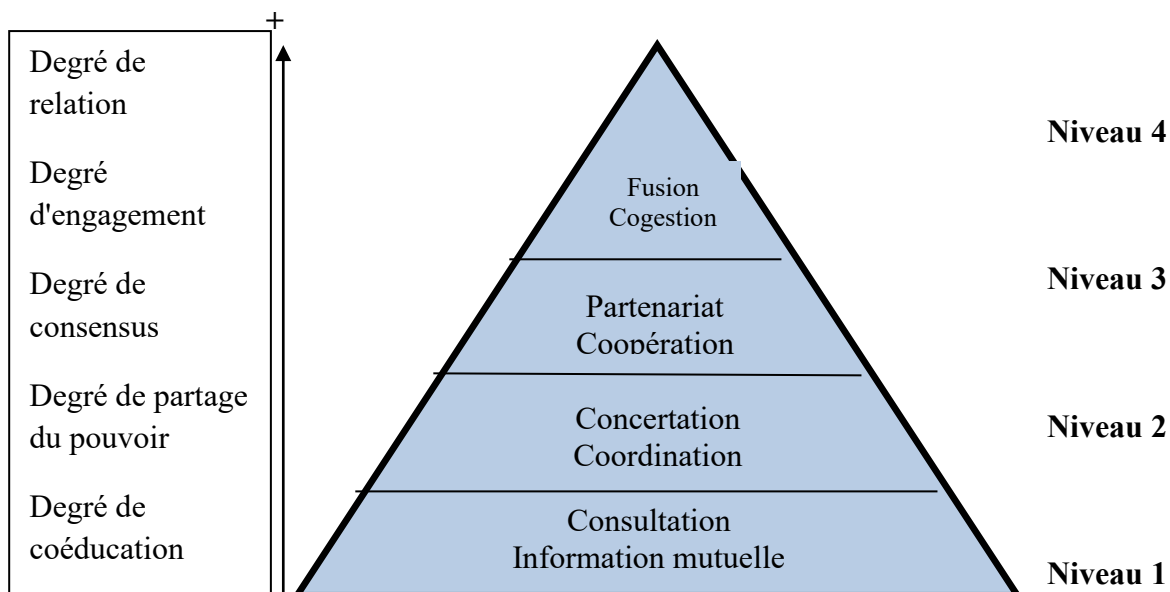


Figure 1 : Diverses formes de collaboration (Larivée, 2012)

Soit, ils ont des attitudes suivantes :

- De délégation. Ils comprennent l'importance de l'école, sans pour autant s'impliquer activement. Ils ont alors tendance à déléguer leur responsabilité à un membre de la famille (aînés de la fratrie, par exemple).
- De contribution. Bien qu'ayant une image plutôt mitigée de l'école, ils participent tout de même aux réunions et à certaines actions initiées par l'école en faveur de leur enfant.
- De rejet. Certains parents ne s'intéressent pas du tout à la « chose école ». Ils ne suivent donc pas la scolarité de leur enfant et contribuent ainsi, indirectement et progressivement, à l'inéluctable échec scolaire de leur enfant.

D'où la grande nécessité d'entamer un dialogue avec l'enfant, pour instaurer un climat de confiance et préserver le lien fragile école-famille. C'est pourquoi, on ne doit pas oublier que la coéducation s'exerce d'une part, sur le plan individuel (réussite scolaire de l'enfant), et d'autre part, sur le plan collectif et institutionnel (le bon fonctionnement de l'établissement).

Ainsi, la réussite scolaire se conjugue-t-elle avec les familles mais également avec tout ce qui se rapporte à la structuration et à l'organisation de la classe au sein même de l'école, en commençant par la classe.

### D.1.3 La classe : concept et organisation

Divers facteurs sont liés à la structure, à la composition et à la dynamique des groupes-classes. Commençons par examiner ce qu'il en est de l'organisation de la classe.

#### **L'organisation de la classe<sup>52</sup>**

Dans une salle de classe, les tables peuvent être en forme de U, en colonnes, en lignes ou en groupes. Cependant, l'aménagement n'est pas figé et évolue donc durant toute l'année, voire dans la journée, ce, selon les activités prévues. Ainsi existe-t-il plusieurs manières d'aménager la classe et cela peut changer en fonction :

- Des périodes de l'année.
- Des modalités de travail choisies.
- Du niveau de classe.

Cependant, certains éléments restent incontournables :

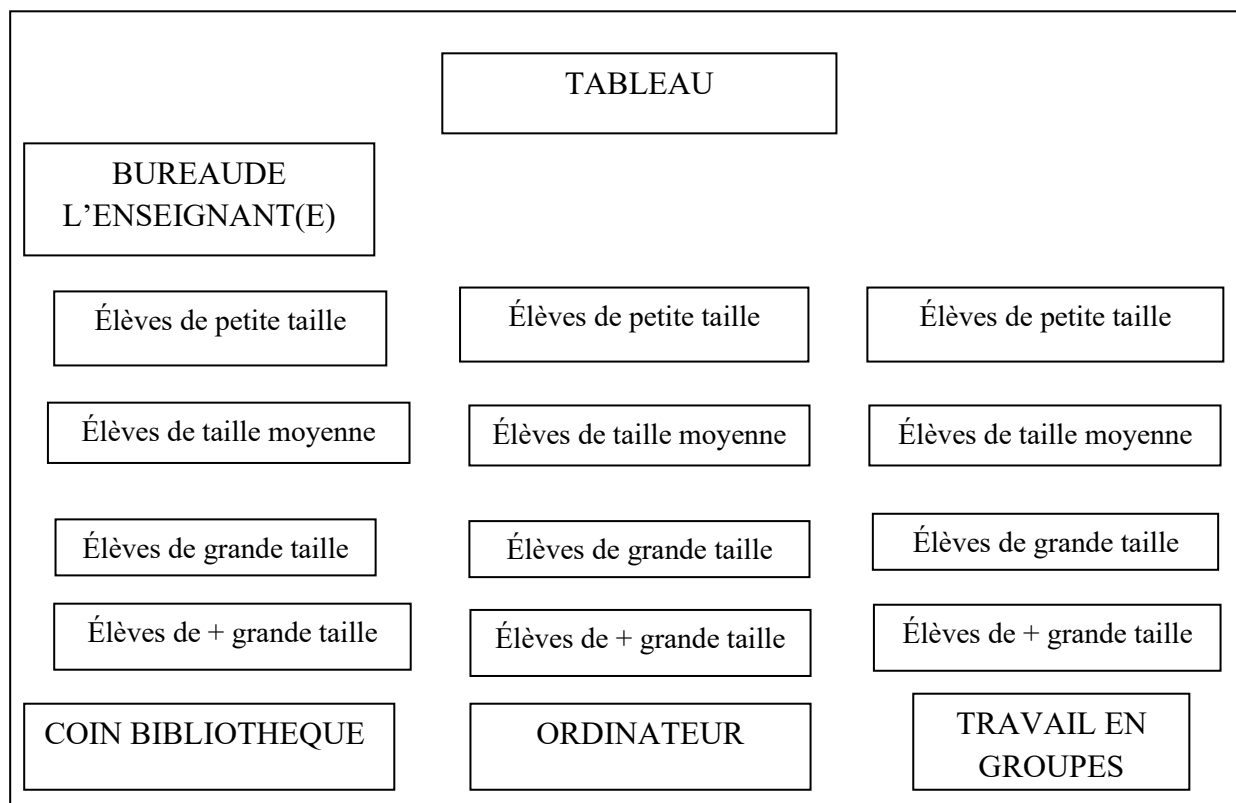
- Visibilité du tableau et du référent de la classe, depuis la place de l'élève.
- Prise en considération des besoins particuliers des élèves (visuels, auditifs ou moteurs).
- Prise en considération de la taille des élèves (les plus grands seront placés derrière les plus petits).

Voici quelques exemples d'organisation souhaitable en cycle 2 ou 3 :

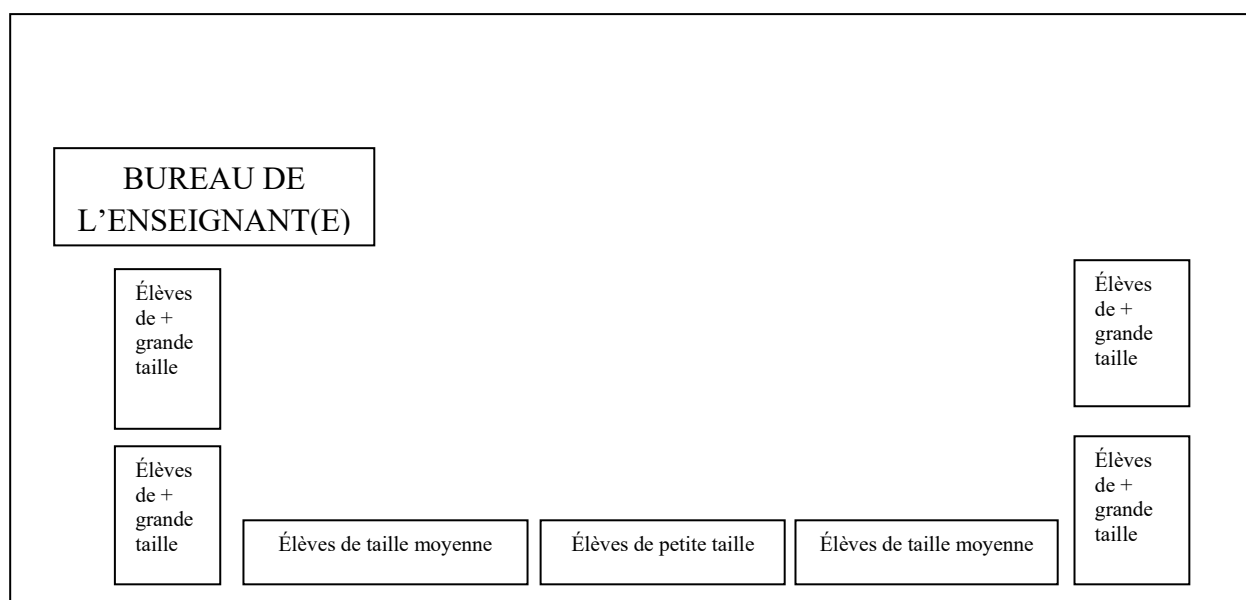
---

<sup>52</sup>Voir SergeHerreman, Jannick Caillabet, René Etrillard, Patrick Ghrenassia, Kathy Similowski (2014 : 28).

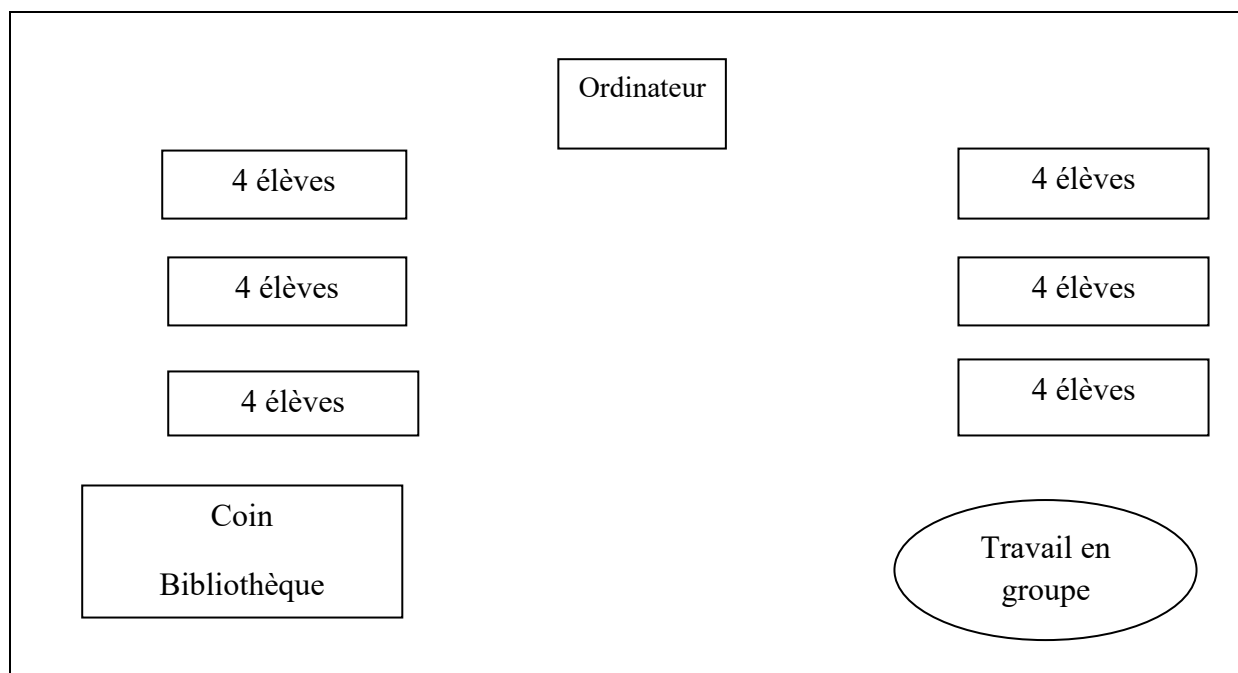
### Disposition classique en colonnes



### Disposition en U



## La disposition en groupes



Ces dispositions n'étant pas absolues, certains ajustements seront donc nécessaires, en fonction de la dynamique du groupe classe, des bavardages « intempestifs ». Mais bien d'autres critères vont également entrer en ligne de compte. Bien utilisés, ils viennent favoriser la réussite des apprentissages, et mal exploités, ils perturbent, au contraire, le climat social du groupe-classe. *Qu'est-ce que c'est ?*

### Le groupe-classe

Il est très important de comprendre qu'un groupe s'organise autour des rôles que prendront chaque individu. Certains ont un rôle qui favorise ou qui, au contraire, nuisent à la cohésion ou à la progression du groupe. La diversité des membres du groupe va déterminer les interventions de l'enseignant, en tant qu'animateur, et faire en sorte d'harmoniser cet ensemble varié, et de veiller ainsi à son bon fonctionnement. Les prédispositions au travail en équipe n'étant pas innées, elles ne peuvent que s'acquérir par l'apprentissage, par les facilités de communication, mais aussi et surtout, par les stratégies de résolution de conflits sociaux. **Pour bien conduire un groupe, il est donc important de bien le connaître, ainsi que chaque personne qui le compose.**

Ainsi, comme dans tout groupe, dans un groupe-classe, on peut découvrir plusieurs personnages pouvant être ainsi caractérisés :

<b>Personnages</b>	<b>Comportements caractéristiques de l'élève</b>	<b>Attitudes et rôles de l'enseignant</b>
<b>L'agressif</b>	Il est souvent en désaccord et déprécie les autres. Il est jaloux des propositions et des idées avancées par les autres.	Rester calme. L'empêcher de monopoliser la parole. Lui confier un rôle dans le déroulement de l'activité pour le canaliser.
<b>L'intéressant</b>	Il se vante pour attirer l'attention du groupe.	Ne pas le laisser faire.
<b>Le négatif</b>	Il est systématiquement contre tout et l'exprime.	Le valoriser et utiliser ses connaissances ou son expérience au service de l'activité du groupe.
<b>Le dominateur</b>	Il cherche à prendre le pouvoir en manipulant les membres du groupe. Il est autoritaire et veut imposer ses idées.	Faire en sorte que le groupe exprime ses propres idées. L'utiliser comme aide technique, pour le canaliser.
<b>Le timide</b>	Il ne participe pas ou très peu, et se tient éloigné du groupe.	L'inviter à participer. Attirer l'attention des autres sur ce qu'il dit et fait d'intéressant.
<b>Le sage</b>	Il apporte des idées, fait attention à celles des autres. Il sait encourager et réduit les conflits.	L'utiliser comme aide.
<b>Le « je sais tout »</b>	Monopolise la parole et ne se soucie pas des autres.	Limiter son temps de parole en lui rappelant l'existence des autres.
<b>Le bavard</b>	Il dérange le groupe et distrait les autres.	Lui rappeler les règles de vie.
<b>Le « rien ne m'intéresse »</b>	Il s'isole du groupe et ne fait pas cas des propositions, des idées.	Le solliciter, l'interroger sur ses propres activités.

Et ce n'est qu'une fois que l'enseignant aura une bonne connaissance du fonctionnement de chaque individu dans le groupe-classe, qu'il pourra envisager de constituer des groupes. En effet, le but du travail de groupe, étant de développer le travail en autonomie, il faut donc enrichir l'interaction entre les élèves et mutualiser leurs efforts. Tout dépendra alors des objectifs de l'enseignant et de l'alchimie ambiante de la classe.

Dans ce processus on peut distinguer trois types de groupes :

- Les groupes hétérogènes. L'objectif est de développer l'interaction entre les membres du groupe, ainsi que la réflexion collective.
- Les groupes plus homogènes, dits de besoin, sont généralement en nombre réduit d'élèves, l'objectif étant justement ici de favoriser l'organisation de la différenciation pédagogique.
- Les groupes à géométrie variable. Ici la rotation des élèves, à l'intérieur même du groupe, peut-être plus fréquente. Parfois, il suffit juste de tourner sa chaise ou sa table pour travailler avec le voisin situé juste derrière ou devant soi.

Concernant l'organisation d'un groupe-classe, on peut se référer à l'approche des économistes, tels que Piketty et Valdenaire<sup>53</sup>, qui estiment qu'une réduction drastique de la taille des classes, dans les zones défavorisées, peut produire un effet très bénéfique sur les résultats scolaires. Réduire légèrement la taille de la classe n'a guère d'utilité. Il faudrait mieux passer de 20-24 élèves à 10-12 élèves, donc à une division par deux de l'effectif élevé. Bien qu'une bonne composition et une bonne structuration de la classe soient des facteurs incontournables, pour une meilleure efficacité des apprentissages, d'autres éléments, tels que le vécu, les valeurs partagées, ainsi que la prise en compte, par les enseignantes et enseignants, de la diversité des élèves au sein des groupes-classes sont tout autant essentiels. *Quels facteurs doivent donc être alors impérativement observés par le corps enseignant, pour favoriser la réussite des groupes-classes ?*

---

<sup>53</sup>Thomas Piketty, Mathieu Valdenaire, L'impact de la taille des classes sur la réussite scolaire dans les écoles, collèges et lycées français, les dossiers de l'enseignement scolaire n° 173, mars 2006.



#### D.1.4 Les facteurs reliés aux enseignantes et aux enseignants en vue de la réussite des groupes-classes

A la base, l'enseignant commence par partager des valeurs propres au système éducatif qui peuvent être caractérisées par les traits suivants<sup>54</sup>

- Privilégier la personne, dans sa singularité.
- Valoriser l'autonomie, le self-control et la responsabilité personnelle.
- Valoriser la sociabilité informelle et la coopération.
- Affirmer l'égale dignité entre individus, au-delà des différences de sexe, de classe sociale et d'origine nationale ou ethnique.
- Plaider pour le dialogue et le règlement pacifique des conflits, à travers la concertation démocratique.
- Défendre des valeurs de tolérance et de respect des différences.
- Insister sur l'épanouissement personnel, l'équilibre, la réalisation de soi, le plaisir et sur la créativité.
- Définir la vie comme une œuvre à accomplir, en ayant un projet personnel.

Il n'est vraiment pas certain que toutes ces valeurs soient appliquées au quotidien, mais elles doivent imprégner les pratiques d'enseignement de l'enseignant. Les hommes et les femmes qui enseignent possèdent des valeurs personnelles, construites au fil de leur histoire, de leurs rencontres et de leurs expériences diverses. Cela constituera un véritable terreau qui va permettre une meilleure compréhension et transmission des valeurs de l'Ecole de la République aux élèves. Leur formation a été faite de sorte à les préparer, plus ou moins efficacement, à afin de mieux affronter des enfants divers. Le défi de chaque enseignant reste donc de faire reconnaître son autorité, d'établir la communication avec les élèves et de construire une véritable relation de confiance avec chacun d'eux, en prenant en compte son identité personnelle, sa personnalité, ses opinions, ses intérêts, ses aptitudes intellectuelles et manuelles, ses limites ; bref **sa diversité**. C'est donc l'enseignant qui mène « la danse » et contrôle les élèves, les interactions sous-jacentes, et, dispose d'un statut et d'un pouvoir pour en gérer la situation quelle qu'elle soit. Pour cela, il importe donc de savoir comment piloter sa classe.

---

<sup>54</sup>Voir Philippe Perrenoud (2005 : 109).

## Piloter sa classe<sup>55</sup>

Le pilotage d'une classe consiste à renvoyer aux élèves, le reflet de leurs propres comportements, mais aussi les conséquences qu'ils risquent de subir par rapport aux comportements qu'ils adoptent, ainsi que tous les faits inacceptables que cela engendre. Pour certains élèves, qui renouvellent leurs agissements négatifs sans tenir compte des recommandations qui leur sont adressées, il appartient à l'enseignant de les responsabiliser, en leur demandant de dire ce qu'ils pouvaient retenir de leurs gestes, les attendus de leurs attitudes, etc.

Quand la situation et le comportement sont difficiles à gérer, l'enseignant se doit impérativement d'installer un processus complet de gestion de la situation, processus qui pourrait suivre ces étapes :

- Verbaliser notre émotion** plutôt que de s'énerver avec des paroles malheureuses.
- Nommer précisément les comportements** (je constate, j'ai vu, etc.).
- Dire en quoi c'est inacceptable**, en parlant de valeurs, de responsabilité, de limites.
- Exprimer une demande de changement d'attitude** et indiquer une limite claire et précise à ne pas franchir, et annoncer l'éventuelle sanction en cas de récidive.
- Appliquer la sanction qui a été prévue**, en expliquant que c'est la LOI.
- Demander aux autres élèves** comment ils vivent la situation.
- Piloter la situation de crise avec assertivité**, en marquant une forte affirmation de soi, sans aucune agressivité.
- Terminer en demandant aux élèves quelles sont les alternatives possibles**, pour ces comportements inacceptables (la discussion, le respect, etc.).

---

<sup>55</sup>Voir Christian Staquet (2015 : 67).

Aussi l'enseignant doit-il créer un climat de sérénité propice à l'efficacité personnelle, en faveur de tous ses élèves.

*A qui cette diversité peut-elle poser problème ? Les êtres humains, que sont les enseignants, ne sont-ils pas en mesure d'y faire face, de lui donner un sens, et d'y mettre de l'ordre, de la cohérence et de l'harmonie ?*

Le monde qui nous entoure est fait de multitude de diversités : les modes de communication, les schèmes de pensées, d'action et de perception, les attitudes et les émotions, etc., en font partie. Dans un lieu public, où la diversité est aussi grande que dans un groupe-classe, le problème ne se pose pas vraiment en ces termes, puisque l'individu a ou n'a pas la convenance de communiquer ou alors d'ignorer son voisin. Dans un groupe-classe, la possibilité de manœuvre et de ce type de choix est plus réduite, puisque l'enseignant ne laisse pas forcément le choix des voisinages et des collaborations que souhaiterait avoir chaque élève. Pour tel ou tel élève, la diversité de ses camarades peut même représenter une menace et devenir problématique, les causes étant nombreuses : un accent étranger, un comportement agressif et insultant, un handicap, des ethnies aux coutumes différentes, et d'autres causes encore. On peut dire que l'élève en question ne respecte pas les usages, rendant ainsi difficile sa relation avec l'enseignant et ses camarades. Face à une telle situation, il peut donc s'installer une distance entre l'enseignant et certains élèves qui ne rentrent pas dans ses attendus.

Parallèlement, les intérêts vitaux d'un enseignant sont en jeu lorsqu'un ou plusieurs élèves s'opposent à lui ou transgressent les règles de bonne conduite, jusqu'à mettre en péril son **autorité et la cohésion du groupe-classe**. Les déviances les plus fréquentes sont (liste non exhaustive) :

- Absentéisme fréquent et injustifié.
- Refus de faire un travail, surtout lorsque le refus représente un défi lancé à l'autorité de l'enseignant.
- Prises de paroles intempestives non autorisées, fréquentes et bruyantes qui perturbent la classe.
- Violences physiques.
- Propos injurieux, agressions verbales, grossièreté.

- Vols d'argent, d'objets personnels ou de matériel collectif (livres, calculatrice, etc.).
- Discrimination raciale ou ethnique : exemple de l'ethnie des Saramacas qui est souvent moquée par les autres ethnies, car réputés comme « moins intelligents ».

Face à toutes ces transgressions, il n'est pas aisé pour l'enseignant d'avoir une attitude positive envers un élève qui ne travaille pas et ne s'intéresse pas à la chose « école », et donc ne fournit aucun effort et qui, en plus, a un comportement perturbateur. *A contrario*, il est compliqué, pour l'élève, d'entretenir une relation positive avec une personne qui vous juge, vous contrôle, vous brime devant les autres camarades et se plaint à vos parents. Pour transcender cette difficulté, il faut, dans un premier temps, et des deux côtés, qu'il y ait un élan d'optimisme et d'investissement personnel. C'est cette attitude que l'on observe souvent au début de la carrière des enseignants. En effet, à ses débuts, généralement l'enseignant met tout en œuvre, pour que tous ses élèves réussissent. Pour ce faire, il prépare minutieusement son travail de classe. Il ne peut plus compter les heures que cela lui coûte. Il met en place une évaluation plus formative et plus encourageante pour tous ses élèves. En cas de nécessité, il sollicite et rencontre les parents des élèves concernés, pour tenter de trouver des solutions aux problèmes qui se posent. Il va même jusqu'à engager un investissement financier pour l'achat de matériel manquant, pour notamment préparer ses enseignements, etc.

Puis, avec le temps, survient l'épuisement (quand ce n'est pas le « burn out »). Cela a pour corollaire, la triste réalité aboutissant à enseignement, même différencié, qui ne fonctionne pas toujours, sans compter les dysfonctionnements du rapport école-parents, ces derniers, absents, ne se manifestent pas ou très rarement. Le sentiment de manque de reconnaissance du métier et de son investissement personnel envahit alors l'enseignant. Aussi revoit-il ses ambitions à la baisse : il s'en tient à un fonctionnement des plus économes possible, en termes de dépense d'énergie et de « création didactique ». Peu à peu, il cesse de croire en ses capacités à transformer les choses à son niveau, et se contente de ne remplir que son cahier journal, en suivant tout simplement à la lettre le programme officiel. Des années plus tard, si aucun changement n'est intervenu entre temps, l'épuisement laisse la place à la routine et à de l'indifférence.

Nonobstant, l'enseignant doit toujours adapter son enseignement et sa pédagogie dans un souci d'égalité de traitement, pour l'ensemble de ses élèves. Quelles démarches, quelles postures adopter pour que l'enseignant allie favorablement les contraintes de son service aux

impératifs de son enseignement, de sa pédagogie et de sa didactique, en faveur de la réussite de ses élèves ?

### **D.1.5 Les facteurs reliés à l'enseignement, à la pédagogie et à la didactique, pour la réussite des élèves.**

Dans la classe, l'enseignant n'a pas d'autre choix que de faire face à une hétérogénéité conséquente, tant dans la rapidité de réalisation des tâches que dans l'autonomie et la méthodologique des élèves. Et très souvent, bon nombre d'enseignants ont tendance à réduire les différences entre les élèves à, notamment, leurs disparités intellectuelles, linguistiques et culturelles. Hors, si l'on observe attentivement les attitudes, les manières d'être et de paraître des élèves, on remarque qu'elles sont tout aussi diversifiées que lesdits critères intellectuels, linguistiques et culturels. Ce qui m'amène à prendre en compte ou à tenir également compte de la différenciation pédagogique. En effet, afin que l'élève soit nécessairement au cœur des apprentissages, il est primordial pour l'enseignant, à certains moments de la semaine ou de la journée, de **différencier** les activités proposées à chacun de ses élèves.

Pour ce faire, l'enseignant doit alors trouver des dispositifs innovants et adéquats, pour :

- Permettre aux élèves de travailler en toute autonomie, selon leur souhait ou leur besoin.
- Travailler de manière spécifique, en petit groupe d'élèves, quand l'activité nécessite d'être réalisée en nombre restreint (ex : activité de langage ou dans le cadre d'ateliers de besoin, telle que la préparation d'une activité ou la remédiation).
- Eviter aux élèves les plus rapides d'attendre leurs camarades sans activités supplémentaires.

À ce sujet, les nouvelles pédagogies mettent justement l'accent sur la pratique du jeu, sur l'activité par excellence, comme le prône notamment le docteur Ovide Decroly, éducateur, psychologue et médecin, né en Belgique, en 1871, ainsi que Maria Montessori (1907), pédagogue italienne, dont la pédagogie repose sur l'éducation sensorielle et kinesthésique de l'enfant. Tandis que Célestin Freinet(1922), quant à lui, ne jure que par « la valeur travail », point de vue que je ne partage nullement. Car les enfants ont besoin du concret et de la

manipulation des choses, pour appréhender une notion. Pendant cette pratique du jeu, un moment privilégié de la journée devrait être consacrée à ce que j'appelle **la pause pédagogique**. Quotidiennement, les élèves disposent d'une demi-heure voire d'une heure, pour, à travers des jeux de société, apprendre, manipuler et se familiariser avec, en particulier, les mathématiques et le français. C'est là un temps très apprécié et très attendu, de préférence, après la pause déjeuner lorsque les élèves sont plus fatigués et moins attentifs. Pour ces derniers, ce moment constitue un temps de réel plaisir, un moyen d'échanger, de faire et de comprendre, mais surtout d'apprendre sans en avoir l'impression, ni d'en ressentir les difficultés sous-jacentes. Ici, les notions de surveillance continue, de fatigue et d'ennui, comme l'impérieux besoin de l'obtention de résultats à tout prix, laissent plutôt place à de l'excitation, à davantage de motivation, ce qui aide à renforcer la dynamique de groupe.

Par ailleurs, j'ai pu également observer, qu'à travers les jeux, les échanges et les différentes conversations des élèves se transmettaient, en même temps, toute leur culture enfantine, faite aussi de règles sociales et d'apprentissages gérés par les pairs. Voilà, entre autres, pourquoi, comme le relève très justement le philosophe yougoslave Emil Kamenco, le jeu est « un moyen d'appropriation des techniques intellectuelles, un facteur d'épanouissement et d'organisation des facultés de l'esprit »<sup>56</sup>. C'est ce que corrobore également le point de vue piagétien (1945)<sup>57</sup>, indiquant que le développement du jeu s'intègre étroitement à celui de l'intelligence, puisqu'il est « la manifestation de l'activité assimilatrice des schèmes ». À ce jour, on reconnaît trois catégories principales de jeux : *jeux d'exercices*, *jeux symboliques* et *jeux de règles*. Ils correspondent, respectivement, aux trois grandes périodes, ou stades, du développement d'un enfant (Piaget, 1945)<sup>58</sup>.

Il va sans dire que la qualité de l'intervention pédagogique est assurément un facteur déterminant de la réussite scolaire. Et je dirais même que, souvent, l'on ne mesure pas à quel point la relation pédagogique confère à son tuteur un « pouvoir », impactant forcément la motivation et donc la performance qui en découlent. C'est pourquoi, les méthodes d'enseignement et de gestion de classe « doivent évoluer vers des pédagogies plus actives, plus différenciées, plus centrées sur les apprenants, plus porteuses de sens et de régulation, donc plus efficaces »<sup>59</sup>. Les compétences professionnelles ne devraient donc pas se limiter uniquement à la maîtrise de savoirs (fondamentaux ou appliqués, théoriques ou procéduraux),

---

<sup>56</sup>Voir Jean Vial (1981 : 26).

<sup>57</sup>[http://www2.ac-lyon.fr/etab/ien/ain/bourg2/IMG/pdf/Approches\\_theoriques\\_du\\_jeu.pdf](http://www2.ac-lyon.fr/etab/ien/ain/bourg2/IMG/pdf/Approches_theoriques_du_jeu.pdf), consulté le 20/11/17.

<sup>58</sup>*Ibid.*

<sup>59</sup>Voir Philippe Perrenoud (1996 : 53-97).

mais elles doivent aussi mobiliser des savoir-faire et, surtout, des schèmes d'action, dont la codification n'est jamais totale.

Cette considération m'amène inéluctablement à parler d'un principe fondamental de l'école : **la liberté pédagogique des enseignants**. En la matière, la loi n° 2005-380 du 23 avril 2005, loi d'orientation et de programme pour l'avenir de l'école, stipule que « la liberté pédagogique de l'enseignant s'exerce dans le respect des programmes et des instructions du ministre chargé de l'Education nationale, et dans le cadre du projet de l'école ou d'établissement, avec le conseil et sous le contrôle des membres des corps d'inspection ». Ce qui signifie que les programmes et les ressources sont mis à la disposition de l'enseignant qui va se les approprier. Ensuite, l'enseignant aura la liberté de choisir les moyens, les outils ou les méthodes qu'il souhaite mettre en place pour atteindre ses objectifs pédagogiques. Il s'agit ici de mettre l'élève au centre de ses apprentissages, par une pédagogie qui sera « taillée sur mesure », en fonction de son rythme et de ses progressions.

Pour autant, il ne faut pas non plus penser que cette liberté pédagogique soit sans limites, ni contrôles. Car, ladite liberté pédagogique s'exprime toujours dans un cadre de responsabilité, d'approche et d'obligation professionnelle, obligation, pour l'enseignant, de s'assurer et de rendre compte régulièrement des acquis des élèves. Cela permet de mettre en lien la liberté des méthodes pratiquées et les résultats obtenus. Les nouveaux programmes attestent justement cette idée du rapport qui peut exister entre les méthodes utilisées et les résultats obtenus. On comprend bien ici que l'élève fait l'objet de toutes les attentions, et que l'enseignant dispose de tous les moyens pour le mettre au cœur de ses apprentissages, acteur de sa réussite scolaire.

Dans un même ordre de pensée, j'adhère particulièrement à l'idée centrale de l'approche pédagogique de Caleb Gattegno (1950), qui vise à mettre au premier plan le « **Moi** » de l'élève, commandant ses apprentissages. De telle sorte que l'enseignant demeure silencieux, reste en retrait, autant que possible, et n'intervient que par nécessité, soit pour recadrer l'attention d'un élève, soit pour clarifier une tâche à effectuer. Il ne doit pas non plus corriger systématiquement les erreurs commises, mais plutôt amener les élèves à discuter ensemble et à trouver les solutions adaptées. Cette approche pédagogique, « décentralisée », favorise la cohésion des groupes ou du groupe, afin de soustraire, les élèves qui les composent, à l'impression de contrôle permanent de l'enseignant sur eux, afin de les

responsabiliser face à leur tâche, mais aussi et surtout, de développer en eux le plaisir du travail.

Qui dit plaisir, cela sous-entend ici, jouir du plaisir d'apprendre, de rechercher, de réfléchir, de résoudre les problèmes rencontrés, d'innover et de créer. Pour ce faire, l'enseignant doit transformer son enseignement en « énigmes » et éviter de proposer aux élèves des réponses toutes faites. Il s'agit là d'une démarche intrinsèque, pour laisser court à la motivation d'innovation et de création de l'élève. C'est également là une grande possibilité à exploiter, pour maintenir un niveau de plaisir et d'attention satisfaisants chez les élèves. J'y ai personnellement recours dans ma classe, ne serait-ce que pour mesurer leur implication, leur intérêt, leur plaisir, mais également leur doute et leur crainte. Quand on parle de plaisir d'apprendre, on parle également de la capacité de l'enseignant à échanger, à interagir de manière positive ou négative avec ses élèves.

On peut retenir trois types d'interactions possibles<sup>60</sup> :

- **Reprise de la bonne réponse**

« Bon alors, on peut écrire le nombre 5680 sous la forme  $5000+600+80$ , ce qui nous fait bien 5680. Deuxième solution, faire faire à Eliana une opération comme celle-ci :  $(5 \times 1000) + (6 \times 100) + (8 \times 10)$ .

- **Appréciation positive de la réponse**, sous la forme d'un compliment.

Ces réactions sont plutôt positives, car elles vont venir renforcer le sentiment d'efficacité de l'élève. Mais elles s'adressent généralement qu'aux meilleurs élèves, ce qui, parfois, peut faire accroître chez eux un sentiment de supériorité vis-à-vis de leurs camarades.

- **Encouragement et/ou explication avec contrôle d'effet**

« Eliana, 8 fois combien font 40 ou se rapproche de 40 ? ... Hein, regarde Eliana, tu cherches dans la table de 8 le chiffre 40 ou sinon le chiffre qui s'en rapproche. Alors tu prends ton doigt, et tu fais ligne par ligne. Est-ce-que tu as trouvé ? Bien ».

Ces interactions positives sont importantes, car elles amènent les élèves à découvrir, à réaliser des tâches sans craindre de commettre l'erreur, car l'encouragement de l'enseignant va les rassurer. Néanmoins, d'autres formes d'interactions, au caractère négatif, sont plus ou moins marquées. Il y a tout d'abord l'absence de réaction de l'enseignant, à la réponse juste

---

<sup>60</sup>Voir Daniel Pasquier (1992 : 95).



ou fausse de l'élève. Parfois, ce dernier va donner un début d'explication sans finir son discours. Il y a aussi la réponse erronée qui peut amener une multitude de commentaires explicitement dévalorisants. Nous en avons tous fait l'expérience au cours de notre parcours scolaire, soit en tant que victime ou en tant que témoin. Les plus fréquentes de ces expériences peuvent être traduites ainsi : « *Tu ne comprends jamais rien ! Tu t'es trompé ! Tu dis n'importe quoi ! T'es toujours à côté de la plaque ! Bon, celui-là passe son temps à dormir comme d'habitude ! Ah ben bravo ...* ».

Quand j'analyse minutieusement la nature des interventions de l'enseignant, je relève des approches différenciées, mais aussi des différences pédagogiques fondamentales, adoptées par les enseignants, ce, selon le cas : aux bons élèves seront prodigués des actes pédagogiques de stimulation et d'encouragement, de l'intérêt et de la sympathie. Quant aux mauvais élèves, aux comportements parfois difficiles, leur seront réservés des réprimandes, des critiques et de la discipline. L'enseignant va donc se rassurer de son efficacité pédagogique uniquement par ce jeu compensatoire du groupe ainsi scindé en deux : « ceux qui comprennent parce que mon approche pédagogique est efficace et ceux qui ne comprennent pas parce qu'ils ne font pas d'efforts ».

*Est-ce que l'École peut-elle, à elle seule, produire la réussite scolaire et sociale des élèves ?*

#### **D.1.6 L'école et le rapport au savoir**

Le fait de rentrer à l'école c'est opérer à la fois une rupture et entrer dans des rapports aux autres, qui ne sont plus de l'ordre du familier voire du familial. L'enfant va donc devoir passer d'un milieu à l'autre, pour se familiariser à un nouvel univers. Ses relations sociales aux autres, aux enseignants, aux pairs, sont médiatisées par l'objet même de l'école. L'école va devenir pour lui un « lieu social », distinct des lieux sociaux précédemment fréquentés par les enfants, mais aussi par les adultes de référence. Entrer à l'école c'est alors être confronté à un autre mode de socialisation, un mode spécifique qui n'est pas antérieur à la scolarité où la sociabilité sous-jacente ne se construit qu'à l'école. Cette dernière va permettre justement à l'élève, à la fois le mieux « vivre et apprendre ensemble », ce qui, implicitement, renvoie à la construction d'un nouveau rapport au monde qui l'entoure, mais également à l'idée du **rapport à soi et au savoir, ainsi qu'au rapport à l'école.**

## **Les concepts du rapport au savoir et du rapport à l'école**

Cette idée du rapport au savoir trouve ses origines dans les années 1970, avec des auteurs, tels que Bernard Charlot (1999), Jacky Beillerot (1939-2004). En 1997, dans le *Dictionnaire de l'éducation et de la formation*, l'auteur Jacky Beillerot nous suggère de définir le rapport au savoir comme étant un :

« Processus par lequel un sujet, à partir de savoirs acquis, produit de nouveaux savoirs singuliers lui permettant de penser, de transformer et de sentir le monde naturel et social ».

Ce postulat m'amène à formuler des hypothèses gravitant autour de quatre questionnements :

**Quel sens certains jeunes attribuent-ils au fait d'aller à l'école et d'y apprendre des choses ?**

**Qu'est-ce qui les mobilise dans le champ scolaire ?**

**Qu'est-ce qui les incite à travailler à l'école ?**

**Qu'est-ce qui va fondamentalement différencier un élève qui réussit d'un élève en échec scolaire ?**

Ce qui m'amène à la formulation de trois hypothèses :

### **Première hypothèse : la notion de singularité**

Elle pose nécessairement la question de l'individualité. L'individu va construire sa propre histoire, en étant en interaction avec la société. Cet individu est porteur d'une histoire différente de l'autre, la sienne. Mais il y a une « obligation » de ne pas lui attribuer des préjugés, en fonction de sa catégorie sociale, de sa classe sociale ou de son groupe ethnique, etc.

### **Deuxième hypothèse : la notion du sens**

Les choses n'étant pas aussi simples qu'elles n'y paraissent, le fait d'aller à l'école ne suffit donc pas à l'élève, pour lui donner le sens véritable de ce qu'il vient y chercher ou de ce qu'il va y trouver. Aussi est-il nécessaire ici de se poser les bonnes questions, permettant de donner une valeur à l'école. Il en est ainsi de celles énumérées précédemment dans mon introduction :

Ici, la question du sens fait obligatoirement référence à la motivation du sujet. Cette motivation ne peut se défaire de l'histoire personnelle, ni de l'environnement familial et culturel, ni encore des aspirations scolaires et parentales, etc.

### **Troisième hypothèse : réussir sa vie, sans apprendre à l'école**

Il est impératif de comprendre que le rapport à l'école est différent du rapport au savoir. En effet, le seul désir d'apprendre ne peut suffire pour acquérir des connaissances et des compétences stables. Un enfant peut parfaitement être mobilisé par rapport au savoir, et non par rapport à l'école. Il pourra ainsi avoir envie de découvrir, d'apprendre et de construire de nouveaux savoirs, tout en réhabilitant son rapport à l'école. Néanmoins, on peut parfois retrouver des situations où beaucoup d'enfants ne sont pas encouragés dans leurs apprentissages, car l'école n'a pas de valeur significative ou ne constitue pas un « code de référence » selon certaines cultures. Ainsi, les parents concernés vivent comme une véritable trahison le fait de réussir à l'école. Dans ce cas, la dimension psychologique prend alors tout son sens, occasionnant ainsi une véritable souffrance psychologique du sujet.

A ce propos, dans son recueil d'entretiens *Retour à Reims* (2009), le sociologue et philosophe français, Didier Éribon (1953), parle pertinemment de l'aspect de dualité et de domination qui existe entre deux conceptions culturelles. Il y décrit la manière dont les « verdicts sociaux » s'emparent des individus et façonnent leurs vies. Ses propos seront judicieusement analysés par Benoît Ladouceur (2010) qui dit comment : « ... *il était constamment tiraillé entre deux sentiments. Une haine sourde à l'égard de sa famille, un rejet de leur ethos et habitus, contradictoire avec sa volonté de lutter contre la domination sociale* »<sup>61</sup>. On aborde clairement ici le concept d'identité personnelle, identité dans et par rapport à l'autre.

Ce faisant, les dispositifs que j'ai mis en place ont véritablement pour objectif de préserver le lien entre la famille, l'école et la communauté.

### **La communauté**

Un établissement scolaire, c'est une communauté qui comprend à la fois les élèves, les enseignants, les personnels de gestion et de service, mais également un ensemble de partenaires extérieurs. L'élève vit donc dans une communauté qui contribue à son développement. En ce sens, la persévérance et la réussite scolaires doivent constituer les

---

<sup>61</sup>Voir Benoit Ladouceur, Didier Eribon (2010).

principales préoccupations des personnes et des groupes qui amènent une contribution effective, pour l'avenir des jeunes, et ce, quels que soient les secteurs d'activités (la municipalité, les organismes et associations culturelles, de loisirs et de sports, les groupes communautaires, etc.).

Les membres de cette communauté ont ainsi la pleine responsabilité de faire bon usage de leur leadership, afin de mobiliser leur communauté à cette cause. Ils favorisent directement ou indirectement le développement autant social, émotionnel, physique qu'intellectuel des jeunes. Les petites comme les grandes entreprises ont une réelle responsabilité au niveau de la « valeur travail », et de l'éducation auprès des jeunes. Au niveau social, elles doivent maintenir et pérenniser leur engagement dans l'embauche des jeunes, tout en accentuant leur qualification. Tout cela, en réduisant, au mieux, les heures de travail effectuées par les jeunes salariés, afin de leur offrir des possibilités de stages par exemple. La valorisation de l'éducation et la persévérance scolaire seront matérialisées par des actions ou des projets favorisant l'établissement de liens entre **l'École, la Famille et la Communauté (ÉFC)**. De quoi s'agit-il ?

## D.2 Les relation de l'École, la Famille et la Communauté (ÉFC)<sup>62</sup>

Il s'agit d'un partenariat collaboratif, par lequel les trois acteurs peuvent activement s'engager dans des projets ou actions favorisant les apprentissages et le développement des jeunes. Plusieurs concepts sont évoqués comme le suggère la carte mentale ci-dessous :

---

<sup>62</sup> Serge Larivé, *Collaborer avec les parents : défis, enjeux, stratégies*, Auditorium de la Grande Bibliothèque Montréal, lundi 26/02/2015.

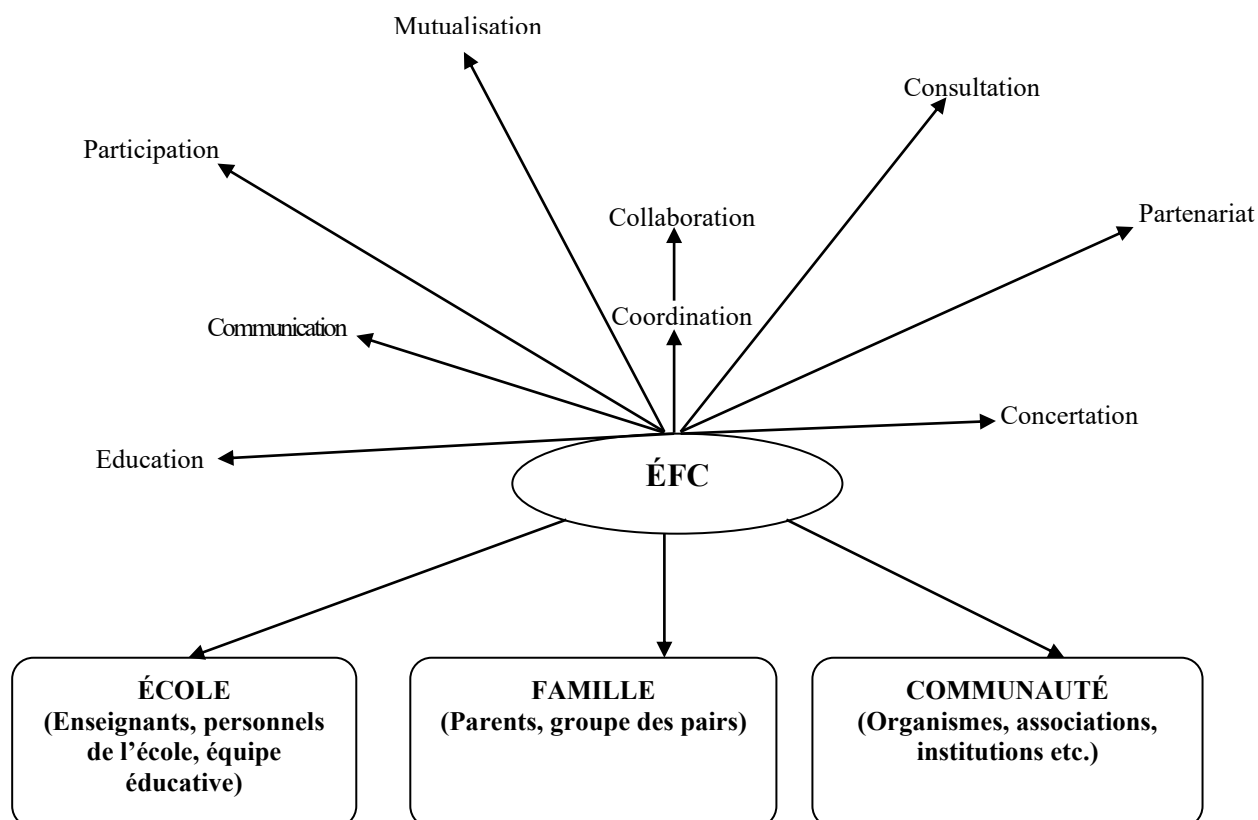


Figure 2 : Carte mentale de l'ÉFC

*À quoi fait-on allusion quand on parle des relations École-Famille-Communauté ?*

L'**implication** des parents, dans les apprentissages de leur enfant, est positivement reliée à la réussite scolaire. Pour cela, ils ont besoin d'être soutenus, dans leurs engagements, par l'ensemble de la communauté éducative et par un large réseau de **partenaires** institutionnels. La **participation** et la **concertation** de tous vont permettre de réduire l'absentéisme, les problèmes de comportement, et favoriser une plus grande motivation scolaire. La **collaboration** avec la communauté a pour objectif de favoriser la connaissance, et de mettre, à bon escient, l'utilisation des ressources de la communauté par les familles. Il ne faut pas occulter l'établissement d'une **communication** de qualité, afin d'instaurer voire de maintenir un climat de confiance entre les protagonistes. Quant à la **coordination** des différentes actions ou **projets éducatifs** de partenaires, elle permettra de prendre en compte tous les besoins spécifiques de chaque élève. Le grand avantage de l'intervention de l'école et de la communauté, pour les familles, est qu'ils vont tous contribuer, directement ou indirectement, au développement et aux apprentissages des enfants et même des parents.

L'accueil, l'écoute et les échanges avec l'équipe éducative sont autant de moyens à la disposition des parents, une **mutualisation** commune des efforts communs.

Le **projet éducatif** est donc « une **action concertée, volontaire et consciente, orientée et organisée**, des agents d'éducation d'une école, en vue du développement de l'enfant et des autres participants » (Fortin, 1980, p. 58). Afin de le rendre plus efficace, les orientations seront catégorisées, en mettant en évidence les différentes collaborations de l'ÉFC. En voici quelques exemples :

<b>Lien</b>	<b>Orientations</b>	<b>Catégories</b>	<b>Objectifs</b>
<i>Ecole-Parents</i> (É-P)	Améliorer la communication et la participation pour mieux soutenir les élèves dans le développement de leurs compétences disciplinaires et sociales.	Développement des compétences.	Outils les parents pour leur permettre de mieux jouer leur rôle de partenaire privilégié.
<i>Ecole-Communauté</i> (ÉC)	Favoriser l'intégration des élèves dans leur quartier	Soutien à l'élève.	Favoriser l'échange, la cohésion entre l'école et la maison (le quartier), associer les élèves à la vie du quartier.

Tableau 1 : Exemple de schématisation d'un projet éducatif

*Alors, l'échec de l'élève est-il celui de la pédagogie ou du pédagogue ? Pouvons-nous remotiver un élève, quel que soit son niveau d'échec, ou bien est-ce là lui donner de faux espoirs ? À qui la faute ?*

## **L'approche théorique et méthodologique**

### **E.1 L'échec scolaire et ses causes**

#### **E.1.1 Causes individuelles**

Il faut déjà comprendre qu'il n'y a jamais de cause unique à l'échec scolaire. De nombreux facteurs viennent donc s'imbriquer et agir, influant les uns sur les autres, avec des effets plus ou moins amplificateurs. Pour mieux comprendre les mécanismes d'échecs individuels des élèves, je vais faire référence à plusieurs théories et concepts, où l'on retrouve un des pères fondateurs de la psychanalyse moderne, en la personne de Sigmund Freud :

### E.1.2 La théorie Freudienne : Le moi, le surmoi et le ça<sup>63</sup>

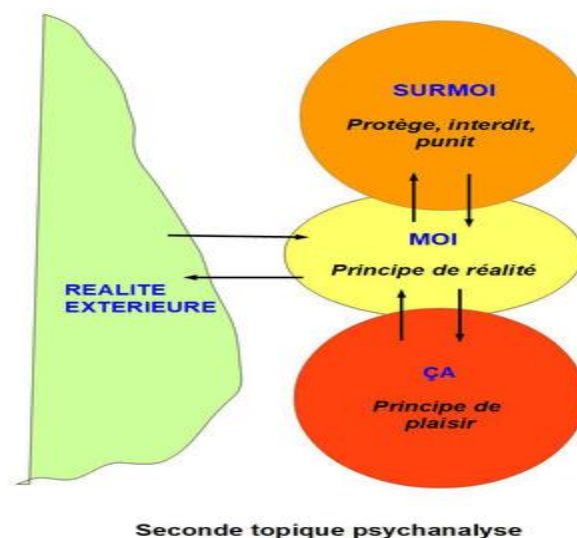


Figure 3 : Seconde topique psychanalyse de Sigmund Freud<sup>64</sup>

Le triptyque « surmoi, moi, ça » a été inventé par Sigmund Freud, en 1923. Cette quête a pour finalité de comprendre le comment, le pourquoi et la conscience de l'esprit humain. Bien que très controversé, il est pourtant tout aussi intéressant de s'attarder quelque peu sur ce concept, en prenant appui sur l'image ci-dessus.

**Le Surmoi** va s'imprégner des interdits parentaux, comme ligne directrice. On pourrait presque l'entendre nous dire : « il ne faut pas ... ». Il servirait d'éveil à notre conscience morale (davantage inconscience que conscience). Il se réfère à notre conscience morale, une forme d'autocensure, lié à notre déontologie.

**Le Moi** est la partie supérieure, à moitié, submergée de l'iceberg. Il fait référence à la personnalité de l'individu et à ses fonctions conscientes. Basé sur le principe de la réalité, il dépasse la notion du plaisir, qui, dans le « ça », est prédominante. Il contient le principe de la réalité.

**Le Ça** est complètement submergé par les eaux, en deçà de notre pré conscience (inconscience) et de notre conscience. C'est le côté le plus obscur et le plus impénétrable de notre personnalité. Son objectif étant la seule satisfaction de nos pulsions incontrôlables, ce, au bénéfice du plaisir sans contradictions. Il est le siège des pulsions et des désirs refoulés.

<sup>63</sup> <http://la-philosophie.com/freud-moi-ca-surmoi>, consulté le 05/04/2017.

<sup>64</sup> [https://fr.wikipedia.org/wiki/Seconde\\_topique](https://fr.wikipedia.org/wiki/Seconde_topique), consulté le 05/04/2017.

Cette théorie freudienne apporte un éclairage sur la problématique de l'échec scolaire, en mettant en exergue le fait qu'il peut exister un réel conflit sous-jacent chez l'enfant, dont seule la prise en compte de la vie psychique pourra contribuer à en dénouer les difficultés.

Une autre thèse défendue par Sigmund Freud, pour expliquer la majorité des maux, c'est celle du complexe d'Œdipe.

### **E.1.3 Le conflit œdipien, entre crise d'adolescence et scolarité : causes et effets**

Le conflit œdipien est une théorie psychanalytique de Freud décrivant l'enfant qui va éprouver inconsciemment du désir pour son parent du sexe opposé, et le besoin d'éliminer le parent rival. Il en identifie un processus en trois étapes fondamentales de développement psycho-affectif : Le stade oral (jusqu'à 18 mois), le stade anal (+ oral, de 18 mois à 3 ans) et le stade phallique (situation œdipienne + oral + anal, de 3 ans à 7 ans). Je m'intéresserais plus précisément au stade phallique qui voit l'apparition du complexe d'Œdipe chez le garçon et le complexe d'Electre chez la fille.

**Le stade phallique**, qui se situe entre 3 et 7 ans, parle de la découverte de la sexualité par le biais de la masturbation. Les garçons comme les filles vont prendre conscience de leurs organes génitaux (pénis et clitoris), et ceux de leurs parents. Le trop plein d'énergie et de tension vont se décharger par de la masturbation. Chez le garçon, cette phase peut se traduire par une rivalité avec le père, sous fond d'agressivité, de crainte et de jalousie. Tandis que chez la fille, ce stade voit naître un désir de posséder un pénis et le rejet de cette mère « castrée ». Un peu plus tard, entre l'âge de treize et de dix-huit ans, va pointer la période de l'adolescence. Un moment parfois difficile où il faudra quitter l'enfance pour affronter ses responsabilités, ses choix, ses peurs et ses échecs.

### **E.1.4 Crise d'adolescence (stade génital) et scolarité**

Quand elle ne se passe pas bien, la crise d'adolescence peut entraîner une aggravation voire une déstructuration de la personnalité. Il devient alors primordial de mieux la comprendre, pour mieux aider les parents et la communauté éducative à l'appréhender de manière plus sereine. Un véritable travail de deuil doit s'opérer pour passer du monde de l'enfance à celui de l'adulte : un mélange des sentiments d'inquiétudes et de perte dans un corps qui se transforme d'une part, et de l'autre une image de soi dans laquelle le jeune ne va plus se reconnaître, etc. De nouveaux centres d'intérêts vont alors apparaître et seront partagés



avec le groupe des pairs (souvent en lien avec des groupes musicaux et des codes vestimentaires notamment). Cet ensemble d'orientations peut créer une dispersion au travail intellectuel. En effet, le plaisir et l'envie d'apprendre impliquent un renoncement aux pulsions immédiates, rendant ainsi plus difficile, voire impossible, tout le processus d'élaboration psychique et de réflexion nécessaire à l'exercice intellectuel.

Un conflit œdipien non vécu peut tout à fait refaire surface, à un moment ou à un autre de la vie, en créant par exemple de la compétitivité du fils avec son père, avec des effets inhibiteurs sous-jacents. Par ailleurs, certains parents ont de fortes attentes sur la réussite de leurs enfants : une manière pour eux d'obtenir, en quelque sorte, une revanche de la vie sur leurs propres échecs. Seulement, ces aspirations parentales peuvent avoir l'effet contraire à celui souhaité. À l'adolescence, le jeune peut parfaitement refuser le modèle parental en s'opposant à cet assujettissement. Il remet en question l'autorité parentale ainsi que tout le système de valeurs sous-jacentes, en cherchant d'autres modèles identificatoires, comme le groupe des pairs. C'est ce que l'on appelle le phénomène de transfert (déplacement des affects).

La violence, qui sera plus longuement analysée dans les études de cas, est souvent le mode de communication privilégié de cet adolescent en crise. Daniel Favre<sup>65</sup> a dirigé une étude qui mettait en évidence plusieurs constats : une agressivité liée à un sentiment d'insécurité, à la fois physique et psychologique, accroissant ainsi une anxiété et un besoin naturel de se référer aux semblables (langage, tenue vestimentaires, ...). Ces conditions ne mettent pas l'adolescent dans les meilleures conditions d'apprentissages. Il soutient explicitement l'idée que la violence et l'échec scolaire soient étroitement liés, bien que réversibles.

Tous ces concepts appuient l'idée qu'il n'existe pas un vrai « élève-type », qui réussit à coup sûr, ni un profil clair de l'élève en grande difficulté. Il faut justement se battre contre cette idée préconçue, indiquant que certains enfants seraient prédestinés à l'échec scolaire. Pour autant, la condition socio-économique de l'élève reste un des facteurs indéniables et susceptibles d'entraver son ascension vers la réussite, en complémentarité des bouleversements physiologiques et psychologiques défendus par la théorie freudienne.

---

<sup>65</sup><https://www.reseau-canope.fr/climatscolaire/agir/ressource/ressourceId/violence-et-echec-scolaire-analyse-avec-daniel-favre.html>, consulté le 04/11/2019.

## E.2 Causes socio-économiques d'une réussite ou d'un échec scolaires

Il est difficile de dissocier la socialisation de l'apprentissage, car il y a nécessité d'être constitué comme élève, ce, avant même l'entrée à l'école maternelle. La question peut susciter un intérêt certain, particulièrement pour des enfants n'ayant pas tous intériorisé les normes de comportement qui sont à la base de la socialisation scolaire. Certains de ces enfants, aux conditions de vie difficiles et majoritairement issus des milieux populaires, ont des difficultés à entrer dans le cadre scolaire, à s'y inscrire dans les apprentissages proposés. Cela se justifie tout simplement, parce qu'ils n'ont pas encore les codes nécessaires en arrivant à l'école, et que c'est là l'une des missions essentielles de l'école maternelle que de leur permettre de se les approprier.

En guise d'illustration de cette réalité, je prends le cas de l'école Paul Castaing, de Saint-Laurent-du-Maroni, située en plein quartier les Vampires où la population est majoritairement composée de Bushinengé. Ici, les familles, nombreuses, vivent, pour la plupart, des minima sociaux. Certains élèves habitent juste à proximité de l'école, tandis que d'autres y viennent, en pirogues, en provenance d'Albina (situé à 200 km environ), d'autres s'y rendent à pied, à quelque distance de là, et d'autres encore le font en bus. Dès le début de la matinée, on va avoir des élèves irrités, fatigués, inattentifs voire affamés, qui ne prennent pas ou n'ont pas le temps de prendre leur petit déjeuner à la maison, avant de se rendre à l'école, et qui, très souvent, vont donc plutôt engloutir leur goûter juste avant de rentrer en classe. Et quand on leur demande la raison pour laquelle ils n'ont pas mangé le matin ou qu'ils n'ont pas de quoi tenir la matinée, ils répondent, pour la plupart : « *Je me suis réveillé(e) très tôt pour m'occuper de mes frères et sœurs* » ou bien « *ma mère ne m'a pas mis de goûter* ». Ces réponses dénotent des inégalités socio-économiques qui ont inévitablement des répercussions sur la scolarité de l'enfant. Ce qui aura pour effet de perturber leurs apprentissages tout au long de la journée. Aussi, il fait référence au Surmoi défendu par Sigmund Freud sur le principe des interdits parentaux et de la protection. L'instauration du respect des règles parentales comme le ménage, la bienveillance et la surveillance fraternelle est un paramètre culturel inscrit.

Ce qui m'amène à me poser les questions suivantes :

**Comment pouvons-nous concilier la « culture familiale » et la « culture école » ?**

**Quel est le véritable poids de la structure familiale et notamment de la psyché sur la scolarité d'un enfant ? Comment peut-il concilier les deux, sans se détourner ou négliger l'une d'entre elles ?**

A ce propos, nous allons voir que les causes sont multiples.

### **E.2.1 Causes liées à l'histoire de vie de l'enfant (structure familiale)**

Au travers de mes investigations et de mes observations, menées auprès des élèves (dans les classes) et autour de la famille, je me suis rendue compte que la famille joue un rôle essentiel dans la scolarité de l'enfant. Ce rôle sera d'ailleurs plus important dans certaines communautés, comme celles des noirs marrons ou bushinengé, pour ne citer que celle-ci. Chez ce peuple, les relations familiales ne sont pas similaires au modèle occidental. Le lignage matrilinéaire y est très important. Ici, ce sont les oncles, du côté maternel, qui exercent collectivement une autorité sur les enfants de leurs sœurs. Et ce principe de matrilinéarité est si fort qu'il n'y a pas de cohabitation entre les époux. Nous verrons un peu plus loin d'autres éléments liés à cette communauté, afin de comprendre en quoi une culture donnée peut être aux antipodes de la culture de référence, et donc, présenter un frein à la réussite scolaire.

Ce qui m'amène à parler inexorablement du concept d'identité culturelle et d'interculturalité, et de la difficile valorisation des cultures minoritaires à l'école, particulièrement en Guyane.

### **E.1.2 Le concept d'identité culturelle et d'interculturalité**

#### **L'identité culturelle**

D'une façon générale, l'identité présente des aspects multidimensionnels qui sont largement déterminés par l'appartenance culturelle. Elle va se construire autour d'un ensemble de valeurs, à la fois linguistiques, religieuses, et d'autres encore, où le « Moi » devra trouver sa place (Rosenthal et Hrynevich, 1985). Ainsi, l'individu possède des traits qui font partie intégrante de son identité, et qu'il décidera soit de conserver ou de changer pour pouvoir se conformer ou s'aligner à son système de valeurs, lui-même lié à son image de soi (Camilleri et Vinsonneau, 1996). On peut dire que l'identité culturelle est un assemblage de plusieurs identifications particulières. Le concept de culture est étroitement lié aux concepts d'« identité », de « perception de soi » et de « perception de l'autre ».

## Le modèle des stratégies identitaires selon Carmel Camilleri<sup>66</sup>

Selon Tajfel et Turner (1979, 1986), tout individu est à la quête d'une estime de soi positive, et que sa filiation avec un groupe social en dépend. Quand cette identité n'est pas mise en valeur ou fait l'objet de remise en question, l'individu va mettre en place des stratégies identitaires pour lui redonner toute sa valeur. Dasen et Ogay (2000) nous proposent un tableau intéressant pour bien illustrer ces stratégies perçues par Camilleri.

L'individu en situation d'acculturation (rencontre dévalorisation et destruction)			
Stratégies pour rétablir le sentiment valeur du soi		Stratégies pour rétablir une unité de sens (cohérence entre la fonction ontologique et la fonction pragmatique)	
Identités dépendantes	<b>Identité négative :</b> intérieurisation du jugement dépréciatif.	<b>Cohérence simple :</b> résolution de la contradiction par la suppression de l'un de ses termes	<b>Survalorisation de la fonction ontologique:</b> investissement plus ou moins exclusif dans le système d'origine (fondamentaliste, conservateur total).
	<b>Identité négative déplacée :</b> évacuation de l'identité négative en s'assimilant au favorisé et en transférant l'injonction dévalorisante sur les autres membres de son groupe d'origine.		<b>Valorisation dominante de la fonction pragmatique mais conservation d'un minimum ontologique :</b> alternance conjoncturelle des codes (opportuniste limité).
	<b>Identité par distinction :</b> prise de conscience de sa singularité mais non intérieurisation de la dévalorisation, évitée par la prise de distance.		<b>Survalorisation de la fonction pragmatique:</b> Investissement plus ou moins exclusif dans le système d'accueil, primauté de la volonté d'adaptation (opportuniste complet).
Identités réactionnelles	<b>Identité de défense :</b> l'identité comme refus, comme bouclier pour se protéger des autres.	<b>Cohérence complexe:</b> tenir compte de tous les éléments en opposition	<b>Bricolages identitaires :</b> résolution de la contradiction pour soi et non en soi, logique effective et non rationnelle.
	<b>Identité polémique :</b> sur-affirmation des caractères stigmatisés, en opposition généralement agressive contre le dominant.		<b>Logique rationnelle :</b> réappropriation, dissociation, articulation organique des contraires, suspension de l'application de la valeur, valorisation de l'esprit aux dépens de la lettre.
	<b>Identité de principe c.-a-d.</b> volontariste : conduite paradoxale de revendication d'appartenance au groupe d'origine, alors que rejet de ses valeurs dans les actes.	<b>Stratégies de Modération</b> des conflits	<b>Stratégies problématiques ne permettant pas d'éviter le conflit :</b> pondération différentielle des valeurs en opposition, limitation de l'élément perçu comme pénible, alternance systématisée des codes.

Tableau 2: Typologie des stratégies identitaires selon Camilleri, rapportée par Dasen et Ogay (2000, p. 58).

<sup>66</sup>Azzam Amim, *Stratégies identitaires et stratégies d'acculturation : deux modèles complémentaires*, 2012, Altertice, *Revue internationale de la recherche interculturelle*, vol. 2, n°2.

### **Le concept d'interculturalité<sup>67</sup>**

Lorsque plusieurs cultures sont amenées à se rencontrer et à échanger, on parle de « *communication interculturelle* » ou « *d'interaction interculturelle* » (Edward Hall, 1950). On utilise ces deux expressions lorsque des individus de culture différentes sont conscients de leurs différences, et donc, de leur altérité respective. Ces relations entre différentes cultures sont, en outre, alimentées par plusieurs processus : des processus d'interaction interculturelle, des processus de perception de l'autre. Il s'agit là d'un ensemble de perceptions façonnées et transmises par les médias, mais aussi des processus de transfert et de réception entre cultures.

Il y a aussi cette culture de l'école, qui vise à améliorer l'équité, et qui porte à elle seule les aspirations d'ascension sociale de toute une population. Cette considération suscite en moi l'interrogation suivante :

***Est-ce que le modèle français (en termes d'organisation et de fonctionnement), est à la hauteur de ses ambitions sur l'ensemble des territoires (métropole et outre-mer) ?***

#### **E.2.3 Causes liées à l'école, à son organisation ou à son fonctionnement en France**

L'école est le lieu, par excellence, où tous les jours, chaque élève va apprendre et adopter sa « posture d'élève », ce qui fera de lui un futur citoyen, un acteur de la société. Une telle responsabilité n'est pas sans conséquences. Aussi l'école, me semble-t-il, n'est pas le lieu où l'on doit juger ou classer les élèves uniquement selon ce qu'ils ont ou pas compris. Hier encore, Bernard Charlot et Madeleine Figeat<sup>68</sup> (1988 : 50) faisaient le triste constat de deux principes fondamentaux de l'école de Jules Ferry : « ségrégation scolaire, mais une instruction pour tous ». Aujourd'hui, le système éducatif français est fondé sur le principe de l'égalité des chances. Chaque individu est sensé disposer des mêmes chances et des opportunités de développement social, ce, en dehors de tous signes distinctifs d'appartenance. Ce principe fondamental d'égalité des chances a donné lieu à la loi n° 2005-380 du 23 avril 2005, loi d'orientation et de programme pour l'avenir de l'École, mettant en œuvre des priorités pour élever le niveau de formation des jeunes Français :

---

<sup>67</sup>Voir Hans-Jürgen Lüsebrink (1998 : 22).

<sup>68</sup>Voir Serge Boulot, Danielle Boyzon-Fradet (1988 : 50).

- Faire réussir tous les élèves.
- Redresser la situation de l'enseignement des langues.
- Mieux garantir l'égalité des chances..
- Favoriser l'insertion professionnelle des jeunes et donc leur accès à l'emploi.

Cette dernière priorité engage inexorablement la modernisation de l'Éducation nationale, basée sur trois axes essentiels : mieux faire respecter les valeurs de la République ; mieux organiser les établissements et les enseignements ; mieux gérer le système éducatif. C'est dans ce cadre institutionnel réorganisé que les élèves doivent bénéficier des mêmes conditions d'apprentissages, pour une égalité des chances. Pour autant, il existe des déterminants qui font pencher la balance vers la réussite ou vers l'échec.

#### Conclusion réflexive du chapitre 4

Avant d'aller plus loin dans la réflexion, il m'est apparu important d'explorer d'abord le rôle des agents de l'éducation (l'enfant-élève, la famille, l'enseignant, la communauté), pour mieux comprendre comment l'éducation se manifeste. Tous ces acteurs constituent le fil conducteur sur lequel repose ma recherche, mes analyses et mon corpus. Par ailleurs, en m'intéressant au concept des représentations des élèves sur l'école et le rapport au savoir tel que défendu par Bernard Charlot (1999), j'y trouve une alternative à la compréhension de l'échec scolaire, en apportant une autre vision des « sociologies de la reproduction », qui peinent à démontrer la réussite atypique de certains enfants, en particulier des milieux populaires, à savoir : « tous les élèves issus de milieux défavorisés ne sont pas mécaniquement en échec scolaire ». A cela s'ajoute le concept d'interculturalité qui imprègne l'essentiel de mon propos.

J'en arrive à conclure que le rapport au savoir est intrinsèquement lié aux notions de motivation, d'émotions et de besoins, dépeints par Abraham Maslow (1943) et Jaak Panksepp. Ce sont là des propos que je partage, et sur lesquels je reviens constamment, puisque déterminants dans la réussite scolaire des élèves. C'est que je vais analyser, dans les détails, dans le chapitre 5 qui suit.

## **CHAPITRE 5 F. Réussite et échec scolaires, approches méthodologiques et analytiques**

Des déterminants pour la réussite ou pour l'échec scolaires, on compte les motivations, ainsi que le système d'exploration, de recherche et de récompense.

### **F.1 Les motivations selon Abraham Maslow**

Pour en saisir l'essence, je tenterai de répondre à la question qui consiste à savoir si les motivations sont-elles ou non hiérarchisées, ce, en m'appuyant sur la théorie hiérarchique de Maslow. D'après Maslow (1943), l'individu cherche à répondre à des besoins, selon une certaine hiérarchie de besoins : une fois qu'un besoin est satisfait, l'individu souhaite satisfaire le besoin immédiatement supérieur dans la hiérarchie, jusqu'à ce qu'il parvienne au dernier niveau, celui de l'accomplissement personnel. Cette hiérarchie est souvent présentée sous forme d'une pyramide avec : *Accomplissement personnel, Estime de soi, Estime des autres, Amour, appartenance, Sécurité et Besoins physiologiques.*

J'ai constaté qu'un individu peut chercher à satisfaire, soit deux types de besoins à la fois, soit un seul besoin qui n'est pas forcément celui immédiatement supérieur au besoin précédent, dans la hiérarchie. « Tous les besoins existent en même temps tout le temps, mais dans des proportions différentes »<sup>69</sup>. Cela est démontrable ; notamment par le schéma en pyramide de Maslow. Même si cette pyramide peut être affinée de nos jours, toutefois, il en ressort un élément essentiel en lien avec le besoin d'estime de soi et avec la propre valorisation de soi, en lien avec la conscience de soi, mais aussi avec le rapport à nous même, aux autres et au savoir.

---

<sup>69</sup> <https://www.maieusthesie.com/nouveautes/article/maslow.htm>, consulté le 11/09/2022.

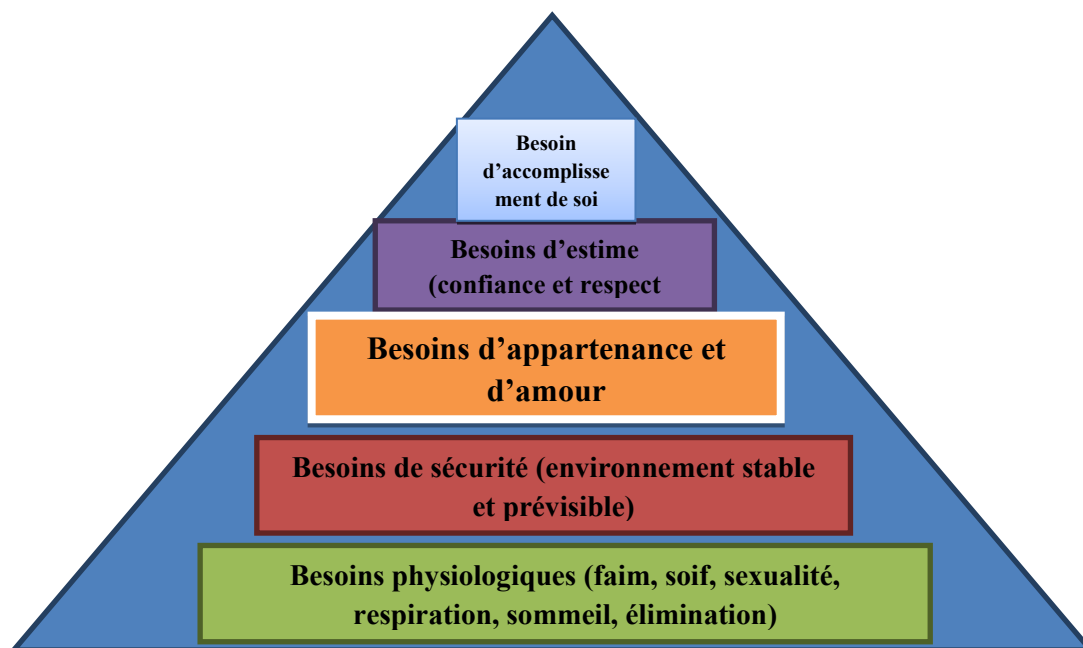


Figure 4: La pyramide des besoins selon Abraham Maslow (1943)

Pour Fabien Fenouillet (2012 : 328), la motivation désigne une force intra-individuelle qui peut avoir des déterminants internes et/ou externes. A ce sujet, bon nombre de théories mettent au cœur de toute motivation *la notion de besoin*. En fonction des théories, ces besoins peuvent être regroupés sous deux grandes catégories :

- **Les besoins biologiques (ou physiologiques)**, qui sont construits autour d'un manque, comme la faim ou la soif, ou encore le besoin de se loger.
- **Les besoins psychologiques**, qui reposent sur la satisfaction de l'individu, comme le fait d'appartenir à une communauté et d'être reconnu par ses pairs.

On comprend donc que, malgré le fait que la motivation soit multiple, elle est semblable à un puzzle de besoins en interaction, puzzle pouvant être simplifié sous la forme d'une pyramide. Pour en parler, je m'appuie d'abord sur le concept du mécanisme inné, concept défendu par Jaak Panksepp (1977, 2005, 2011), à travers la neurobiologie. Ce concept me semble important à parcourir, car les individus, de manière générale, passent par



un certain nombre d'émotions qui influent sur leur rapport aux autres et au savoir. C'est ce que l'on appelle la **neurobiologie des motivations**.

En ce qui le concerne, Jaak Panksepp a passé plus de trente ans à faire la synthèse de résultats psychologiques, neurologiques et biochimiques sur *les émotions et sur les motivations*. Il finira par bâtir sa théorie sur sept systèmes de base des émotions, systèmes reportés dans le tableau ci-dessous :

Système émotionnel	Structures cérébrales	Neurotransmetteurs
Exploration/recherche/motivation positive	Noyau accumbens, hypothalamus	Dopamine, glutamate, neurotensin, etc.
Colère	Amygdale	Substance P, acétylcholine, etc.
Peur/Anxiété	Amygdale	Hormone du stress (CRH)
Sexualité	Hypothalamus, Amygdale	Vasopressine, ocytocine
Instinct nourricier	Cortex cingulaire	Ocytocine, prolactine ...
Tendresse/Détresse	Cortex cingulaire, noyaux pré-optiques ...	Opioïdes, glutamate
Jeu/Joie	Thalamus, hypothalamus	Opioïdes, glutamate

Tableau 3 : Les sept systèmes de base des émotions de la théorie de Panksepp<sup>70</sup>

Selon ce chercheur, chaque système est pré-programmé génétiquement, et répond à un nombre d'incitateurs naturels qui déclenchent des réactions spécifiques. Par exemple, pour le cas de la motivation positive chez l'élève, cette émotion va activer naturellement la zone de l'hypothalamus et le noyau accumbens, en libérant un puissant neurotransmetteur qu'est la dopamine. Ce qui signifie qu'un élève motivé sera « dopé » pour atteindre son objectif : la récompense.

## **F.2 Le système d'exploration, de recherche et le système de récompense (la colère, la peur, la tendresse et la détresse, le désir sexuel, le jeu et la joie)<sup>71</sup>**

<sup>70</sup> Note de Panksepp : Les neurotransmetteurs, de même que la dopamine, l'adrénaline et la sérotonine, ne sont pas indiqués, car ils interviennent quasiment dans toutes les émotions.

<sup>71</sup>Voir Alain Lieury, Fabien Fenouillet (1997 : 9).

Le système de récompense correspond, pour Panksepp, aux motivations positives, tendant vers un objectif, comme la nourriture chez l'animal. Lorsqu'il y a manque, le besoin se déclenche alors (par exemple, le manque de glucose dans des cellules spécialisées de *l'hypothalamus* déclenche une perte d'énergie), et il y a satiété lorsque le besoin en question est satisfait. Pour les psychologues, ce besoin correspond à celui des « renforcements positifs ». Panksepp et Ikemoto ont montré que *le noyau accumbens* jouait un rôle central dans le système de récompense, en produisant un plaisir intense.

Dans ces systèmes d'exploration, de recherche et de récompense, on distingue ainsi plusieurs sentiments, comme **la colère, la peur, la tendresse et la détresse, le désir sexuel, le jeu et la joie.**

### **La colère**

Le système de la colère (rage, agressivité, etc.) a été le premier à être découvert, par Magoun, en 1954. Il s'est rendu compte que l'ablation du cortex, chez le chat, déclenchait un état de la colère intense. *Le cortex*, comme certaines stimulations (olfactives chez le rat, certainement visuelles chez l'homme) modulent et inhibent les réactions de rage. Défectueux, il favorise ou fait plutôt produire de la rage, ce que l'on appelle agressivité.

### **La peur**

Le système de commande de la peur peut être déclenché par des stimulations intracérébrales, et faire apparaître, par exemple, la peur d'un chat chez une souris. Les réactions déclenchées chez la souris sont soit la fuite, lorsque c'est possible, soit l'immobilité. Pour l'homme, on va obtenir « les jambes en coton » ou « les jambes flageolantes ».

### **La tendresse et la détresse**

Le système de la tendresse/détresse se vérifie davantage chez les singes et chez l'homme. Sur le plan biochimique, il y a plusieurs neurotransmetteurs (notamment l'ocytocine et les opioïdes) de l'hypothalamus, qui se répandent dans le cerveau, pour créer une multitude d'émotions. Harry Harlow (1959) avait déjà démontré que « l'amour », au sens large du terme, n'était pas un besoin conditionné à la nourriture. Ce qui sous-entend que, dans

les comportements sociaux, le manque de relation sociale pouvait engendrer de **la frustration**, de **la détresse** et de **l'angoisse** similaire à de **la panique**.

### **Le désir sexuel**

L'amour, en tant que passion charnelle, est un sentiment qui procure un plaisir intense voire de l'euphorie. Sur le plan biologique, il se caractérise par la stimulation du système de récompense (notamment l'hypothalamus et le noyau accumbens). Son neurotransmetteur est la dopamine, neurotransmetteur de **l'excitation**, du **plaisir** notamment dans **l'orgasme**, mais aussi dans **l'addiction**.

### **Le jeu et la joie**

« Le rire est le propre de l'homme », selon Rabelais, dans *Gargantua* (1534). Mais de récentes recherches, notamment celles de Panksepp et ses collègues (Burgdorf entre autres), dévoilent que le jeu est assimilé à la joie, se manifestant notamment à travers le rire chez l'homme et le singe. L'assimilation de ces deux concepts favorise la construction des relations sociales avec les pairs. Le son également est très lié au jeu plaisant. Combien de fois n'ai-je pas été submergée par les ricanements et cris de mes élèves, en pleine séance de jeux éducatifs (dominos, jeux de cartes, etc.). Lorsqu'on stimule le noyau accumbens (centre du plaisir/récompense) par des amphétamines, l'élève émet des cris de satisfaction notamment quand il gagne.

*Mais, qu'y a-t-il véritablement derrière les concepts de motivations, intrinsèques et extrinsèques, quand on s'aperçoit que certains élèves ont besoin d'une récompense pour être motivés, alors que d'autres se satisfont du simple plaisir d'apprendre ?*

### **F.3 Motivation intrinsèque et extrinsèque**

Les expérimentations de Harlow démontrent une distinction nette entre deux catégories de motivations, **les motivations extrinsèques**, qui sont régies par les renforcements (loi de Hull, etc.), et **les motivations intrinsèques** (parmi lesquelles figurent la curiosité et la

manipulation). Une étude menée par Edward Deci (1971) a démontré que les récompenses, comme l'argent et les approbations verbales, diminuaient considérablement la motivation intrinsèque, notamment chez l'homme.

#### F.4 Le besoin d'autodétermination : la théorie de Deci et de Ryan<sup>72</sup>

La motivation intrinsèque est diminuée par tout ce qui est perçu par l'individu comme étant un contrôle, une surveillance, une contrainte ou comme un temps limite imposé à une activité, ou encore comme un sentiment d'autonomie restreinte. *Le besoin d'autonomie* exprimé par l'individu est donc un élément essentiel de la motivation intrinsèque.

La motivation extrinsèque fait donc référence à toutes les situations où un individu va réaliser avec un autre, ou éviter quelque chose de désagréable, à travers une activité quelconque, dans le but d'en retirer quelque chose de plaisant (remise de diplôme, par exemple). Selon Deci et Ryan<sup>73</sup>, la motivation extrinsèque peut être considérée aussi sur un *continuum*, ce, en fonction de la détermination de l'individu.

#### Comportement autodéterminé



Figure 5 : La motivation vue comme un continuum fonction de l'autodétermination (d'après Deci et Ryan)

Au niveau supérieur, l'individu va agir avec le sentiment d'être au contrôle de son activité (comportement autodéterminé). Au niveau le plus bas, il est totalement amotivé, lorsqu'il se crée un fossé entre les efforts fournis et les résultats obtenus, autrement dit, l'individu a alors le sentiment d'être soumis à des facteurs hors de tout contrôle. Lorsque les

<sup>72</sup>Voir Alain Lieury, Fabien Fenouillet, (*op. cit.* p. 39).

<sup>73</sup><https://www.lesmotivations.net/spip.php?article42>, consulté le 22/01/2017.

individus sont intrinsèquement motivés, ils vont avoir tendance à s'auto-satisfaire. A l'inverse, s'ils sont extrinsèquement motivés, la cause de leur activité sera plus un fait externe sur lequel ils n'auront pas d'emprise (école obligatoire, par exemple). Et ici, l'autodétermination sera moindre. La motivation, quant à elle, est étroitement liée à l'estime de soi et au sentiment d'efficacité.

## **F.5 Estime de soi et sentiment d'efficacité**

### **Le besoin d'estime de soi<sup>74</sup>**

Le terme « **estime de soi** », traduction directe de « *self esteem* », a été introduit dans la littérature psychologique par les auteurs nord-américains, dans les années 1960. L'estime implique le respect et une forme d'attention empreinte de dignité. <sup>75</sup>Un enfant ayant une bonne estime de soi apprend plus vite, retient plus facilement et fait preuve d'un sens des responsabilités dans son comportement. Une estime de soi élevée est donc, pour lui, un facteur protecteur, car il augmente la compétence de la personne à faire face aux difficultés de la vie, en diminuant ainsi les effets négatifs du stress que génère le manque de cette estime.

À l'inverse, un enfant, ayant une piètre estime de lui-même, aura beaucoup moins de ressources internes pour affronter les péripéties de la vie. Dans le cadre scolaire, notamment, cela peut se traduire par deux attitudes opposées : soit l'enfant manifeste une timidité excessive, soit il montre des comportements hostiles, voire agressifs qui nuisent aux apprentissages. Cette demande de reconnaissance entraîne parfois une dépendance relationnelle forte qui doit être en permanence alimentée ou compensée. Nous verrons un peu plus loin ces cas de figure, avec l'exemple de deux élèves de CM1 de l'École Paul Castaing de Saint-Laurent-du-Maroni.

Dans le cadre professionnel, la posture de l'enseignant est primordiale : le respect inconditionnel de la personne de l'élève. Qui d'entre nous ne garde pas en souvenir, longtemps après, des paroles blessantes, sur soi ou sur les autres, subies pendant des années d'école. Chaque adulte, étant entièrement responsable de ses paroles, peut s'en excuser auprès de la personne alors méprisée, si lesdites paroles ont dépassé les limites ou sa volonté. Chacun devrait faire l'expérience de sa capacité à l'auto-censure, à la régulation intérieure

---

<sup>74</sup>Voir Christian Staquet (2015 : 13).

<sup>75</sup>Robert Reasoner (1982-1995 :74).

personnelle, par égard pour l'autre, sa culture ou sa sensibilité. Cela nous donne ensuite, dans le cadre de l'école, une véritable légitimité et une certaine logique, à demander à nos élèves de se donner cet objectif aussi, entre eux et vis-à-vis des autres personnes. Il importe de rappeler aussi que l'école est, par définition et par principe et idéaux, le lieu d'excellence, hors milieu familial, pour favoriser l'estime de soi de chacun. En tout cas, c'est ce que l'école devrait être en principe. Aussi par ses objectifs et des aspects de son organisation, l'école est-elle conçue pour :

- Permettre à tout un chacun et chacune **d'apprendre** les connaissances et les compétences cognitives, pour son propre développement intellectuel, en favorisant sa capacité d'analyser et de s'adapter aux situations professionnelles et sa liberté de pensée.
- Lui permettre de **développer** des habitudes et des compétences sociales, d'échanges, d'ouverture, de réciprocité et de créativité.
- Lui permettre **de pouvoir expérimenter** une multitude d'activités, dans les domaines les plus variés possibles, pour, à l'âge adulte, s'adapter au futur, trouver sa voie et se réaliser.
- Lui permettre de **comprendre** le monde, son histoire et de se doter de la culture générale, mais également des connaissances sur les phénomènes scientifiques et logiques.
- Lui permettre **d'avoir accès** aux diverses formes de communications humaines, y compris les diverses formes d'art.
- Lui permettre de se **construire** sur la responsabilité de ses propres choix réfléchis.

En tant qu'éducateur et formateur, le pouvoir de la promotion de l'estime de soi doit commencer par une remise en question de sa propre posture d'enseignant. Trois paramètres majeurs en dépendent : nos **limites** par rapport à la personne de l'élève, nos **objectifs** pour les apprenants et nos **permissions actives** à devenir nous-mêmes et à grandir grâce à un respect inconditionnel consenti à l'élève. Cela favorise en même temps une prévention des conduites à risques, ainsi qu'une mise en place d'une disposition essentielle au travail scolaire, le **bien-être**. Et justement, autant ce bien-être que ce sentiment d'estime de soi et des autres doivent

s'appliquer aux pratiques de classe. Il n'existe pas encore de formule magique en la matière. Toutefois, dans un cadre de travail continu sur l'estime de soi, il nous faut nous questionner :

**Comment faire accepter aux élèves leurs limites et la responsabilité entière de leurs comportements ?**

**Comment leur faire comprendre que leur intérêt personnel est dans le savoir-vivre ensemble et non pas dans la mise en danger de soi et d'autrui, par la violence, l'exclusion, les comportements à risques ?**

*Comment mettre à profit ce sentiment d'efficacité personnelle (SEP), que prône Bandura, avec de la motivation et de l'estime de soi ?*

## **F.6 La théorie du sentiment d'efficacité personnelle (SEP) de Bandura<sup>76</sup>**

Dans la théorie développée par Bandura, c'est ce sentiment d'efficacité personnelle (SEP) qui régit la motivation. La théorie de Bandura est sous-tendue par quelques principes que voici :

- Du fait de ses représentations mentales, l'individu est capable **d'anticiper des satisfactions** provenant de ses échecs et des récompenses résultant de ses réussites.
- Le ressort de la motivation serait donc de se fixer **un but par rapport à un standard personnel**.
- Cet **intervalle, à combler**, déclenche une motivation et *le feedback* (ou connaissance des résultats) constitue l'anticipation du renforcement (voir en *infra*, figure 2) : c'est le sentiment d'efficacité personnelle.

Dans une des nombreuses expériences de Bandura et de son équipe, des étudiants doivent s'entraîner à soulever des poids, sous le prétexte de mettre au point des exercices

<sup>76</sup>Maïlys Rondier, « A. Bandura. Auto-efficacité. Le sentiment d'efficacité personnelle », *L'orientation scolaire et professionnelle*, 33/3 | 2004, 475-476.

d'aérobic. Trois conditions sont planifiées : dans une première condition « *but seul* », les étudiants doivent soulever à chaque séance 40 % de plus qu'à l'essai précédent. Dans la deuxième condition « *feedback seul* », on informe chaque étudiant qu'il a fait tel ou tel score en kg, soit 24 %. Enfin, dans le troisième groupe, « *but+feedback* », on donne le but (40 %) et le *feedback*.

Dans le diagramme ci-dessous, les résultats montrent que, par rapport à un groupe contrôlé (qui s'entraîne sans consignes), seul le groupe qui a le *but* et le *feedback* progresse. Il progresse de façon fulgurante, puisqu'il atteint 60 % de performance, alors qu'initialement ce sont-là des étudiants non spécialistes de ce sport.

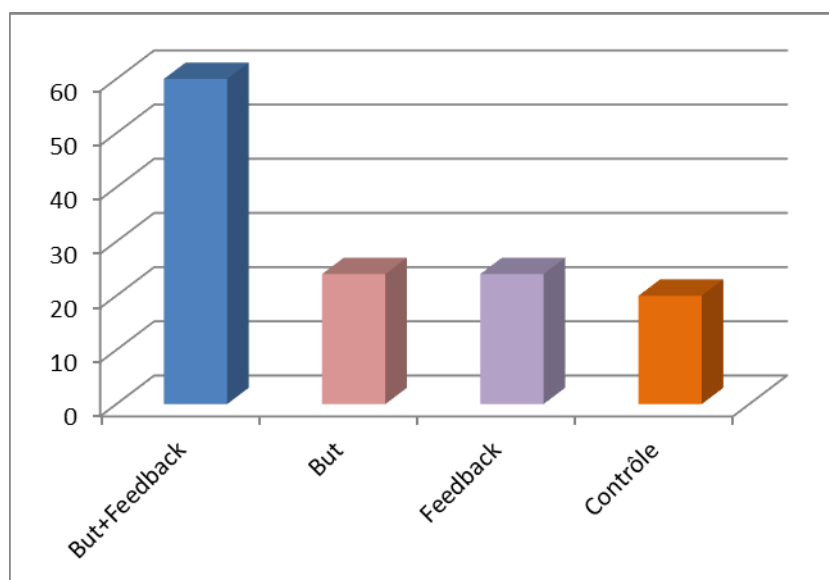


Diagramme 1 : Effet de l'addition but + feedback avec % de performance (D'après Bandura et Cervone, 1983)

*Mais comment mieux accompagner l'élève qui présente des troubles d'apprentissages dit « à besoins particuliers » ? S'intéresser à comment il comprend et à comment il apprend, afin de pouvoir le suivre dans ce long processus pédagogique, un peu plus compliqué pour lui que pour les autres.*

### **F.7 L'école face aux troubles des apprentissages<sup>77</sup>**

Il est important de rappeler que la maîtrise des langages oral et écrit est primordiale pour une meilleure réussite scolaire. À cet effet, il est de la responsabilité de chaque

<sup>77</sup>Voir Claire Grand (2012).



enseignant de s'informer et de se former sur les troubles d'apprentissages par l'élève face à l'école, afin d'adapter, au mieux, sa pratique pédagogique aux élèves qui ne sont pas en mesure d'assimiler les leçons comme les autres. Au-delà des troubles du langage, qui sont très pénalisants, les déficits de l'attention et les dyspraxies comptent parmi les causes les plus fréquentes en lien avec l'échec scolaire. D'ailleurs, les dernières directives et textes de lois ont rappelé que l'école se devait de tout mettre en œuvre, pour que les élèves qui présentaient un trouble du langage parviennent à consolider leurs apprentissages. À ce propos, un célèbre rapport, connu sous le nom de « Rapport Ringard »<sup>78</sup>, invite à la vigilance, dès l'école maternelle, afin d'effectuer une meilleure reconnaissance et inciter à une prise en charge précoce.

Pour les troubles du langage, il y a nécessité de modeler l'aide de l'élève par un projet personnalisé. C'est ce que l'on appelle le **Projet d'accueil individualisé (PAI)**, ancien PIS de 2002 à 2005. La plupart du temps, il est signé en début d'année scolaire avec l'accord des parents et l'accompagnement du médecin scolaire. Il prévoit les adaptations nécessaires à une bonne scolarité de l'enfant, mais préconise aussi, le cas échéant, la prise de médicaments. *Pourquoi la mise en place d'un PAI ?* Tout simplement parce que la dyslexie est considérée comme un handicap, selon la « loi pour l'égalité des droits et des chances, la participation la citoyenneté des personnes handicapées ».

Cette même loi a créé les Maisons départementales des personnes handicapées (MDPH), appelées parfois « Maison du Handicap ». Cette structure a pour objectif de compenser le ou les handicaps de l'enfant par des compensations telles que :

- L'intervention d'une Auxiliaire de Vie Scolaire sur le temps scolaire.
- La mise à disposition d'un ordinateur ou matériel adapté aux handicaps de l'enfant.
- Une orientation en classe spécialisée de type Unité localisée d'inclusion scolaire (ULIS).
- Attribution d'une Allocation d'éducation de l'enfant handicapé (AEEH).
- Une orientation au Service d'éducation spécialisée et de soins à domicile (SESSAD).

---

<sup>78</sup>Jean-Charles Ringard Inspecteur d'Académie directeur des Services Départementaux de l'Éducation de la Nationale Loire-Atlantique, à propos de l'enfant « dysphasique » l'enfant « dyslexique » *Février 2000*.

Mais, pour pouvoir aider efficacement ces élèves en difficultés, il faut aussi distinguer et comprendre les troubles du langage oral et ceux de l'écrit.

### **F.7.1 Les troubles du comportement et de l'attention**

Le simple fait d'être dans une salle de classe, assis(e) en présence d'une vingtaine d'autres camarades, devant un enseignant qui tente de transmettre et de communiquer ses connaissances, pourrait constituer, à lui seul, un sujet d'étude. Dans cette même salle, les objets occupant l'espace, les bruits provenant de l'extérieur comme de l'intérieur sont autant d'occasions, pour laisser toutes les pensées « vagabonder » vers d'autres centres d'intérêt que vers celui de l'enseignant. La liberté de penser n'a justement pas de limites, ni de contraintes. Elle se fixe au gré des sollicitations ambiantes, sans attaches permanentes, sans préférences, ni ordre de priorités. Cette constatation est encore plus criante pour les jeunes apprentis, car c'est une question d'âge.

À ce propos, on peut distinguer trois âges dans la construction de l'attention<sup>79</sup> : **Les premières années de la vie, l'âge de l'école primaire, la puberté et au-delà.** Les premières années de la vie seront marquées par « la curiosité instinctive », un véritable moteur pour aborder les apprentissages. Au fil des années, cette curiosité va évoluer, totalement différente, de l'enfant à l'adulte. Pour cela, il aura besoin du concours de l'adulte pour passer d'une curiosité manifeste et immédiate, à une satisfaction qui s'est fait attendre « dans le calme ». Et c'est cette capacité d'attendre (espace-temps) qui permettra de faire la jonction avec l'élève attentif que l'on désire. Petit à petit, l'élève va développer des capacités à se voir évoluer dans le temps. Mais il ne faut pas oublier le comportement qui, lui, doit s'appuyer sur l'éducation reçue. Et c'est cette éducation qui va permettre un contrôle ou du moins une maîtrise des « pulsions primaires ». Sur ce point, l'école ne pourrait se substituer à cette éducation au quotidien de l'enfant. Tout cela pour dire qu'un élève qui ne tient pas en place sur sa chaise, et qui bavarde avec son voisin, n'est pas forcément moins attentif qu'un autre élève bien assis sur sa chaise, le regard « attentif » et rivé sur l'enseignant. Cet élève au comportement agité peut parfaitement avoir une attention auditive, sans pour autant avoir la posture de quelqu'un de vraiment intéressé. Tandis que l'élève au comportement attentif, surprend par sa posture d'écoute, le regard fixe, alors qu'il est parfaitement ailleurs, en train de rêver.

---

<sup>79</sup>Voir Stéphane Sanchez (2012 : 94).

Par rapport à ma propre expérience d'enseignante, je suis en mesure de témoigner de ce genre de situation récurrente : quand je demande à un élève de répéter ce que je viens de dire, parce qu'il était en train de discuter, et à maintes reprises, j'ai été surprise de constater qu'il me ressort mot pour mot mes propos. Cela prouve bien encore une fois que la perception peut bien être différente de la réalité des choses. Quant à l'élève attentif, il est non seulement capable de répéter, mais également d'expliquer le sens du propos. L'attention et la mémorisation sont donc deux éléments à la fois indissociables et bien distincts, l'un de l'autre. Par ailleurs, un élève qui a tendance à oublier dans l'immédiateté n'a pas forcément une mauvaise mémoire. Quoiqu'il en soit, il incombera à l'enseignant de travailler sur ces points, car l'attention est une condition *sine qua non* dans le processus d'apprentissage. D'où la question évidente de comprendre ce qu'est véritablement « être attentif ».

### **F.7.2 Les troubles du langage oral**

Il est impératif de comprendre avant tout que les troubles du langage sont le résultat d'un dysfonctionnement de « la zone langage » dans le cerveau. Reconnue comme une maladie génétique, depuis 1997, la dyslexie se caractérise par une anomalie dans le traitement de l'information verbale chez l'enfant. Les élèves en question n'utiliseraient pas les mêmes zones du cerveau que les autres. Parfois, il peut s'agir juste de simples retards bénins et sans gravité ou alors de troubles beaucoup plus invalidants.

La plupart du temps, en ne prenant que le simple cas de ma classe de CM1, la structuration et la syntaxe de la phrase ne sont pas respectées par la majorité des élèves. Sur un effectif de 24 élèves, plus de la moitié prononcent bien les mots, mais ne parviennent pas à les organiser, pour former une phrase correcte. Les verbes sont très mal conjugués voire inexistants. Un constat largement décrié par la plupart des enseignants du 1<sup>er</sup> comme du 2<sup>nd</sup> degré, et ce, plus particulièrement sur la commune de Saint-Laurent-du-Maroni. Or, ce retard de langage aurait dû s'altérer avant l'âge de six ans, naturellement ou avec de la rééducation cognitive. Dans le cas contraire, comme ici, nous pouvons dire, avec une certaine prudence, que bon nombre d'élèves sont dysphasies, sans avoir été, ni repérés, ni confrontés à un diagnostic posé par un professionnel.

*Mais qu'est-ce qui différencie la dysphasie de la dyspraxie ?*

« La dysphasie<sup>80</sup> se définit comme un trouble sévère et durable de l'acquisition du langage oral et de la parole chez un enfant indemne de déficit sensoriel, intellectuel ou psychiatrique ». Ce handicap peut concerner la compréhension du langage ou la production du langage. On distingue alors plusieurs types de dysphasies :

- La dysphasie de la compréhension : l'élève ne comprend pas ou très peu ce que l'on cherche à lui dire. Les phonèmes sont mal compris ou pas reconnus. Interviennent alors des confusions de mots proches, comme poche et moche par exemple. Et très souvent, vient s'ajouter une déficience de la mémoire travail. C'est en quelque sorte une forme de mémoire immédiate qui va imprimer l'information transmise le temps de la traiter. Seulement, le temps que l'élève mettra à comprendre le sens de chaque mot de la phrase lui fera oublier le début du message. Il sera donc dans l'incapacité de comprendre le propos et de communiquer.
- La dysphasie d'expression : un peu moins handicapante que celle de la compréhension, elle ne concerne que la production du langage. La compréhension reste difficile, mais la grande difficulté réside surtout dans l'expression orale. On a vraiment l'impression que la langue maternelle est devenue une langue étrangère.
- La dysphasie phonologico-syntaxique : ici l'enfant va accumuler les difficultés à trouver ses mots et à les organiser correctement dans une phrase. À cela, s'ajoutera un manque de vocabulaire, très souvent associé à « une déficience du rappel ». Il s'agit là du trouble « d'évocation lexicale », officiellement appelé « manque du mot ».
- Et dans les cas les plus sévères, vous avez certains élèves qui parviennent à communiquer, mais dont le discours n'a « ni queue ni tête ». Il s'agit de la dysphasie sémantico-pragmatique.

### **F.7.3 Les troubles du langage écrit : la dyslexie<sup>81</sup>**

La dyslexie est un trouble neurologique d'origine génétique, lié à un dysfonctionnement de certaines fonctions cérébrales. « Elle se définit comme un trouble durable de l'acquisition et/ou de l'automatisation de la lecture, chez un enfant normalement intelligent et indemne de troubles sensoriels ou psychologiques ». Cependant, il existe de

---

<sup>80</sup>Voir Claire Grand (2012 : 22).

<sup>81</sup>Voir Claire Grand (2012 : 43-49).

nombreux élèves qui lisent mal, sans pour autant être dyslexiques. Il faut tout de même rester très vigilant quand les erreurs sont fréquentes, et demander un bilan orthophonique lorsque :

- L'élève travaille très lentement à l'écrit, alors qu'il est performant à l'oral. S'il y a eu un repérage des difficultés importantes en phonologie (mémorisation et concentration).
- La lecture est très laborieuse et ne progresse que très lentement, avec des erreurs fréquentes : confusion de mots, oubli de mots, saute des syllabes, etc.
- L'orthographe est très faible, parfois à peine phonétique.

D'où le questionnement : **Comment aider l'élève dyslexique ?**

Il faut tout d'abord : **Encourager – Dissocier – Alléger**<sup>82</sup>

**Encourager** mais aussi rassurer pour que l'élève préserve le goût de l'effort et du travail écrit. En effet, il dépense beaucoup plus d'énergie que d'autres, il a donc besoin de plus de temps et de pause, pour se ressourcer. L'enseignant doit éviter de le mettre en difficulté devant ses camarades, créer un climat de confiance et le faire déculpabiliser.

**Dissocier** la lecture et l'orthographe des autres apprentissages. Il faut que l'enseignant le fasse lire et copier pour pouvoir s'améliorer ou évaluer la lecture et la copie. La tolérance est de mise.

**Alléger** les contraintes liées à l'écrit, pour lui permettre d'être plus disponible pour apprendre, et lui laisser plus de temps pour faire son travail ; tout cela en vérifiant bien que les consignes, les mots clés ont bien été compris. Pour ce type d'élève, l'enseignant ne doit pas oublier de **favoriser l'oral**, qui permet parfois de pallier les défaillances de l'écrit.

Sur la dyslexie, et pour ne citer que les troubles les plus fréquemment diagnostiqués, je vais parler de **la dysorthographe et la dyscalculie**<sup>83</sup>.

---

<sup>82</sup>Voir Claire Grand (2012 : 59).

<sup>83</sup>*Op. cit.*, p. 54.

**La dysorthographe** est un trouble de l'acquisition de l'orthographe, systématiquement associé aux troubles du langage et, notamment, à la dyslexie. On distingue plusieurs difficultés qui sont :

- L'élève ne transcrit pas correctement les sons.
- L'élève éprouve des difficultés de mémorisation de l'orthographe des mots.
- L'élève ne parvient pas à séparer convenablement les mots. Par exemple, il écrit « Il tom be » pour « tombe ».
- L'élève ne mémorise pas les règles d'orthographe et ne sait pas non plus les appliquer.

Pour améliorer l'orthographe, il faut aider l'élève à mémoriser les mots les plus fréquents, par le biais de jeux d'épellation, par exemple. Ce mot devra être présenté seul, en dehors d'une phrase, car un élève dysorthographique, lit et mémorise plus facilement un mot isolé.

**La dyscalculie** provient d'une difficulté à comprendre les mathématiques de manière générale. La numération, l'arithmétique, la géométrie notamment ne sont pas comprises. Souvent associée à la dyslexie, la dyscalculie peut avoir plusieurs causes liées à différents dysfonctionnements de certaines parties du cerveau :

- Une mauvaise perception du nombre : une incapacité majeure de l'élève à comprendre ce qu'est un nombre, et à établir le lien entre symbole et quantité.
- Une difficulté à dénombrer, liée à une méconnaissance de la comptine numérique.
- Un déficit de l'organisation, dans l'espace, des opérations posées lors des dénombrements, etc.
- Un trouble de la mémoire travail : cette dernière permet de mémoriser des nombres, des données, des consignes, etc.
- Une défaillance de certaines fonctions de l'attention.

Pour aider l'élève souffrant de dyscalculie, il faut d'abord observer et comprendre ce qui l'empêche de réussir. La manipulation reste un moyen très concret pour assimiler des notions de groupements par un, par dix, par cent. Parfois, des séances de rééducations logico-mathématiques peuvent être proposées, pour améliorer les compétences de l'élève. Par ailleurs, l'enseignant doit faire comprendre aux élèves que l'erreur est parfois nécessaire pour

mieux progresser par la suite, que le raisonnement est aussi, voire, plus important que le résultat. Et il ne doit jamais oublier d'encourager les efforts d'un élève qui présente des difficultés importantes, comme ceux présentant des troubles de la mémoire.

#### **F.7.4 Les troubles de la mémoire : l'élève qui ne retient rien ou qui n'apprend pas**

La mémoire est une « grosse machine » qui permet de se souvenir, mais paradoxalement d'oublier également. En effet, la multitude d'informations qui traversent notre subconscient sera majoritairement effacée. On ne peut pas se souvenir du visage des personnes rencontrées dans un magasin, de la manière dont l'enseignant était habillé hier, de la couleur de ses chaussures ou de ses vêtements. Pour conserver ces informations, il faut beaucoup plus que de la simple perception. Il faut donc également de l'attention ou une particularité qui va nous faire repenser à un souvenir ou à une action. Stéphane Sanchez<sup>84</sup> en explicite le fonctionnement en ces termes : « ... pour mémoriser quelque chose, il faut y repenser. Si l'on n'y repense pas, c'est que soit on ne sait pas qu'il faut y penser, soit on ne sait pas à quoi il faut penser exactement, soit [encore] on préfère ne pas y penser ».

J'ai l'exemple type d'une élève de 9 ans, inhibée, qui est en classe de CM1 et que j'appellerai Y. Il semble avoir un concentré de troubles de l'attention, de concentration et particulièrement, de mémorisation, bien que tous ces mécanismes cognitifs soient liés entre eux. Pour décrire ce cas, afin de bien distinguer les différentes matières, j'ai opté naturellement pour des protège-cahiers de couleurs vives. Cette distinction a été mise en place, en septembre, dès le début de l'année scolaire 2016-2017.

Et comme à chaque jour, selon l'emploi du temps, je demande aux élèves de sortir leur cahier de français, par exemple (sans avoir à préciser la couleur bleue, dont la majorité connaissent déjà, après bien six mois de scolarité). Y. demeure la seule élève à me demander quotidiennement la couleur du cahier, dont elle a besoin. Un comportement routinier qui, passa très rapidement de : « *Elle fait exprès ou elle se moque de moi !* » à « *Ce n'est pas normal et c'est quoi le problème !* ». Bien d'autres attitudes de sa part, face aux activités entreprises, qui paraissaient comme de la réticence, du refus, de l'opposition voire de la

---

<sup>84</sup>Voir Stéphane Sanchez (2012 : 118).

souffrance. L'élève Y. entamait toujours les activités avec beaucoup d'appréhension, en prononçant systématiquement cette phrase, sans avoir pris le temps ni d'entendre, ni de comprendre mes explications : « *Maîtresse sais pas faire !* ». Elle le disait avec le visage grimaçant.

Je me suis donc mise à l'observer, à analyser ses comportements, ses mécanismes face aux apprentissages, pour comprendre son fonctionnement cognitif. Cette situation m'a amenée à me poser un certain nombre de questions :

Pourquoi l'élève Y., qui aurait pu bénéficier d'une prise en charge précoce, n'a-t-elle pas fait l'objet d'un signalement auprès de l'équipe éducative lors des années précédentes ?

Est-ce-que les enseignants sont suffisamment formés pour détecter tous les types de troubles de l'apprentissage chez les élèves ?

Quelle est la meilleure façon de venir en aide (au sein de sa classe) aux élèves présentant des troubles de l'apprentissage, en dehors de toute prise en charge de la psychologue scolaire et/ou du médecin scolaire ?

Des questions auxquelles, parfois, il est difficile de répondre. Bien que le cas de l'élève Y. soit loin d'être un exemple isolé, il y a cependant une matière privilégiée (Arts Visuels & Arts Plastiques) des élèves de la classe de CM1 C de l'école Paul Castaing qui, justement, m'amène à me poser la question du sens de ce que l'élève retient comme priorité ou pas. Qu'est-ce-qui est prioritaire dans la mémorisation de l'élève ? La plupart des élèves de cette classe ont une véritable passion pour les arts visuels.

Au cycle des approfondissements (cycle 3), l'élève construit des connaissances de manière réfléchie tout en s'appuyant sur l'expérience concrète. Les activités artistiques lui permettent de vivre des situations d'expérimentation, puis de réflexion de mise en relation, qui vont nourrir son inventivité, révéler son intelligence sensible et lui faire acquérir des savoir-faire personnels. Dans ce processus, les moments les plus appréciés des élèves sont les phases d'évaluation, de présentation et de mise en valeurs des productions.



La photo 1 (cf. annexe) représentant la fresque murale ne fait apparaître qu'une petite partie de l'ensemble des réalisations des élèves. Elle ne représente que la partie des productions faites depuis le début de l'année, avec un renouvellement permanent. Pour les élèves, les consignes pour réaliser les diverses œuvres ne sont pas toujours simples à comprendre du premier coup. Et pourtant, force est de constater qu'une bonne majorité d'élèves se mettent à l'ouvrage sans questionnements complémentaires. Et c'est une réalité qui leur semble prioritaire : ils ne mémorisent que ce qui les intéresse suffisamment, pour y repenser assez pour les mémoriser. Je dirais que c'est presque une « mémorisation inconsciente », quand le plaisir est lié à l'activité proposée. Seulement, une fois arrivés au collège, les élèves auront à la fois plusieurs matières et plusieurs enseignants. Ce qui sous-entend différentes manières d'appréhender l'enseignement et la pédagogie.

#### Conclusion réflexive du chapitre 5

Deux concepts forts s'entremêlent dans ce chapitre qui, bien que différentes, demeurent cependant liés. Il s'agit des motivations et des émotions. Nos actions sur le plan physiologique) semblent être guidées par des émotions répondant à des besoins spécifiques. Les émotions constituent un concept très bien défendu par Jaak Pansepp à laquelle j'adhère, concept qui défend l'hypothèse que les individus, de manière générale, passent par un certain nombre d'émotions qui influent sur leur rapport aux autres et au savoir. C'est ce que l'on appelle la **neurobiologie des motivations**. Quant à Bandura, il estime que c'est le sentiment d'efficacité personnel (SEP) qui régit la motivation, le bien-être et les accomplissements humains. En effet, selon lui, le sentiment d'efficacité ne se résume pas à connaître la tâche ou à être motivé. Il faut véritablement une capacité génératrice, qui soit alimentée par des sous-compétences à la fois cognitives, sociales, émotionnelles et comportementales sagement organisées au service de buts multiples. Et pour finir, on ne peut faire le bénéfice des principaux troubles de l'apprentissage, qui peuvent être à l'origine de perte de confiance en soi, tels que l'anxiété, l'agressivité, le rejet de l'école, etc., et engendrer une situation d'échec voire d'abandon scolaires.

Ces analyses et ces constats vont me permettre de contextualiser ma problématique avec la formulation de deux hypothèses.

#### **F.7.5 Problématique et hypothèses**

La Guyane, qui est mon pays d'origine, ma terre natale, et qui fait l'objet de toute mon attention est le seul territoire français en Amérique du Sud, qui connaît un niveau de développement social et économique fortement attrayant, pour des populations originaires de pays voisins, souvent plus pauvres, comme le Surinam, le Guyana, le Nordeste du Brésil ou encore Haïti et Saint-Domingue. Ce brassage multiculturel met l'accent sur la spécificité linguistique du territoire de la Guyane, avec comme langue officielle, le français, également langue de l'école, auquel s'ajoutent le créole, héritage de la colonisation, ainsi que les langues autochtones ou issues de l'immigration (portugais, espagnol, chinois, hmong, surinamais, guyanien, bushinengé – langue des descendants de Noirs Marrons, etc.), qui offrent une grande diversité culturelle et linguistique. Seulement, encore aujourd'hui, seul le créole guyanais est reconnu dans le cadre des langues et cultures régionales par l'Éducation nationale. Toutefois, un certain nombre de dispositifs et d'expérimentations sont mis en place pour développer l'enseignement des langues amérindiennes et *bushinengé* depuis les années 1970.

La Guyane est donc confrontée à de nombreux défis dans le domaine de l'éducation, dont, les inégalités sociales entre les élèves. Elles sont ici très marquées. Dans la population estudiantine, on compte une bonne majorité d'enfants de parents inactifs, d'enfants d'ouvriers ou d'employés, et très peu d'enfants de parents cadres ou de professions libérales. C'est là une disparité réelle avec la Métropole, due notamment à l'inadéquation des programmes scolaires, au regard du contexte historique et territorial de la Guyane qui, en outre, souffre de la massification des inscriptions scolaires (une augmentation de 26 % entre 2005 et 2016)<sup>85</sup>. Ce qui a pour effet de créer une multitude de problèmes, en matière de recrutement et de formation professionnels, mais aussi d'infrastructures, pour ne citer que ces cas. Pour les enseignants fraîchement arrivés sur le territoire guyanais, il résulte, de leur part, souvent une vraie méconnaissance, non seulement de la situation scolaire prévalant dans le département, mais également du contexte réel et local de ses populations et de ses langues et cultures. Ces conditions de travail ne leur permettent pas de remplir correctement leur mission d'enseignement.

Malgré les progrès significatifs, réalisés dans le domaine des politiques éducatives, il est important de poursuivre la décentralisation des politiques éducatives sur le territoire.

Pour ce faire, j'émet les deux hypothèses suivantes :

---

<sup>85</sup><https://www.growthinktank.org/les-problemes-des-politiques-de-leducation-en-guyane-francaise/>, consulté le 05/08/2021.

Hypothèse 1 :

« *Le rôle de l'école devrait être de rendre accessible à chacun le bagage de connaissances et de compétences nécessaires pour appréhender le monde et participer activement à sa transformation vers plus de justice* »<sup>86</sup>. L'accès, de chacun, aux connaissances et aux compétences, sous-entend que **tous les élèves**, sans distinction d'origine socioculturelle, doivent en bénéficier. À observer la situation aujourd'hui, l'école ne semble plus remplir son rôle premier qui est de faire de tous ses enfants, des futurs citoyens responsables et autonomes. Elle est, en effet, devenue à la fois inégalitaire et inefficace. Il en résulte les exclusions, les abandons, les sorties avant obtention de diplômes, les redoublements, etc.

Cependant, dans les faits, la lutte contre l'échec scolaire est d'une terrible complexité. Aussi les origines de la difficulté d'apprendre sont-elles tout autant multiples.

Hypothèse 2 :

**La situation de plurilinguisme de la Guyane** entraîne inexorablement des phénomènes de mélanges de langues. Dès lors qu'un individu pose son identité de manière objective sous différentes formes (historiques, politiques, langagières, religieuses, éducatives etc.), il va de soi que l'enfant-élève va aussi devoir s'adapter, composer, concilier avec cette multiplicité, en interaction avec les autres groupes sociaux. Dans ce contexte culturel, **la famille**, agent de socialisation et d'éducation détient un rôle particulièrement très important, pour accompagner et donner du sens au savoir, à la culture et à la langue de scolarisation qu'est le français.

Dès lors, il m'appartient de mettre en lumière, ce qui fondamentalement, va faire la différence entre un élève qui réussit et celui en situation d'échec scolaire. Je vais tout particulièrement m'intéresser justement à la relation tripartite **école-famille-enseignant** qui, de diverses manières influe sur le rapport au savoir, mais aussi sur le processus de scolarisation. L'objectif étant de mieux comprendre les acteurs de socialisation, que sont l'école et la famille, mais également de prendre en considération toute la dimension socio-économique, multiculturelle et interculturelle de l'élève, dimension de laquelle découlent les déterminants de la réussite autant que ceux de l'échec scolaires.

---

<sup>86</sup>Mémoire contre l'échec scolaire – juin 2005.

Tous ces éléments m'amènent indéniablement à me poser un certain nombre de questions :

De quelle façon l'élève, qui évolue dans un environnement multiculturel et plurilingue, peut-il aborder ses apprentissages en français ?

Comment tenir compte des compétences d'élèves plurilingues, pour l'apprentissage en français dans un contexte pluriculturel ?

Est-ce que les seuls facteurs socioéconomiques, des élèves en difficultés, constituent-ils des indicateurs absolus d'échec scolaires ?

Est-ce que le corps enseignant de Guyane est-il suffisamment « formé et armé », pour recevoir des élèves issus de l'immigration ?

Pour y répondre, j'en viens à ma troisième partie qui sera consacrée, dans un premier point, à une étude comparative entre plusieurs établissements scolaires de même circonscription. Le deuxième point apporte des témoignages divers à travers des pratiques et expériences sur les déterminants de la réussite et de l'échec scolaires en Guyane.

## **TROISIÈME PARTIE : LA GUYANE ET LES DETERMINANTS DE LA RÉUSSITE ET DE L'ÉCHEC SCOLAIRES- REALITES DU TERRAIN**

Le Département de la Guyane dépend de l'Académie de Guyane. Il est situé en zone A<sup>87</sup>. Il compte **222** établissements, dans lesquels sont scolarisés (le premier et le second degré) au total 76 637 élèves. Il dispose également de **24** établissements d'enseignement professionnel et post-bac. Le dispositif d'**éducation prioritaire renforcé REP+** est déployé sur l'ensemble du territoire. **C'est là une mesure qui a été mise en place pour lutter contre le déterminisme social, c'est-à-dire** pour donner plus de moyens aux établissements, dont les élèves connaissent les plus grandes difficultés sociales. Premier et second degrés confondus, un élève sur deux est scolarisé dans la zone d'emploi de **Cayenne**. Environ un tiers des élèves est scolarisé dans la zone d'emploi de **Saint-Laurent-du-Maroni** et les autres élèves le sont dans la zone d'emploi de **Kourou**. À la rentrée 2013, le nombre d'établissements du premier degré s'élève à 164 avec l'ouverture de deux établissements publics : l'école « Les petits Maripas 2 » à Maripasoula et l'école « Paul Isnard » à **Saint-Laurent-du-Maroni**. Dans le second degré, le nombre d'établissements se maintient à 47. **La Guyane comptabilise 32 collèges, 4 lycées généraux et technologiques, 6 lycées polyvalents et 5 lycées professionnels.**

J'ai choisi seulement quelques cas d'étude selon plusieurs critères :

- Culturel et linguistique : La Guyane est un territoire plurilingue et multiculturel dans sa globalité. Plusieurs communautés présentes, telles que les Créoles Haïtiens, les Brésiliens, les Surinamais, les Africains du nord et du sud qui se mélangent à la population guyanaise. Il est bon de rappeler, dans ce contexte particulier, que 70 % des élèves parlent une autre langue que le français, à la maison.
- Démographie et géographie : La population totale de la Guyane est de 268 700<sup>88</sup> habitants. La ville la plus peuplée est **Cayenne**, avec 61268 habitants. Elle a donc fait partie incontestablement d'une étude de cas, avec l'école élémentaire Léopold Héder, située dans un quartier populaire. Je me suis également intéressée à la deuxième ville la plus importante du territoire, la commune de **Saint-Laurent-du-Maroni**, qui compte 42612 habitants avec l'exemple de l'école élémentaire Paul Castaing située en plein cœur du quartier Vampire, principalement habité par la communauté des Noirs Marrons. Il y a ensuite la ville de

<sup>87</sup>L'état de l'école en Guyane, dossier n° 1 octobre 2014, p. 6, INSEE DOSSIER GUYANE.

<sup>88</sup><https://france.comersis.com/carte-communes.php?dpt=973>, consulté le 14/11/2020.

**Matoury**, troisième commune la plus peuplée, avec ses 31956 habitants. La commune la moins peuplée est Saül, avec 152 habitants.

- Choix personnel et professionnel : j'ai débuté ma carrière d'enseignante depuis quelques années déjà. Quand on débute sa carrière dans l'enseignement, les mutations géographiques font partie intégrante de ce que l'on appelle l'obligation de mobilité professionnelle. J'ai profité de ce positionnement privilégié pour faire une étude plus poussée des établissements, du personnel enseignant, des élèves et des familles, de l'environnement culturel et linguistique, de la population. Outre l'évolution classique de la carrière, les enseignants peuvent évoluer à travers de nouvelles expériences et par l'acquisition de nouvelles compétences : changer de contexte professionnel, de pratiques, une meilleure connaissance des populations présentes sur le territoire, permettant, en ce qui me concerne, la mise en place d'outils pédagogiques comme le théâtre. La mobilité géographique fait aussi partie des moyens de faire évoluer sa carrière.

Le chapitre 6, qui suit, nous permettra de nous plonger en profondeur sur des cas concrets d'étude du terrain.

## **CHAPITRE 6 : CAS D'ÉTUDE DU TERRAIN**

L'Académie de la Guyane compte 10 circonscriptions, pour le 1<sup>er</sup> degré :

- Circonscription Cayenne 1 : Saül
- Circonscription Cayenne 2 : Roura
- Circonscription Kourou 1 : Macouria, Montsinery
- Circonscription Kourou 2 / Sinnamary - Iracoubo
- Circonscription Maroni
- Circonscription Matoury 1 : Régina, Ouanary, Saint Georges, Camopi
- Circonscription Matoury 2 : Remire-Montjoly, Grand Santi, Papaïchton, Maripasoula, Elahé-Cayodé, Twenke-Taluwen, AntecumePata
- Circonscription Saint-Laurent 1
- Circonscription Saint-Laurent 2 / Apatou
- Circonscription Saint-Laurent 3 / Mana / Awala-Yalimapo

### **A. La commune de Matoury**

La collectivité territoriale de Guyane est soumise à une pression démographique et migratoire très forte, et le problème de la scolarisation de jeunes étrangers y est devenu une question majeure. Ici, l'éducation prioritaire est encore en quête de l'équilibre, entre le maintien de la diversité culturelle et identitaire de chaque communauté, d'une part, et la réalisation d'une intégration réussie de toutes les populations, d'autre part. Cette politique marque une rupture forte avec la conception traditionnelle de l'égalité républicaine. Il ne s'agit plus ici d'attribuer, de façon égalitaire, des moyens d'enseignement sur l'ensemble du territoire, mais de « donner davantage à ceux qui en ont le plus besoin ». Cette inégalité des moyens vise à compenser les effets des difficultés socio-économiques, pour obtenir une égalité de résultats dans des zones particulièrement défavorisées. Dans cette même logique, il est intéressant de comprendre le sens de l'expérience scolaire, la signification du savoir, de sa place chez le sujet et, par conséquent, de son rapport au savoir.

Le choix de la commune de Matoury s'est imposé à moi puisqu'il a été mon premier poste en qualité d'enseignante. Pour autant, elle s'avère être un exemple des plus intéressants à examiner, puisque cette commune abrite en même temps un large éventail des nationalités et des communautés socio-ethniques de la Guyane. Parmi ses jeunes non-Français, un tiers

provient d'Haïti et est de langue française, un tiers est originaire du Surinam (de la langue hollandaise), le tiers restant étant extrêmement composite : Brésil (langue portugaise), Guyana (langue anglaise) et d'autres pays de la Caraïbe, ainsi que les langues qui vont avec. Le *France Guyane*, du mercredi 24/10/20125, intitulé <sup>89</sup> « **Emploi et formations, Matoury, élève moyen** », fait état d'une situation très fragile en matière d'emploi et de scolarisation au sein de cette commune. En effet, en septembre 2011, le Centre des ressources politiques de la ville (CRPV) a, à ce propos, fait apparaître un rapport complet sur Matoury. On y apprend que la commune est particulièrement touchée, avec 26,1 % de demandeurs d'emploi. ***Le quartier matourien le plus sinistré est celui de Balata, où l'on recense un taux de chômage de 39 %.*** On y compte, effectivement, jusqu'à 61 % des plus de 15 ans, qui sont sans aucun diplôme. C'est là un des facteurs importants, à prendre en compte, pour expliquer le taux de chômage important dans ce quartier.

Pour l'ensemble de la commune, on note les taux moyens suivants : 44 % de non-diplômés (contre 45 à Cayenne et même 65 % à Saint-Laurent), 3 % de Certificat d'aptitude professionnelle (CAP), 5 % de Diplôme national du brevet (DNB), 21 % de Certificat d'aptitude professionnelle - Brevet d'étude professionnelle (CAP-BEP), 14 % de Bac-BP, 8 % de Bac +, 2,6 % de supérieur à Bac + 2. Ici, le cas des apprenants non-francophones qui, bien souvent, n'ont pas une culture « occidentale », interroge les méthodes classiques d'enseignements et génère des difficultés auxquelles les personnels enseignants ne sont pas préparés. A cela s'ajoutent d'autres problématiques qui viennent « parasiter » la réussite de leurs apprentissages et de leurs intégrations.

En effet, les élèves issus de l'immigration, connaissant l'échec scolaire, ont un difficile rapport au savoir, dans le sens où ils ne perçoivent pas le sens et le rôle de l'élève au sein d'un établissement scolaire. Il n'en est pas moins de l'échec de certains élèves issus des milieux défavorisés, dont le problème pourrait donc être expliqué pareillement par ce difficile rapport au savoir. À ce propos, Bernard Charlot (1999 : 44) montre que les jeunes en difficultés scolaires ont un rapport aux apprentissages, et donc au savoir, ne leur permettant pas d'être motivés. En effet, peu de ces enfants sont acteurs de leur propre apprentissage, et ils restent donc passifs face à l'enseignant, à qui ils laissent la responsabilité de leur incapacité à apprendre, et donc à passer dans le niveau supérieur. Pour autant, tous les élèves issus de ces milieux défavorisés ne sont pas systématiquement en échec scolaire, et la réussite d'autres

---

<sup>89</sup>*France Guyane* du mercredi 24 octobre 2012, p. 5.



résulterait certainement de leur meilleur rapport au savoir. Certains enfants, issus d'un milieu défavorisé, ont vu leurs parents trimer pour faire vivre toute la famille. Ils n'ont pas envie de reproduire le même schéma de vie, et leurs propres parents, non plus, ne veulent pas de cela, mais souhaitent plutôt un meilleur avenir pour eux. Ce ne sont pas forcément les meilleurs élèves, mais très certainement, les plus motivés et les plus déterminés de la classe.

Notons également que des philosophes et des anthropologues posent, eux aussi, comme principe que le rapport à soi implique le rapport à l'autre. A travers leur œuvre Girard et Martinez, notamment, postulent, à ce sujet, l'idée que le désir est désir de l'autre (Girard, 1982 ; Martinez, 1996). Il existe également un autre principe fondamental pour comprendre l'expérience scolaire, et pour analyser le rapport au savoir : l'expérience scolaire est, indissociablement, rapport à soi, rapport aux autres (aux enseignants et aux copains) et rapport au savoir. Mais d'autres difficultés, à caractère socio-économiques et socioculturelles, sont tout aussi importantes à prendre en compte.

Pour sa part, la pauvreté, à elle seule, crée des obstacles ponctuels et généralisés qui nuisent aux comportements parentaux attentifs et nourriciers. Comme bon nombre de parents immigrés, ils sont aux prises avec le chômage, le sous-emploi, le cumul d'emplois et des changements de rôle sur les plans économique et domestique, et selon le sexe, leurs enfants ne reçoivent peut-être pas toute l'attention qu'ils méritent. Afin d'éviter d'être pris au piège par la pauvreté, de nombreux parents immigrés exercent également d'autres pressions sur leurs enfants, concernant leur éducation et leur choix de carrière, comme l'ont démontré, entre autres Creese, Dyck et McLaren (1999) ; Beiser et coll. (2000) ; Tyyskä (2005, 2006). En la matière, bon nombre de parents immigrés indiquent avoir l'impression que leurs capacités, en tant que parents, sont durement mises à l'épreuve dans ce contexte, et ce, de bien des façons (Tyyskä, 2005, 2006). D'autres difficultés, nuisant aux relations intergénérationnelles au sein des familles d'immigrés, découlent d'une adaptation culturelle plus rapide des enfants que des parents à l'intérieur du pays hôte. Mais parfois, le contraire se produit quand les membres d'une même famille y arrivent à des périodes différentes.

Il y a également l'aspect culturel que pose l'anthropologue Kalervo (1954), qui était le premier à utiliser l'expression de « choc culturel », pour définir ce phénomène, qu'il explique ainsi :

« *Le choc culturel* survient à cause de l'anxiété provoquée par les pertes de toutes nos références et de tous nos symboles familiers dans l'interaction sociale. Ces références et symboles qui

peuvent être des mots, des gestes, des expressions faciales, des coutumes ou des normes, sont acquis au cours de notre éducation font partie de notre culture autant que notre langue ou les croyances auxquelles nous souscrivons. Nous dépendons tous pour notre paix intérieure et notre efficacité de ces centaines de signaux, dont nous ne sommes pas conscients pour la plupart »<sup>90</sup>.

Les personnes immigrées sont, en quelque sorte, fragilisées par ce choc culturel. Il suffit qu'elles soient, à un moment donné, exclues dans leur processus d'insertion ou encore qu'elles aient « une éducation en partie manquée », pour que ces immigrés, nés en France et qui ont perdu leur culture d'origine ainsi qu'une partie de leur histoire, se sentent perdus, privés de tout repère. Par ailleurs, les nouveaux arrivants ne s'intègrent pas dans un premier temps à quelque chose d'abstrait et d'universel qui serait la culture ou la société française. Ils sont le plus souvent amenés à côtoyer un milieu social particulier, à vivre dans un quartier, le plus souvent défavorisé, dans lequel cohabitent des gens d'origines très diverses, comme c'est le cas pour le quartier de Balata-Ouest. Ici, les relations entre les membres des différentes vagues d'immigration, entre les nouveaux venus et les populations issues des immigrations plus anciennes, ne sont pas toujours empreintes de tolérance réciproque.

Il est évident que la réussite, tout comme l'échec, scolaires dépendent d'un ensemble de facteurs sociaux et individuels, comme la pauvreté, la marginalité, etc. Le décrochage est en fait un processus silencieux d'élèves qui commencent à échouer et qui, ayant de mauvaises appréciations, se demandent ce qu'ils font là. Au bout d'un moment, la situation devient tellement pénible, pour ces élèves en situation d'échec, qu'ils sont à l'école parfois physiquement, mais plus scolairement. Ainsi vont-ils de moins en moins à l'école, parce que cela leur est tellement désagréable qu'ils finissent par ne plus s'y rendre du tout.

### **A.1 Matoury – l'exemple de l'Ecole publique maternelle Raoul Roumillac (située à l'entrée de la ville au vieux bourg)**

L'Ecole publique maternelle Raoul Roumillac de Matoury, classée en 4<sup>e</sup> catégorie et en zone d'éducation prioritaire, est regroupée dans un programme Écoles, Collèges et Lycées de l'Ambition, de l'Innovation et de la Réussite (ECLAIR), avec quatre autres écoles du secteur (Balata maternelle et élémentaire, Atriba et Larivot). Le programme ECLAIR concerne les établissements concentrant le plus des difficultés, en matière de climat scolaire et de violence.

---

<sup>90</sup><http://diasporaenligne.net/limmigration-un-choc-culturel/>, consulté le 13/03/19.

Ce programme se caractérise par trois types d'innovations :

- *Dans le champ de la pédagogie*, avec un large recours aux expérimentations prévues par la loi d'orientation et de programme pour l'avenir de l'école, n° 2005-380, du 23 avril 2005. C'est dans ce cadre, par exemple, que verra le jour la création d'une classe amazonienne pendant l'année scolaire 2012-2013 ;

- *Dans le champ de la vie scolaire*, grâce à un projet pédagogique et éducatif porté par tous les personnels ;

- *Dans le champ des ressources humaines*, afin de stabiliser les équipes, en développant les postes à profil et en favorisant l'évolution des carrières ;

Aussi, des moyens financiers supplémentaires lui sont alloués, notamment par l'intermédiaire du Programme de réussite éducative (PRE) et de l'accompagnement éducatif. Également, des moyens humains complémentaires (postes enseignants, infirmières, assistants pédagogiques, intervenant en langue maternelle notamment, sont déployés au sein du réseau, pour favoriser la réussite scolaire des élèves. Cette volonté de l'éducation nationale, de passer d'une logique de zone à une logique d'élève, contribue à renforcer la notion d'égalité des chances (permettre à tous de réussir).

Les axes de cette volonté sont en cohérence avec les problématiques structurelles du collège : réduire les inégalités culturelles par l'éducation, faciliter l'intégration des élèves et des familles ; offrir des moyens et des outils de soutien, en permettant une meilleure réussite scolaire (acquérir le socle commun de compétences et de connaissances selon la loi d'orientation 23 avril 2005).

A l'instar des habitants du secteur, la population élève est « multiethnique et pluriculturelle », car plus du tiers de la population de Matoury est de nationalités étrangères, contre 5 % dans l'hexagone<sup>91</sup>. Des composantes variées, de cette population immigrée, on retrouve : des Brésiliens, des Haïtiens, des Surinamais (de l'ex Guyane hollandaise), des Guyaniens (de l'ex Guyane anglaise), des Caribéens (venant, entre autres, de la Dominique, de Santo Domingo, de Sainte-Lucie), des Européens (Italiens, Allemands, pour ne citer qu'eux), auxquels s'ajoutent des Chinois, des Américains du Sud hispanophones (Chiliens et Péruviens notamment), etc. Cette diversité vient augmenter le nombre de langues se côtoyant

---

<sup>91</sup><http://diasporaenligne.net/limmigration-un-choc-culturel/>, consulté le 13/03/19.

à Matoury. Outre le créole guyanais et le français, les langues d'importance sont le portugais, l'anglais et quelques-unes des dix langues régionales parlées en Guyane (notamment par les Amérindiens et les Bushinengé) et, dans une moindre mesure, l'espagnol et le néerlandais.

Dans cet ensemble multiculturel, on retrouve les nationalités suivantes :

-**Les Surinamais** sont venus s'installer massivement en Guyane au milieu des années 1980, lorsque leur pays est devenu le théâtre d'une violente guerre civile. Ils constitueront, en 1999, le groupe d'étrangers le plus nombreux de Guyane (11 % de la population), selon l'INSEE. Cette communauté compte beaucoup de Bushinengé, mais aussi d'autres communautés Surinamaises (hindoue, javanaise, chinoise, etc.).

- L'immigration **des Haïtiens**, en provenance directe d'Haïti, est plus ancienne. Ils sont arrivés en Guyane dès les années 1970, pour travailler sur les chantiers. C'est au gré des événements politiques d'Haïti, que des vagues d'immigration plus ou moins importantes s'y sont succédées. Installés principalement dans la région de Cayenne et de Kourou, les Haïtiens constituent la communauté étrangère la plus nombreuse sur cette zone guyanaise.

-**Les Guyaniens** fuient la précarité et la pauvreté de leur pays.

-**Les Brésiliens** font le va-et-vient entre la Guyane et le Brésil, selon les appels à main d'œuvre, mais ont actuellement tendance à se sédentariser en Guyane.

Pour ces trois populations, l'immigration est due, entre autres, à des facteurs politiques (guerre civile, troubles politiques, dictatures) et à des facteurs économiques.

Les apprenants non francophones qui, bien souvent, n'ont pas une culture « occidentale », viennent questionner les méthodes classiques d'enseignements, et engendrent des difficultés d'approches pédagogiques auxquelles les personnels enseignants ne sont pas forcément préparés. S'y ajoutent d'autres problématiques qui viennent « parasiter » la réussite de leurs apprentissages et de leur socialisation. Or, entrer à l'école maternelle, c'est y entrer également avec toute son histoire de jeune enfant. *Autrement dit, avec quelles lunettes les familles vont regarder l'école et la vision qu'elles ont de cette école de la République ?*

Il faut rappeler que l'objectif des analyses présentées ci-dessous est d'identifier les éléments qui vont permettre à l'enseignant de favoriser **la socialisation de l'enfant** en maternelle. En effet, **la formation de l'identité**, un des concepts clés de mon étude, est étroitement liée au processus de socialisation, qui vient la nourrir en lui donnant de la consistance, de l'étoffe (George Herbert Mead, 2005<sup>92</sup>). Les résultats visent donc à pointer les facteurs sur lesquels il apparaît le plus prometteur d'agir en priorité. Pour ces analyses, j'ai trouvé intéressant de mettre l'accent sur le jeu (Agir et s'exprimer avec son corps), mais aussi sur différentes activités de langage (coin cuisine & coin poupée, séance de parole libre - s'approprier le langage). Ainsi mes observations ont-elles tourné autour de jeux collectifs :

- **Le jeu des déménageurs :**

Il s'agit d'un jeu de coopération où le groupe est en fusion. Afin d'aider les élèves à évoluer dans les différentes étapes du processus de socialisation, j'ai mis en place une séance de jeu collectif autour du « jeu les déménageurs », avec la composition de deux équipes : les FREGATES contre les REQUINS. Il s'agit d'une classe de grande section constituée de 26 élèves. La plage horaire des activités motrices est prévue tous les matins de 9h00 à 9h30.

A travers ces activités physiques, il y a quatre facteurs psychosociaux qui déterminent celles de nature coopérative que j'ai cherchées à développer parmi les élèves :

- **La coopération** : ce facteur comprend la communication, la cohésion, la confiance et l'établissement de relations interpersonnelles positives ; le mot-clé est l'entraide.
- **L'acceptation** : les participants doivent s'accepter tels qu'ils sont. Personne n'est éliminé, ni rejeté par le groupe.
- **L'engagement** : chaque personne contribue à la réussite de la tâche commune, selon ses capacités. « Tous pour un et un pour tous ».
- **Le plaisir** : les participants jouent pour s'amuser avant tout.
- **Les jeux libres dans la cour de récréation.**

Je me suis très vite rendue compte que la cours de récréation était un espace privilégié d'échanges, mais aussi parfois de rapport de force et de mise à l'écart de certains élèves. En effet, ne pas jouer correspondrait alors à une exclusion sociale. En tant qu'enseignant, il est indispensable de les observer, pour surveiller d'éventuels dérapages pouvant émerger, mais

---

<sup>92</sup> George Herbgert, *Socialisation et identité*, l'apport de G. H. Meadou la conversation du « je » et du « Moi », EMPAN, 2005/2 n°58, p. 129-132.

également pour analyser leurs comportements, leurs essais de négociation ou non, leurs postures, les essais éventuels de remédiation, l'intervention d'un tiers enfant qui s'interpose, pour les aider à trouver un compromis, et d'autres facteurs encore.

Très souvent, je les surprends à s'investir dans des jeux symboliques, comme le jeu de « faire semblant » pour imiter soit la maîtresse, le camarade, les parents, la directrice de l'école, la nounou, etc. On retrouve ainsi la notion d'imitation et de « rôles sociaux », et celle de la « prise de rôle ». Ces notions renvoient à la capacité de « se mettre à la place » d'un autre, et par conséquent d'en inférer les points de vue ; la capacité de prise de rôle suppose la décentration (opposée à l'égoïsme). Jouer, par exemple, « à la maîtresse », tenir ce rôle, c'est manifester à la fois une certaine connaissance des attributs de cette fonction, et la capacité de se « mettre à la place de ».

Selon moi, la cour de récréation doit permettre aux élèves de bénéficier d'une expérience collective de la vie en société. Les enfants doivent pouvoir jouer, se reposer, discuter dans un contexte structurant et sécurisé. Il y a enfin des enjeux sociaux, car en jouant à ce type de jeux, on apprend à « vivre ensemble », à « devenir élève ». J'ai pu également observer que la cour de récréation donne aussi la possibilité de définir des profils de comportements caractéristiques, à travers l'analyse de leurs gestes, de leurs mimiques, de leurs vocalisations. Il y a les *dominants-agressifs*, les *leaders* et les *dominés-craintifs*. Très souvent le *leader* se réserve un rôle central qu'il affectionne dans un jeu. Il est alors de notre responsabilité d'avoir un rôle de régulation. *Ce sont là des comportements que l'on va aussi retrouver chez les plus grands en élémentaire.*

#### - **Activités de langage (séance de parole libre du vendredi matin)**

En grande section, les élèves sont amenés à s'exprimer avec beaucoup plus d'aisance. Lors de ces séances d'échanges, l'enseignant leur offre la possibilité d'exprimer ce qu'ils ressentent. Ils se sentent ainsi valorisés, écoutés à la fois par les camarades et par l'adulte référent (l'enseignant). Dire son ressenti, apprendre à nommer ce que l'on vit nous renseigne beaucoup sur notre manière de fonctionner. La valeur éducative de cette démarche personnelle est certaine, car la mise en mots est une mise à distance entre la personne et ce qui peut l'affecter. Nommer avec pertinence des sensations permet de prendre conscience que l'on peut vivre des moments agréables à l'école, et cela peut s'avérer utile pour des enfants fréquemment en tension, en souffrance au sein de leur foyer.

**- Activités de relaxation dirigées par les élèves (pour ramener le calme ou ménager les phases de transitions avant le commencement d'une activité) : découvrir et renforcer sa concentration, valorisation et responsabilité du meneur.**

Il s'agit d'une activité très efficace qui permet, en un laps de temps :

- D'aider les élèves à être plus attentifs et plus à l'écoute.
- Apaiser trop d'émotions ou d'excitations.
- Ramener le silence.
- Aider les élèves à faire le vide et à vivre l'instant présent.
- Développer l'imagination et la créativité à travers les 5 sens.
- Valoriser et renforcer l'estime de soi du meneur.
- Responsabiliser et faire confiance au meneur.

**- Témoignage d'un parent d'élève de la classe issu de milieu défavorisé**

Un élève de la classe de grande section A, que je nomme Noah, est le quatrième d'une fratrie de cinq enfants. Issu d'une famille très modeste et résidant dans un des quartiers de Cogneau-Lamirande, il est élevé par sa mère et son beau-père. Il fait partie des élèves *dominés-craintifs*. C'est un garçon qui semble avoir peur ou intimidé par l'école. Il a du mal à s'engager, à prendre des initiatives (notamment dans les activités libres et en motricité). Il peut aller jusqu'à somatiser : mal au ventre, pas d'appétit à la cantine. Et parfois, il est rejeté par les autres camarades de la classe.

Sans emploi et sans qualification, sa mère, d'origine haïtienne, souhaiterait que Noah apprenne à l'école pour devenir quelqu'un plus tard et l'aider financièrement. La langue parlée à la maison est un mélange de français et de créole haïtien. Tous les matins, vers 5h30, Noah doit faire sa toilette pour prendre le bus et arriver à l'heure à l'école. Parfois, il a le temps de prendre son petit-déjeuner, mais bien souvent, il est obligé d'attendre la récréation de 9h30 pour prendre son goûter. Les premiers mois ont été difficiles pour Noah, qui avait du mal à s'insérer dans un groupe, à jouer avec d'autres camarades dans la cour de récréation.

**- Témoignage d'un parent d'un élève de la classe (milieu favorisé)**

Le fils d'un parent d'élève de la classe de grande section A, que j'appelle Marc, est enfant unique. Sa mère est beaucoup plus présente que le père, et répond plutôt facilement aux

sollicitations de l'équipe éducative. Sa mère le décrit comme un garçon hyper actif qui demande beaucoup d'attention. Il ne se tient pas longtemps au même endroit, à la même tâche. Il a besoin constamment de se lever et de bouger, quand les autres sont au calme et en groupe. Parfois, il use de provocations avec ses camarades et essaye d'entraîner d'autres enfants dans son excitation. Il fait pourtant partie des élèves *leaders* de la classe. A ce titre, je dois souvent intervenir, pour lui rappeler les règles de vie en communauté (le respect de l'autre, par exemple).

Ses parents ont un niveau de qualification et un emploi stable dans le secteur privé, avec des conditions de vie et d'habitat confortables. Il dispose d'une chambre personnelle, dans laquelle il peut s'épanouir. La famille attache également beaucoup d'importance à ce que leur fils puisse avoir des activités socioculturelles en dehors du cadre scolaire (visiter un musée ou une exposition, emprunter des livres dans une bibliothèque, assister à une pièce de théâtre notamment). Ses parents accordent, pareillement, beaucoup d'importance à la réussite scolaire de Marc, même si, à ce stade de socialisation, il est encore trop tôt de parler de « *réussite ou d'échec scolaire* ».

### **Témoignage d'une institutrice**

Madame Claire<sup>93</sup> travaille à l'Éducation nationale depuis 25 ans. Sur son poste actuel, elle y est depuis environ dix ans. Elle a en charge une classe de grande section composée de 24 élèves. Elle a souligné le fait qu'il était particulièrement difficile de mobiliser les familles et de les impliquer dans les actions éducatives de l'école. Pour autant, ses élèves sont, pour la plupart, très motivés pour réussir malgré un environnement social et économique difficile qu'est le leur. En effet, elle s'est longuement arrêtée sur la situation familiale et économique de ces familles souvent monoparentales. La plupart du temps, ce sont les mères qui sont présentes dans les foyers. Elles sont sans emploi, vivent des minima sociaux, avec plusieurs enfants à charge. Le rapport à l'école et la barrière de la langue sont des freins considérables. Les activités pédagogiques complémentaires (APC) sont mises en place pour aider les élèves les plus en difficultés même si ces dernières n'ont pas encore prouvés leur efficacité.

---

<sup>93</sup>Nom d'emprunt.



## L'activité physique et les expériences corporelles

L'activité physique et les expériences corporelles contribuent au développement moteur, sensoriel, affectif et intellectuel de l'enfant. Elles sont l'occasion d'explorer, de s'exprimer, d'agir dans des environnements familiers, puis, progressivement, plus inhabituels. Par la pratique d'activités qui comportent des règles, les enfants développent leurs capacités d'adaptation et de coopération, mais apprennent et acceptent également l'intérêt et les contraintes des situations collectives.

Outre les témoignages cités, l'activité physique et les expériences corporelles sont des facteurs essentiels à observer dans le processus de réussite ou de l'échec scolaires. Pour la maternelle, la maîtrise de la langue est un objectif fondamental. L'EPS peut y contribuer de manière pertinente, en permettant à l'élève de développer sa propre autonomie, le goût de la coopération ou encore du mieux vivre ensemble.

D'une manière générale, l'activité physique favorise le **bien-être** qui peut se synthétiser en quatre points :

- **Bien-être émotionnel** : réduction de l'anxiété, du stress, de la fatigue **par une meilleure qualité de sommeil**, des états et des traits de dépression ; augmentation de l'énergie, de la vigueur, et d'autres facteurs encore.

- **Perception de soi** : augmentation notamment de l'estime de soi (particulièrement chez les sujets seniors et les enfants) et de l'image de son corps.

- **Bien-être physique** : entre autres, un état de santé retrouvé ou une diminution des douleurs.

- **Bien-être perçu**: amélioration notamment de la qualité de vie, du sens que l'on donne à sa vie, de l'autonomie, de la contribution à une meilleure intégration.

Pour autant, aborder l'apprentissage par la seule pédagogie du jeu n'est pas suffisant selon moi. Il doit pouvoir être ***un outil au service du développement des compétences et non pas, uniquement, comme un but en soi.***

En résumé, je dirais que les jeux sont utiles, pour les raisons suivantes:

- **Les enfants aiment et ont besoin de jouer.** Un contenu perçu comme ennuyeux peut, effectivement, les passionner une fois formulé sous forme ludique.
- Les joueurs jouent ensemble : leur **attention est soutenue pendant le jeu**, contrairement au temps d'un cours où les élèves peuvent penser à autre chose.
- La **motivation** de gagner renforce l'attention.
- Les jeux de société **socialisent les enfants**, qui apprennent à respecter une règle commune, ce qui fait partie des objectifs de l'école maternelle et primaire.
- Les parents sont le plus souvent favorables à cette approche, qui leur permet parfois de prolonger l'expérience scolaire à la maison.

Si l'école primaire a un rôle éducatif à tenir auprès des enfants, c'est bien celui de l'apprentissage de la vie en société. L'identité se construit donc au début de la vie, par la socialisation dans la famille et, dans une moindre mesure, à l'école. Pour autant, chez certaines familles, issues de milieux défavorisés, les normes et valeurs véhiculées par l'école sont parfois différentes de celles inculquées par la famille, et l'enfant est confronté à un phénomène d'acculturation. Ces parents méconnaissent pratiquement le fonctionnement du système scolaire et ont donc des difficultés pour mettre en place une stratégie de réussite pour leurs enfants. On peut à présent se demander par quel processus l'école joue-t-elle un rôle de plus en plus prépondérant dans la socialisation des enfants-élèves.

En guise de réponse, j'ai observé, avec l'exemple de Marc, qu'il était parfois difficile pour l'enseignant de canaliser son énergie débordante et son comportement d'élève dominant vis-à-vis de ses camarades. Ici aussi, l'expérience prouve qu'il est possible de trouver une solution en mobilisant le **sentiment de responsabilité** des enfants. Si l'enseignant a de la peine à faire respecter le silence voire à calmer les élèves excités, il peut faire expérimenter cette difficulté aux élèves les plus bavards ou les plus agités, en leur demandant de jouer ce rôle. Jouer ce rôle est valorisant pour l'enfant qui va s'y appliquer, tant il sera fier de coordonner ses camarades en ramenant le calme. Tout cela pour dire que l'enseignant doit établir une relation de confiance avec ses élèves : réprimander quand il le faut, responsabiliser, mais aussi valoriser la moindre réussite et ou améliorer un comportement néfaste, quand c'est nécessaire. L'enseignant doit aussi être en mesure de déceler les difficultés et les handicaps des enfants, et leur apporter les remédiations adéquates. Il va développer la prise de conscience par l'enfant de ses potentialités propres et favoriser, à travers des activités créatrices comme le jeu, l'expression de soi.

Mais sans le soutien des parents, l'enseignant se trouverait bien démuni face à toutes ces difficultés. L'article 7 du contrat de réussite scolaire parle bien de resserrer les liens de l'école avec les parents :

« Partout où la qualité du dialogue et des partenariats avec les familles s'est établie, la vie scolaire s'en est trouvée améliorée. C'est pourquoi, il s'agit de donner ou redonner à tous les parents confiance en l'école ... ».

La régularité et la qualité des relations construites avec les parents constituent un élément important dans l'accomplissement de l'une des missions qui est confiée à l'école, celui de la réussite de tous les élèves avec la notion d'égalité des chances.

#### A.2 Matoury, territoire d'intervention : Le Collège LISE OPHION de Balata Ouest à Matoury

Le collège Lise OPHION est situé sur une colline surplombant le **Quartier Balata Ouest** (face à la RN1). Le déficit d'infrastructures (transports, commerces, équipements, etc.) et l'absence d'éclairage public renforcent l'isolement du collège. Par ailleurs, aux heures de pointe, la circulation aux abords du collège est intense et comporte de nombreux dangers, pour les piétons et les cyclistes, en raison de leur accès direct sur la voie publique.

L'établissement, classé en 4ème catégorie et en **zone d'éducation prioritaire**, s'inscrit dans un programme **ECLAIR (Écoles, Collèges et Lycées de l'Ambition, de l'Innovation et de la Réussite)**, avec quatre autres écoles du secteur (Balata maternelle et élémentaire, Atriba et Larivot). Le programme ECLAIR concerne les établissements concentrant le plus de difficultés en matière de climat scolaire et de violence. Construit en 1990, l'établissement fut bien conçu avec ses nombreux bâtiments, aérés, protégés de la pluie et adaptés à leur contexte (moins de 500 élèves, pas de ½ pensionnaires, vie scolaire réduite...). Toutefois, il souffre aujourd'hui d'une carence d'entretien (réseau électrique vétuste, nombreuses fuites, présence des nuisibles, etc.), et surtout de l'absence de rénovation, malgré l'effectif réduit des élèves, qui rend difficile le fonctionnement présent et à venir de l'établissement, notamment pour la réception d'un 3ème CPE, d'élèves handicapés ou l'accueil d'un pôle santé-social. A l'image des laboratoires de sciences ou du CDI, l'ensemble des équipements du collège est insuffisant et inadapté (l'accès au numérique est difficile).

### **Axe 1 : Des élèves accompagnés dans leur parcours scolaire**

**Axe 2 : Des personnels et des parents portant une action éducative attentive et exigeante**

**Axe 3 : Une académie au service de cette ambition dont :**

- **Développer les découvertes culturelles des enfants pour favoriser la réussite scolaire.**

### **Présentation de l'équipe éducative**

Majoritairement masculin et essentiellement titulaire, le personnel enseignant est plutôt jeune. Les professeurs du collège sont assidus, effectuent leur service avec sérieux et s'impliquent fréquemment dans de nombreux projets (accompagnement éducatif, sorties pédagogiques, dispositifs d'alternance... Le turnover est moyennement important et le climat est serein dans cet établissement de taille humaine. L'année scolaire 2011-2012 a vu l'arrivée de 3 nouveaux : le préfet d'études, le référent Écoles/Collège et le Référent Lettres.

On retrouve :

#### **-Les deux conseillères principales d'éducation (CPE)**

Elles sont responsables de l'organisation de l'éducation et de la vie scolaire des élèves.

#### **- Les assistants d'éducation (anciennement surveillants)**

La tâche première des assistants d'éducation consiste en la surveillance et l'encadrement des élèves durant le temps scolaire : études et permanences, internat, réfectoire, surveillance des locaux, récréations, accès et portails. Ils sont les garants de la sécurité, ainsi que du respect des droits et de la personne de chaque élève.

#### **- Les deux infirmières scolaires**

Elles ont pour mission de promouvoir la santé des jeunes et participent largement à la prévention et à l'éducation de la santé. Elles jouent un rôle d'observation, de dépistage et de relais. Enfin, de concert avec l'équipe éducative et pédagogique, elles mènent des actions d'éducation et de prévention en matière de santé publique (sexualité, tabac, alcool, drogues...).

### **- La Conseillère d'Orientation et Psychologue (COPsy)**

Elle accueille les élèves et leurs familles le lundi et vendredi matin, dans un bureau du centre de documentation et d'information (CDI). *La conseillère d'orientation* aide le jeune à se connaître, à découvrir ses centres d'intérêts, ses attentes et autres aspirations ou à définir ses attitudes scolaires.

*La conseillère d'orientation* informe le jeune sur les études, les qualifications, les champs professionnels ou les évolutions du marché du travail.

*La conseillère d'orientation* aide le jeune dans son projet personnel et professionnel, pour choisir son métier ou/et affiner sa formation après la 3e DP6, le CAP, l'orientation en SEGPA, le BEP ou le BAC PRO.

### **- Les enseignants spécialisés de type CLA-NSA**

L'enseignant spécialisé, que j'ai rencontré, accueille dans sa classe un effectif restreint et à profil de 16 élèves, présentant des difficultés d'apprentissage graves et durables. La particularité de cette classe est l'accueil exclusif des élèves non-scolarisés ou très peu scolarisés dans leur pays d'origine. Les élèves de ces classes ont l'âge limite d'aller au collège (de 11 à 16 ans le 1er septembre). Ils ne maîtrisent pas les connaissances ni les compétences attendues à la fin du primaire, en particulier au regard du socle commun des compétences. Concernant Paul, l'enseignant spécialisé, il m'avait confié que c'était un élève difficile au comportement souvent agressif avec les autres. Compte tenu de ses difficultés d'apprentissage, surtout dans la pratique de la langue française orale et écrite (niveau CP), Paul avait également du mal à se concentrer sur les devoirs, car ses camarades de classe se moquaient souvent de son accent et de l'incompréhension de son langage. Il se plaignait souvent aussi de devoir venir à l'école à pied, alors qu'il avait refusé catégoriquement la prise en charge de sa carte de transport.

### **- Le Préfet des Études**

Il intervient dans les collèges et lycées du programme ECLAIR : un préfet des études par niveau, au collège, et un seul en seconde, en lycée. Leur mission est d'assurer un suivi très individualisé des élèves et de fédérer les actions, tant pédagogiques qu'éducatives, pour le niveau concerné. Leurs missions se construisent en complémentarité de celles des professionnels exerçant dans l'établissement : équipes de direction, conseillers principaux

d'éducation, professeurs, personnels médico-sociaux... Ils sont des éléments fédérateurs d'un travail d'équipe permettant l'émergence de nouvelles dynamiques, pour assurer une meilleure transversalité des prises en charge des élèves.

### **Le service social en faveur des élèves (SSFE)**

Le Service Social de l'Éducation Nationale, spécialisé dans l'écoute, le conseil, le soutien, l'accompagnement des élèves pour favoriser leur insertion, leur réussite individuelle et sociale.

Son champ d'intervention :

- L'ensemble des adolescents scolarisés dans les établissements publics et privés sous contrat (collèges, lycées, lycées professionnels – LP).

- Ceux en situation d'insertion professionnelle sous statut scolaire (mission générale d'insertion).

- Les élèves handicapés relevant de la Maison Départementale des Personnes Handicapées (MDPH).

- Les étudiants des classes post baccalauréat des lycées.

La prévention sociale en faveur des élèves doit s'inscrire dans une politique globale de prévention pour tous. Toutefois, l'effort portera particulièrement sur les élèves les plus en difficultés.

- Par des **actions personnalisées** en faveur des élèves, à la demande de la communauté éducative, de l'élève lui-même ou de ses parents.

- Par des **actions globales** en réponse aux problèmes spécifiques recensés, s'harmonisant notamment avec la politique de réduction des inégalités entreprises par le ministère de l'Éducation nationale, notamment par la création de zones d'éducation prioritaires comme c'est le cas pour le collège LISE OPHION, avec des actions menées dans le cadre du développement social des quartiers (DSQ).

En établissement scolaire, **l'assistante sociale scolaire** a pour mission :

- La prévention et le traitement de l'absentéisme scolaire.

- La protection des mineurs en danger.
- L'insertion scolaire des adolescents handicapés.
- La scolarisation des adolescents inadaptés.
- L'aide à la répartition des crédits d'aide sociale (fonds sociaux pour collégiens et lycéens).
- L'élaboration de projets destinés à prévenir les inadaptations.

*L'assistante sociale scolaire* est le conseiller social du chef d'établissement et de l'équipe éducative. Son rôle d'écoute et d'accompagnement social des élèves, de conseil et d'aide technique pour l'analyse et la prise en charge des situations difficiles, de médiation entre l'élève, sa famille, la communauté scolaire implique un travail en partenariat à l'interne, avec les différents membres de l'équipe éducative (notamment avec les CPE), à l'externe, avec d'autres services, institutions et associations. Elle peut se rendre au domicile des parents.

J'ai donc choisi d'observer, de comparer et d'analyser deux classes : une classe ordinaire et une classe spécialisée de 6<sup>e</sup>, pour mieux comprendre les déterminants de leurs réussites et/ou de leurs échecs scolaires.

### **Une classe ordinaire de 6ème**

Les 25 élèves de la classe normale de 6ème sont majoritairement originaires de la Guyane. La plupart d'entre-deux ont des parents salariés, ont suivis un cursus scolaire normal et vivent dans un environnement sain et sécurisé. La maîtrise du socle commun de compétences est mieux acquise, avec un taux d'absentéisme plutôt faible. Néanmoins, à effectif supérieur de leurs camarades de 6ème CLA-NSA, ils s'en sortent moins bien. *Que faut-il comprendre à ce paradoxe ?*

### **La classe de 6ème CLA-NSA**

Les 16 élèves de la classe spécialisée de la 6ème CLA-NSA sont originaires d'horizons divers. La plupart d'entre eux vivent de minima sociaux, dans des conditions de précarité extrême et ont été très peu scolarisés antérieurement. La maîtrise du socle commun de compétences n'est pas acquise, avec un taux d'absentéisme relativement important et des enseignants spécialisés peu formés à ce type de public. Néanmoins, à effectif inférieur de leurs camarades de classe

normale de 6ème, ils s'en sortent plutôt bien. *Que faut-il comprendre alors à cette problématique de décrochage scolaire ?*

### **Analyse paradigmatique des résultats : Les deux groupes de classes étudiés**

Il faut noter que l'objectif des analyses présentées ci-dessous est d'identifier les facteurs les plus fortement associés au risque de décrochage, et donc à celui de l'échec scolaire. Les résultats visent à pointer les facteurs sur lesquels il apparaît le plus prometteur d'agir en priorité. Pour ces analyses, j'ai procédé en plusieurs étapes. Ce sont les analyses qui ont faits émerger les thèmes qui sont en relation ou corollaire au décrochage scolaire. Ainsi, mes entretiens avec les élèves des deux classes respectives, ont tourné autour de trois grands thèmes que j'ai pu identifier :

1. **Le thème socio-économique et culturel** : Les variables introduites sont liées aux caractéristiques et au niveau socio-économique de l'élève. Il s'agit de l'âge, de la nationalité et du sexe de l'élève, ainsi qu'aux activités culturelles auxquelles il participe, mais aussi des personnes avec lesquels il vit (les deux parents, un seul des parents, les proches, etc.), sans oublier la langue parlée à la maison, la situation professionnelle des parents, le niveau d'études des parents et les ressources culturelles disponibles à la maison.
2. **Le thème relatif à l'expérience et à la trajectoire scolaire** : Les aspirations parentales, le soutien parental, les exclusions et changement d'école, le redoublement, les sanctions, le sentiment d'appartenance à l'école, le sentiment de compétence, les valeurs, le respect des consignes, la discrimination, le harcèlement et la violence vécus à l'école, le fait d'avoir des amis qui ont l'intention d'abandonner l'école.
3. **Le thème de la santé** : l'équilibre alimentaire, la sexualité, la prise de psychotrope (les conduites addictives liées à l'alcool, à la drogue, à la cigarette, etc.), la santé physique et mentale (la nutrition, état de déprime et d'anxiété, par exemple).

### **Groupe Expérimental : Les 16 élèves de la classe spécialisée de 6<sup>e</sup> CLA-NSA du collège Lise Ophion de Balata ouest**

Le public de ces classes d'accueil est constitué d'élèves arrivant de l'étranger, en âge d'être scolarisés. L'expression de « primo-arrivants » est habituelle, mais on a tendance



aujourd'hui à lui préférer le vocable de « nouveaux arrivants ». J'ai observé un total de 15 élèves sur 16 présents, seul un élève étant absent. Deux élèves sont d'origine surinamaïse, dix sont d'origine haïtienne, deux Guyanienne et une d'origine brésilienne, soit quatre garçons et onze filles. La participation des élèves s'est réalisée sur une base volontaire, après présentation des objectifs et des consignes liés à cette expérience. Ensuite, j'ai demandé volontairement aux élèves de former trois groupes équilibrés avec les camarades de leurs choix. Ils se sont constitués naturellement par groupes affinitaires, témoignant très certainement de leur appartenance culturelle.

### **Analyses de profil des trois groupes constitués**

#### **Groupe 1** : 5 élèves (4 filles et 1 garçon : tous Haïtiens)

Après observation et évaluation, ce premier groupe a été nommé **le groupe des « MOTIVES +++ »**. Il s'agit du groupe d'élèves le plus motivés, dont les membres font partie de la même communauté.

La moyenne générale de classe, pour le premier semestre 2012-2013, est de 14,60. Une fille a obtenu 13,23, une autre a obtenu 14,38, la troisième a obtenu 16,67, tandis que la quatrième a obtenu 17,62, et le meilleur d'entre eux, l'unique garçon, a obtenu 19,24 soit une moyenne de 16,22 pour le groupe. Les appréciations générales soulignent leur sérieux, leur implication et leur réel intérêt pour l'école. Le professeur m'a confirmé le fait qu'il était « le moteur central » de la classe. La situation familiale de chacun des membres de ce groupe est quasi-similaire, à l'exception du seul garçon, issu de famille Brésilienne. Les autres sont de famille monoparentale, en majorité tenue par la mère de famille.

D'une façon générale, les frères et sœurs sont nombreux, ayant des conditions de vie et d'habitat très difficiles. Aucun d'entre eux ne dispose d'une chambre personnelle, ni d'un endroit calme pour étudier. Les parents, qui sont sans emplois, vivent de minima sociaux, et leur éducation scolaire est de niveau de l'enseignement du primaire.

Concernant la fréquence avec laquelle les élèves participent à des activités socioculturelles (visiter un musée ou une exposition, emprunter des livres dans une bibliothèque, assister à une pièce de théâtre), elle est nulle en dehors du cadre scolaire. La plupart des élèves ont déclaré ne pas avoir accès, à domicile, aux ressources informatiques et

multimédias. Seul 1 élève sur 5 dispose d'un ordinateur, sans aucune connexion à Internet, mais tous ont une télévision. Pourtant, ils ont tous été unanimes sur le fait que l'école était « *utile et indispensable* » pour réussir dans la vie. L'un d'entre eux m'a même dit « *qu'il voulait avoir un bon travail et de l'argent pour s'occuper de sa mère* ». Il en est de même pour leurs parents qui accordent beaucoup d'importance à leur réussite scolaire. Bien que leur propre niveau d'études ne leur permette pas de les aider efficacement à la maison, l'un d'entre ces parents m'a avoué qu'il voulait bien « *que sa famille soit fière de lui* ». Trois élèves sur cinq bénéficient du fond social collégien pour la restauration. Et deux d'entre eux m'ont avoué que, parfois, le repas pris à l'école était leur unique repas de la journée.

La question de la violence, des vols et du harcèlement en milieu scolaire, les a fait vivement réagir. Trois d'entre eux m'ont parlé surtout de l'environnement insécurisant et violent dans lequel ils évoluaient en dehors de l'école : les quartiers de Cogneau-Lamirande et de Balata-Ouest sont réputés « chauds ». Très souvent, ils se font agresser et racketter aux abords de l'école, et sur les petits chemins par des caïds et/ou bandes rivales du quartier, voire ils le sont de la part des élèves-mêmes du lycée de Balata. Dans l'enceinte de l'école, ils ont plus parlé de la stigmatisation des élèves de leur section : le regard méprisant des autres.

En conclusion, le groupe des « motivés +++ » présente le profil le plus engagé scolairement : haute valeur attribuée à l'école, faible retrait, des amis dont l'intention n'est pas de quitter l'école, peu de consommation d'alcool, du tabac et du cannabis.

**Groupe 2** : 5 élèves (5 filles : 1 brésilienne, 4 haïtiennes)

Après observation et évaluation, ce deuxième groupe a été nommé **le groupe des « AMIES DECROCHEUSES »**. Le groupe « amies décrocheuses » possède également un profil positif, proche de celui des motivés. Ces élèves sont elles aussi investies scolairement, bien qu'il y ait plus d'absentéisme que chez des élèves du groupe 1. Elles sont très intéressées, parce qu'elles apprennent à l'école, et elles aiment découvrir des choses intéressantes. Cependant, elles se distinguent, des membres du premier groupe, au niveau de leurs fréquentations et de l'influence plus ou moins négative qu'elles subissent des pairs sur leur comportement jugé inapproprié.

En règle générale, les réseaux de sociabilité dans lesquels vit le jeune, en voie de déscolarisation, semblent prépondérants. L'influence des pairs et le regroupement des *outsiders* du système scolaire sont des éléments à prendre en compte dans la construction

d'une sous-culture déviante. La constitution en bande est renforcée par la stigmatisation induite par les classements scolaires négatifs, tandis que la logique de bande offre un refuge et une défense contre le sentiment de dévalorisation qui habite les jeunes, tout en contribuant à activer le processus de déscolarisation, comme l'ont aussi constaté notamment Esterle-Hedibel (1997, 68-70) ; Carra (2002) ; Maugé, Fossé-Polliak (1983, 50). La bande est venue à point nommé contrebalancer les effets stigmatisants des classements scolaires, ainsi que le vide causé par l'arrêt de la fréquentation de l'école (Esterle-Hedibel, 1997,69-70).

À ce sujet, Glasman (1998, 19) souligne que élèves « décrocheurs » peuvent :

« se rapprocher d'un groupe de pairs, groupe qui fournit suffisamment de repères et d'occasions d'affirmation identitaire pour que l'exit hors du lycée ne signifie pas l'exil, pour que la non-appartenance au lycée ne soit pas la déshérence »<sup>94</sup>.

Quant au groupe (« Amies décrocheuses », la situation familiale de chacun des membres est similaire à celle des membres du groupe des « motivés +++»). Il s'agit de familles nombreuses et monoparentales, dont les conditions de vie et d'habitat sont également très difficiles. Aucun d'entre eux ne dispose, pareillement, d'une chambre personnelle, encore moins d'un endroit calme pour étudier. Les parents, qui sont sans emplois, vivent aussi de minima sociaux, et leur éducation étant aussi de niveau de l'enseignement du primaire. Comme pour les parents des élèves du premier groupe, ceux des élèves du second accordent aussi beaucoup d'importance à la réussite scolaire de leurs progénitures, et entretiennent des relations suivies avec l'équipe éducative.

Quand nous avons abordé la question des conduites addictives chez les jeunes, j'ai observé un moment d'hésitation et d'appréhension, un rapide échange de regard entre eux, ponctué par des éclats de rire. Au bout de quelques minutes, ils m'ont parlé de la cigarette et de l'alcool, en particulier de la consommation de bières. Trois d'entre eux m'ont dit que les enfants buvaient souvent en présence des adultes (le cercle familial), mais aussi et surtout, au sein de leur bande d'amis, dont la plupart sont déscolarisés. Leur consommation d'alcool serait occasionnelle, et je n'ai pas obtenu de réponse pour les autres drogues.

**Groupe 3** : 5 élèves (3 garçons et 2 filles : 2 Guyaniens, 1 Haïtien et 2 Surinamais)

Après observation et évaluation, ce dernier groupe a été nommé **le groupe des « MULTI-RISQUES »**. On y trouve un délicat mélange de *comportement absentéiste, des*

---

<sup>94</sup>Natacha Brunelle, Marie-Marthe Cousineau, *Trajectoires de Déviance Juvénile : Les Éclairages de la Recherche Qualitative*, Presses de l'Université du Québec, 2005, p. 130.

*intentions de quitter l'école et des avantages perçus au décrochage scolaire.* Les « multirisques » semblent cumuler les facteurs de risque, soulignant leur situation préoccupante et pointant le **rôle central de la motivation et de l'engagement scolaire dans le processus d'abandon**. Ils sont significativement plus passifs que les autres groupes, accordent moins de valeur à l'école, ont des amis qui nourrissent le projet de quitter l'école et consomment plus souvent des psychotropes. Pour la majorité d'entre eux, ils pensent sérieusement à abandonner l'école et aller travailler pour gagner de l'argent. Selon eux, les choses importantes de la vie se passent en dehors de l'école (reconnaissance, liberté, argent).

La situation familiale de chacun des membres de ce groupe est similaire à celle des groupes 1 et 2. Il s'agit également de familles nombreuses et monoparentales, dont les conditions de vie et d'habitat sont pareillement très difficiles. Un seul d'entre ces élèves dispose d'une chambre personnelle et d'un endroit calme pour étudier. Les parents, qui sont aussi sans emplois, vivent également de minima sociaux, et leur niveau d'études relève de l'enseignement du primaire. Cependant, ce groupe de parents ne semble pas accorder beaucoup d'importance à la réussite scolaire de leurs enfants, et n'entretiennent pas non plus des relations suivies avec l'équipe éducative. Leurs enfants entretiennent, pour la plupart, plutôt des relations difficiles avec les membres de la famille, et plus particulièrement avec les parents. Or, nous savons que l'adolescence est marquée par le recul vis-à-vis des parents et le besoin de s'identifier à ses pairs, comme c'est le cas largement des membres de ce groupe.

Dans ce type de situation, il est à noter un facteur important – le comportement des amis – qui joue le rôle le plus important, et influe dans la consommation d'alcool et de drogues chez les jeunes adolescents. C'est ce que démontre, du reste, une nouvelle étude<sup>95</sup>, fondée sur les données recueillies auprès de 4300 adolescents âgés de 12 à 15 ans.

J'en déduis, de par mes observations, que l'amitié peut entraîner l'apprentissage par imitation et le renforcement des comportements. Il se pourrait aussi que les adolescents recherchent des amis dont l'habitude, à l'égard de l'alcool et de la drogue, soit la même que la leur. J'ai pu découvrir qu'il existe, pour l'essentiel, un réel lien entre l'appartenance de l'adolescent à un groupe de pairs et sa conduite délinquante ou non.

Pour approfondir mon étude, j'ai procédé à une expérimentation avec les élèves de 6<sup>e</sup>

---

<sup>95</sup> Revue hebdomadaire, *Informat*, du 25 mai 2004, au titre évocateur : *Plein feu sur la consommation d'alcool chez les adolescents*.

des deux classes citées ci-dessus. Pour ce faire, j'ai utilisé l'observation participante. De ce fait, j'ai conçu un mini questionnaire, portant sur la composition du foyer familial, leurs habitudes au quotidien, leurs loisirs en dehors de l'école, leurs conditions de travail à la maison, les relations amicales et les conduites addictives.

En voici les observations et résultats recueillis :

### **Le Groupe témoin : Les 25 élèves de la classe normale de 6<sup>e</sup> du collège Lise Ophion de Balata ouest**

Au total, j'ai interrogé 20 élèves sur 25, soit un total de dix garçons et dix filles, dont dix-huit élèves sont nés en Guyane, un élève né en Haïti et un autre né en France métropolitaine. Cinq élèves étaient absents. La participation des élèves s'est réalisée sur la base du volontariat, après présentation des objectifs et des consignes. Ensuite, j'ai demandé volontairement aux élèves de former quatre groupes de cinq, avec les camarades de leur choix.

### **Analyses de profil des trois groupes**

#### **Groupe 1 : 7 élèves (7 filles : 3 métropolitaines, 3 créoles guyanaises et 1 chinoise)**

Après observation et évaluation, le premier groupe a été nommé **le groupe des « MOTIVES + »**. Il se rapproche le plus des « motivés +++ ». Dans ce groupe, la moyenne générale de la classe pour le premier semestre 2012-2013 est de 10,50. Une d'entre elles a obtenu 12,65, une autre a obtenu 15,92, tandis que les autres ont respectivement obtenu 11,35, 13,43, 15,14, 14,97, et la meilleure d'entre elles ayant obtenu 17,83 ; soit une moyenne de **14,47**, pour le groupe. Les appréciations générales soulignent leur sérieux, avec une implication qui, toutefois, semble moins marquée que pour le groupe des « motivés +++ ».

Tout d'abord, sur le plan social : la situation familiale de chacun des membres de ce groupe est semblable. Il s'agit d'une famille avec les deux parents. Les frères et sœurs sont peu nombreux, avec des conditions de vie et d'habitat confortables. Ils ne disposent pas tous d'une chambre personnelle, mais ils ont tous un endroit calme pour étudier. Les parents sont pour la plupart salariés, avec un niveau d'enseignement supérieur. Concernant la fréquence avec laquelle les élèves participent à des activités socioculturelles (visiter un musée ou une

exposition, emprunter des livres dans une bibliothèque, assister à une pièce de théâtre), elle est plus soutenue, en dehors du cadre scolaire. La plupart des élèves ont déclaré avoir accès, à domicile, aux ressources informatiques et multimédias : 5 sur 5 disposent d'un ordinateur, d'une connexion à Internet, ainsi qu'une télévision.

Elles se sont toutes accordées à dire que l'école était « *utile et indispensable* », pour réussir dans la vie. De même, leurs parents accordaient beaucoup d'importance à leur réussite scolaire. Le niveau d'études des parents leur permettait de les aider efficacement à la maison. Elles ne bénéficient pas du fond social collégien, pour la restauration scolaire, et certaines ont avancé le fait qu'elles mangeaient souvent un repas équilibré.

Les questions de la violence, des vols et du harcèlement en milieu scolaire, ont été abordées sans aucune gêne. Aucune d'entre elles n'a été victime directement de quelle que violence que ce soit, mais pour la plupart, elles en ont été témoins.

**Groupe 2** : 7 élèves (3 filles et 4 garçons : 2 créoles guyanaises, 1 haïtienne, 2 guyaniens 1 créole guyanais, 1 brésilien)

Après observation et évaluation, ce deuxième groupe a été nommé **le groupe des « SUIVEURS »**. Il s'agit d'un groupe constitué de membres aux propos pessimistes, et dont la confiance et l'estime de soi sont en berne. Leurs résultats scolaires sont, par ailleurs moyens. C'est le groupe qui se rapproche le plus du groupe des « décrocheurs ». La spécificité des « suiveurs » se trouve dans le comportement de ses membres vis-à-vis des autres membres. A chaque fois qu'un des leurs prenait la parole, celui-ci avait tendance à rechercher l'approbation de ses pairs. L'esprit d'équipe et la solidarité sont forts chez eux, mais pas forcément pour faire progresser efficacement le groupe. Sur le plan familial, la majorité d'entre eux ont leurs deux parents. La famille vit dans des conditions et au sein d'un habitat confortable. Ils ne disposent pas tous d'une chambre personnelle, mais ils ont tous un endroit calme pour étudier. Les parents sont pour la plupart salariés, et ils ont un niveau d'enseignement soit secondaire, soit supérieur.

Concernant la fréquence avec laquelle ces élèves participent à des activités socioculturelles (visiter un musée ou une exposition, emprunter des livres dans une bibliothèque, assister à une pièce de théâtre), elle est soutenue et régulière en dehors du cadre scolaire. La plupart des élèves ont déclaré avoir accès, à domicile, aux ressources

informatiques et multimédias : 5 sur 7 disposent d'un ordinateur, une connexion à Internet avec une télévision. Ils se sont tous accordés à dire que l'école était « *utile et indispensable* » pour réussir dans la vie. Même si parfois, venir à l'école les ennue, ils pointent du doigt des inégalités de traitement qu'il y a au sein de l'école. L'un d'entre eux m'a dit que certains professeurs ne demandaient surtout qu'aux bons élèves de répondre, quand ils posaient des questions (ce qui témoigne d'un manque de reconnaissance envers les autres élèves). Et que souvent, ils faisaient des comparaisons, entre les élèves, devant tout le monde (produisant ainsi un sentiment d'humiliation chez les moins bons élèves).

Les parents de ce groupe d'élèves accordaient aussi de l'importance à la réussite scolaire de leurs enfants, sans pour autant s'impliquer, ni les aider pour leurs devoirs. Ces élèves ne bénéficient pas tous, non plus, du fond social collégien, pour la restauration scolaire, et certains déploraient que ce dispositif ne soit réservé aux élèves le plus en difficultés. Trois d'entre eux m'ont dit qu'il existait aujourd'hui les « travailleurs pauvres », et quand bien même leurs deux parents travaillaient, les fins de mois étaient malgré tout parfois difficiles. Les questions de la violence, des vols et du harcèlement en milieu scolaire ont été abordées, sans aucune gêne non plus. Certains d'entre eux ont déjà été victimes de racket. Une pratique courante en milieu scolaire, m'ont-t-ils avoué.

**Groupe 3** : 6 élèves (6 garçons : 3 créoles guyanais, 2 brésiliens, 1 créole haïtien)

Après observation et évaluation, ce troisième groupe a été nommé **le groupe des « CONTESTATAIRES »**. Il s'agit du groupe qui semble toujours se poser en opposition à l'ensemble de la classe. Constitué uniquement de garçons, ces derniers ont des résultats scolaires insuffisants, ainsi qu'un comportement absentéiste, et sont parfois agités. La situation familiale de ces élèves n'est pas très différente de celle des deux précédents groupes. Il s'agit pareillement de famille traditionnelle, composée des deux parents, sauf pour deux d'entre eux, qui vivent uniquement avec leur mère. Les frères et sœurs sont plus nombreux, toutefois leurs conditions de vie et d'habitat sont correctes. Ils ne disposent pas tous d'une chambre personnelle, mais ils ont tous un endroit calme pour étudier. Les parents sont pour la plupart salariés, et disposent d'un niveau d'enseignement du secondaire.

Concernant la fréquence avec laquelle ces élèves participent à des activités socioculturelles (visiter un musée ou une exposition, emprunter des livres dans une bibliothèque, assister à une pièce de théâtre), elle est quasi-nulle en dehors du cadre scolaire.

Toutefois, la plupart desdits élèves ont déclaré avoir accès, à domicile, aux ressources informatiques et multimédias : 6 sur 6 disposent d'un ordinateur, une connexion à Internet avec une télévision. Ce sont des élèves qui ont une activité sportive importante à l'extérieur du collège.

Ils se sont tous accordés à dire que l'école était « *utile et indispensable* », pour réussir dans la vie, mais qu'ils n'étaient pas suffisamment soutenus par les professeurs. De même que leurs parents s'intéressaient peu à leurs difficultés scolaires. Deux d'entre eux bénéficient du fond social collégien pour la restauration scolaire, et certains ont avancé le fait qu'ils ne s'y rendaient presque jamais. Quand je leur ai dit qu'ils prenaient la place de quelqu'un qui en avait peut-être grandement besoin. L'un d'entre eux m'a répondu que « *c'était l'école qui payait, pas eux* ». Ils ont, tous les six, eu plusieurs sanctions au cours de l'année : retenues, punitions et même renvois. La question de la violence, des vols et du harcèlement en milieu scolaire a été abordé avec eux sans aucune gêne. Aucun d'entre eux n'a été victime directement de violence, mais la plupart en ont été témoins.

De Matoury à la commune de Saint-Laurent-du-Maroni, environ 257 kilomètres de distance, on va y découvrir bien des similitudes sur plusieurs aspects d'ordre socio-économiques et culturelles.

## **B. Saint-Laurent-du-Maroni**

Cette circonscription est distante du Rectorat de Cayenne de 250 kilomètres. Elle regroupe 19 écoles situées dans les communes de Saint-Laurent-du-Maroni, sous préfecture de Guyane et d'Apatou. Ces deux communes sont distantes de 65 km et sont toutes les deux situées le long du fleuve « Maroni ». Depuis l'an 2010, Saint-Laurent est relié à Apatou par une route. Une autre voie d'accès reste possible, le fleuve, par une traversée de 2 heures en pirogue.

Quinze écoles, dont une école privée sous contrat, sont implantées à Saint-Laurent et 4 écoles constituent l'ensemble scolaire du premier degré à Apatou.

Les écoles de **Saint-Laurent-du-Maroni** sont regroupées par secteur :

- Quartier « Les Cultures » : Ecole Solange Hulic et Cojandé Saint-Auguste,
- Quartier « Centre-Ville » : Ecole privée La Persévérance



- Quartier « les Vampires » : Ecoles Jacques Voyer et Paul Castaing,
- Quartier « les Sables Blancs » : Ecoles Nicole Othily et Suzette Labadie Cambot,
- Quartier « Les Ecoles » : Ecoles Georges Habran Mery, Alain Mouty, Octavien Hodebar et Joseph Symphorien,
- Quartier « les Malgaches » : Ecoles Raymond Réchou et Armide Euzet,
- Quartier « Saint Jean » : Ecole Rosa Parks,
- Quartier « Paul Isnard » : Paul Isnard.

### **Contextes géographique, sociologique, linguistique et économique**

**Saint-Laurent-du-Maroni** est la deuxième ville la plus peuplée de la Guyane française, recensant environ 42612 habitants. Cette démographie croissante a un impact fort sur la carte scolaire. Les ouvertures de classe, voire parfois d'écoles, sont annuelles. Pour répondre à cette demande massive de scolarisation, plusieurs écoles, dont l'Ecole Paul Castaing que nous verrons plus loin, sont composées de bungalows climatisés, et cela, dès leurs ouvertures.

Ville frontalière du nord-est de la Guyane, Saint-Laurent est par ailleurs située en face de la ville d'Albina, au Surinam. Les échanges entre ces deux villes sont fréquents et s'effectuent par Bac ou pirogue. De même de nombreuses familles surinamaises s'installent à Saint-Laurent et y scolarisent leurs enfants. Une mosaïque de cultures compose donc la population saint-laurentaise. En nombre plus conséquent, les Noirs Marrons ou Bushinengé français et ceux, réfugiés de la guerre du Surinam, résident aux côtés des Créoles, des peuples antillo-guyanais, des Amérindiens, des Brésiliens, des Haïtiens, des Chinois et des Métropolitains.

Ces rencontres culturelles pénètrent rarement l'école, les populations vivant alors dans des quartiers plutôt bien spécifiques à leurs origines. Les enfants scolarisés dans les écoles de secteur manquent de mixité sociale. Par ailleurs, le taux de chômage atteint plus de 40 % de la population, et concerne majoritairement les jeunes qui, ici, constituent une grande partie de la population.

### **B.1 L'exemple de l'Ecole Paul Castaing**

L'Ecole Paul Castaing fait partie du Groupe scolaire les Vampires, ce, depuis son ouverture officielle à la rentrée 2015-2016 (cf. voir photo 2). Il n'y a pas d'écrits concernant l'origine du nom de cette école. Elle est placée en plein cœur du quartier les Vampires, principalement habité par des communautés bushinengé. L'établissement, qui est facile d'accès, dispose d'un grand parking aménagé, avec une entrée principale et une sortie de secours placée à l'arrière. Dès son ouverture, la mairie de Saint-Laurent-du-Maroni a dû installer un bungalow, pour faire face à la demande croissante de scolarisation. La majorité des élèves proviennent du quartier les Vampires et des environs immédiats.

#### **Présentation de la structure pédagogique**

<b>CLASSES</b>
<b>2 SP</b>
<b>2 SM</b>
<b>2 SG</b>
<b>4 CP</b>
<b>3 CE1</b>
<b>3 CE2</b>
<b>2 CM1</b>
<b>1 CM2</b>
<b>1 ULIS</b>

#### **Présentation de la salle et des élèves de la classe de CM1**

La salle, qui est bien aérée et grande, dispose du matériel nécessaire au bon fonctionnement des enseignements : le bureau de l'enseignant, un grand tableau, une grande surface d'affichage dans le fond de la classe, une bibliothèque, une armoire métallique, des tables et des chaises en quantité suffisante et en très bon état. C'est une classe composée de 23

élèves (16 garçons et 7 filles), majoritairement d'origine bushinengé, avec un seul Amérindien.

Afin de pouvoir adapter les apprentissages à chaque élève, une évaluation diagnostique est entreprise, après chaque rentrée scolaire (cf. tableau ci-dessous), pour permettre la mise en place de l'aide personnalisée. Cette dernière comprend une évaluation des deux matières principales : le français et les mathématiques. Les questions sont très diverses : elles peuvent être à choix multiples, nécessiter de la rédaction et des calculs opératoires.

Il est évident que les élèves qui ne maîtrisent, ni la langue écrite ni celle orale ne seront en mesure d'être évalués comme les autres. L'objectif principal, pour ces élèves en difficultés, sera de leur faire acquérir préalablement les bases linguistiques du français, et de favoriser la pratique de l'oralité, dans un premier temps.

**ANNEE SCOLAIRE 2015-2016 - CLASSE DE CM1 - ECOLE PAUL CASTAING DE SAINT LAURENT  
EVALUATION DIAGNOSTIQUE DU MOIS D'OCTOBRE 2015**

162

NOM	PRENOM	DATE DE NAISSANCE	SEXE	MATHS +/-	LECTURE 10/15	ECRITURE 10/15	COMPREHENSION DU FRANÇAIS ORALE/ECRITE/GESTUELLE	NIVEAU
<b>GARCONS</b>								
A	S	13/02/2005	m	oui	lecteur	non	normal	CE1
A	G	04/12/2005	m	non	non	très mauvaise	compréhension orale	SG/CP
B	O	22/12/2005	m	non	non	non	compréhension gestuelle	SG
C	A	20/08/2006	m	oui	lecteur	très bien	normal	CE1/CE2
C	E	18/10/2006	m	non	déchiffreur	très bien	compréhension orale très limitée incompréhension des consignes écrites	SG/CP
D	M	08/02/2006	m	non	non	moyen	compréhension orale très limitée	CP
K	C	21/11/2006	m	oui	non	moyen	compréhension orale	SG/CP
K	L	10/11/2005	m	oui	non	moyen	compréhension orale	SG/CP
M	L	23/07/2005	m	non	déchiffreur	moyen	compréhension orale incompréhension des consignes écrites	CE1
N	F	16/08/2006	m	non	déchiffreur	moyen	compréhension orale très limitée incompréhension des consignes écrites	CP
O	E	19/03/2006	m	non	non	moyen	compréhension orale très limitée	CP
P	U	10/07/2006	m	oui	lecteur	bien	normal	CE1/CE2
P	G	26/04/2006	m	non	non	Assez bien	non	SG

R	C	30/08/2006	m	oui	lecteur	moyen	normal	CE1/CE2
S	G	14/12/2006	m	non	non	non	non	SM
S	L	07/11/2005	m	non	non	non	compréhension orale	SG
<b>FILLES</b>								
A	D	15/08/2005	f		lecteur	très bien	normal	CE2
D	L	01/06/2006	f	non	déchiffreur	bien	incompréhension des consignes écrites	CP
K	B	31/12/2006	f	non	déchiffreur	moyen	incompréhension des consignes écrites	CP
M	O	11/11/2006	f	oui	lecteur	bien	normal	CE2
O	J	28/07/2006	f	non	non	Assez bien	non	SG/CP
S	M	05/06/2006	f	non	non	non	non	SG
T	N	19/05/2006	f	non	non	non	non	SG/CP
<b>TOTAL</b>	<b>16 GARCONS ET 7 FILLES</b>				<b>23 ELEVES</b>			

**Légende :** M : Garçon ; F : Fille.

Les niveaux : SM (Section des moyens), SG (Section des grands), CP (Cours Préparatoire), CE1 (Cours élémentaire 1), CE2 (Cours élémentaire 2).

Ce tableau est le résultat des évaluations diagnostiques effectuées un mois après chaque rentrée des classes. Ici, les acquis des élèves fournissent un état des lieux : *que savent-ils déjà ? Sur quelles compétences peut-on compter ? Les acquis préalables nécessaires sont-ils bien en place ? A qui font-ils défaut ? Quelles représentations impropres, quelles erreurs classiques, quelles pratiques inappropriées faudra-t-il combattre ?* Des résultats sous-jacents, l'enseignant peut ainsi connaître pour chaque élève : ses points forts sur lesquels ancrer les nouveaux apprentissages, et ses points faibles, signes des difficultés qu'il rencontre. Ce qui va lui permettre aussi de constituer des groupes de besoins, en fonction des difficultés individuelles de chaque élève.

On peut très rapidement constater, qu'une grande majorité d'élèves ne maîtrise pas la langue française (écriture et lecture). La composition des groupes de besoin prend en compte aussi bien les compétences que la motivation des élèves. **Il faut également souligner le fait qu'un élève n'est pas assigné à un groupe de besoin toute l'année. Il peut passer d'un état à un autre, selon ses progrès, ses besoins et sa persévérance.** Par ailleurs, le travail en équipe se réalise sans tenir compte de l'appartenance du groupe.

### **COMPOSITION DES GROUPES DE BESOINS AU 05/10/2015**

#### **GROUPE DES VERTS : élèves de niveau correct et en difficultés, motivés +++**

NOMS	SEXE	OBSERVATIONS
C A	m	Elève sérieux, motivé, niveau correct
D M	m	Très motivé, difficultés ++
M L	m	Sérieux, difficultés +
O E	m	Difficultés ++
P U	m	Elève introverti
R C	m	Elève sérieux, motivé, niveau correct, difficultés +
A D	f	Elève sérieux, très motivé, niveau correct
D L	f	Difficultés +, volontaire, lunatique
K B	f	Difficultés +, volontaire
M O	f	Elève très sérieuse, très motivée, difficultés +, niveau correct

SL	m	Difficultés ++
TOTAL		7 garçons et 4 filles

Ce groupe constitué de 7 garçons et de 4 filles, porte **la couleur verte de l'espoir**. Ce sont des élèves qui sont parfois en grande difficulté, mais qui font preuve d'une motivation sans faille. Seulement 3 élèves présentent un niveau correct à l'entrée du CM1, et ces mêmes élèves, se retrouvent parfois en difficultés. Mes observations en groupe classe et en petits groupes m'ont permis de constater que les élèves, au sein du groupe des verts, réussissent mieux leurs apprentissages, ce, grâce à une attention plus soutenue, aidés d'une meilleure maîtrise de la langue de scolarisation.

### **GROUPE DES ORANGES : élèves en grandes difficultés, démotivés +++**

NOMS	SEXE	OBSERVATIONS
A S	g	Difficultés +++
A G	g	Difficultés +++
B O	g	<b>Parcours de vie difficile, suivi social, asocial, rejet du groupe, difficultés +++</b>
K C	g	Difficultés +++
K L	g	Difficultés +++
N F	g	Difficultés +++, compréhension limitée
O J	f	Clis (classe pour l'inclusion scolaire)
P G	g	Difficultés +++
S G	g	Difficultés +++
S M	f	Difficultés +++
C E	g	Difficultés +++, parle uniquement anglais et créole haïtien
T N	f	<b>Primo-arrivant</b>
TOTAL		9 garçons et 3 filles

Constitué de 9 garçons et de 3 filles, ce groupe porte **la couleur orange de la transition**. Ce sont des élèves majoritairement en grande difficulté, avec une accumulation de facteurs aggravants, dont les disparités éducatives entre les élèves. Les enfants présents dans ce groupe appartiennent principalement à la communauté bushinengé, vivant dans des conditions de précarité extrêmes. Les familles sont nombreuses, avec des parents qui n'ont

aucune activité professionnelle, vivant des minima sociaux, et qui ne maîtrisent ni la langue écrite, ni la langue orale en français. Ils sont donc dans l'incapacité d'accompagner leurs enfants dans les apprentissages (**cf. mots d'excuses pour absences**). Mes observations, en groupe classe et en petits groupes, m'ont permis de constater que les élèves appartenant au groupe des oranges réussissent moins bien leurs apprentissages que leurs condisciples des autres groupes. C'est là une conséquence, entre autres, de leurs troubles divers de l'attention, de la concentration et de la mémoire travail, le tout étant accentué par une non maîtrise de la langue de scolarisation, le français en l'occurrence. *Pourquoi alors, dans ce cas précis et bien ailleurs, les compétences de la langue maternelle de ces enfants ne se transfèrent-elles pas à la langue étrangère ?*

Pourtant, les recherches<sup>96</sup> menées sur ces processus en langue étrangère, entre autres, par Carole Edelsky (1982) et Charles Cumming (1989), suggèrent qu'il y aurait un transfert des compétences de la langue maternelle à la langue étrangère. Ce qui sous-tend que des apprenants qui auraient atteint un niveau avancé en écriture en langue maternelle, par exemple, seraient en mesure de transférer, en général, leur compétence en langue étrangère. C'est dans cette dynamique que s'inscrit Jean-Emmanuel Lebray (1992), lorsqu'il indique, dans l'enseignement de l'écrit en langue étrangère devrait mettre l'accent sur « la langue et cette fonction première de l'écrit qu'est la transcription ». Il explicite que :

« L'objectif à terme est l'intégration et le bilinguisme, implicitement valorisé par le texte institutionnel qui insiste sur le fait que l'acquisition se fait par un va-et-vient constant entre les pratiques et habitudes linguistiques [...] antérieures et le français : l'intégration s'inscrit dans un projet de réussite scolaire des élèves allophones arrivant en France. (Bertucci, 2008 : 48)<sup>97</sup> ».

D'où la nécessité de la présence primordiale d'« unités pédagogiques pour élèves allophones arrivants (UPE2A) dans les établissements scolaires. Ces unités pédagogiques doivent disposer de toute la souplesse nécessaire à l'accueil des élèves et à la personnalisation des parcours, tout en organisant les liens avec la classe ordinaire, et donc, prévoir des temps de présence en classe ordinaire. L'objectif légal, d'inclusion scolaire et d'acquisition du socle commun de connaissances et de compétences, est celui du droit commun, qui s'applique naturellement aux élèves allophones, arrivant sur le territoire de la République. Le livret

<sup>96</sup>Dr Saliha Ameer-Amokrane, « *Apprentissage de l'écriture en contexte plurilingue – Problèmes liés à l'acquisition de l'orthographe* », *Synergies*, Algérie, n° 6, 2009, pp. 71-78.

<sup>97</sup><http://www.francaislangueseconde.fr/wp-content/uploads/2009/04/LUTZ-Heloise-Master-2.pdf>, consulté le 29/10/20.



personnel de compétences est justement l'outil de suivi à utiliser » (circ. n° 2012-141 du 2-10-2012).

Cependant, la composition des groupes de besoins ne doit pas venir écartier toutes les activités et tous les apprentissages communs. La structure informelle d'un groupe s'organise autour des sympathies et des antipathies, mais aussi de la personnalité des membres, de la naissance de clivages et des sous-groupes. Cette structure peut rentrer en conflit avec une structure officielle imposée par l'enseignant. **Les notions d'affectivité et de relationnel** prennent tout leur sens puisqu'elles permettent aux membres de tisser progressivement les relations entre eux, et impactent naturellement la qualité des échanges et du travail en commun.

**Le test sociométrique**<sup>98</sup> est un des moyens efficaces de repérage des tissus des relations et de représentations structurelles du groupe. C'est un outil, par ailleurs, très efficace, car donnant des indications pour mieux agir dans l'amélioration des relations dans la classe, dans la modification du climat ou permettre une plus grande collaboration entre les protagonistes. Il s'agit de proposer à chaque enfant de répondre, par écrit, à un questionnaire nominatif, de façon très rapide et avec sincérité aux questions suivantes (les réponses sont anonymes et permettront de constituer des groupes efficaces et productifs) :

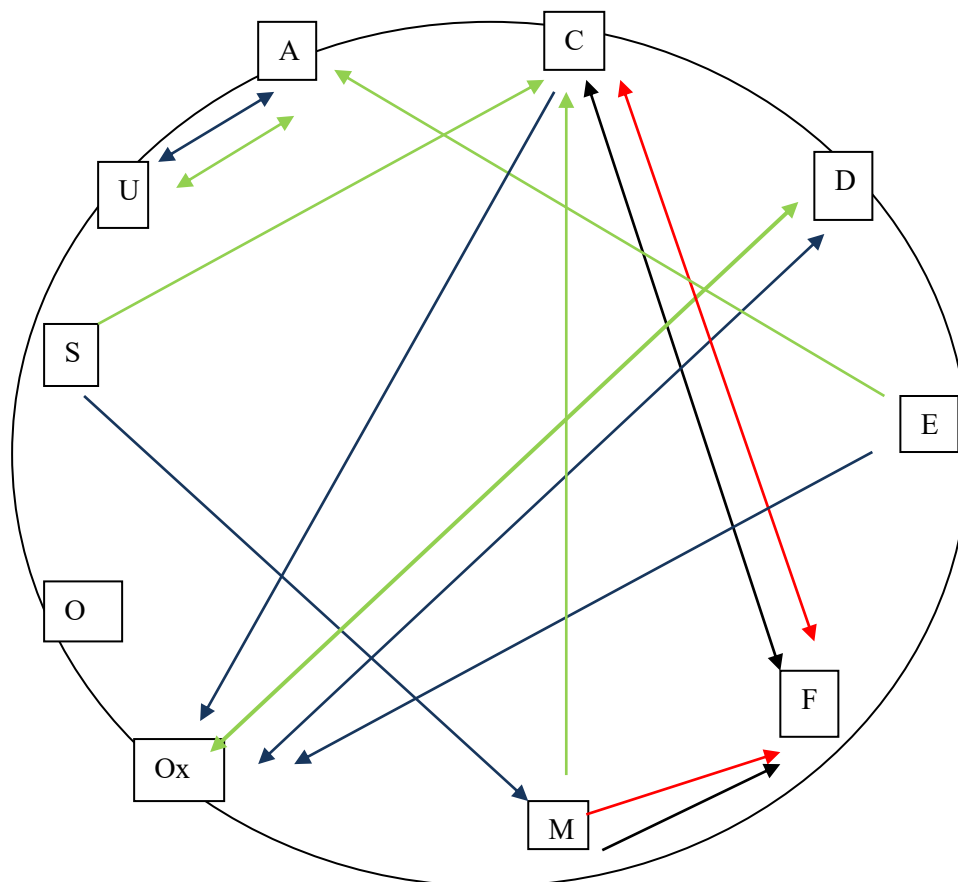
- Avec qui aimerais-tu jouer ou travailler ?
- Par qui penses-tu que tu seras choisi ?
- Avec qui n'aimerais-tu pas jouer ou travailler ?
- Par qui penses-tu avoir été rejeté ?

Un test qui peut être fait en début et en fin d'année, pour obtenir une bonne évaluation de la portée de l'action éducative dans une classe de CM1 de l'école Paul Castaing de Saint-Laurent-du Maroni.

---

<sup>98</sup>[http://www.ac-grenoble.fr/occe26/activite/sem\\_coop/sem\\_coop\\_2005/Fiches\\_peda/Apprentissages\\_cooperatifs/Quelqueselementsdedynamiquedesgroupes.pdf](http://www.ac-grenoble.fr/occe26/activite/sem_coop/sem_coop_2005/Fiches_peda/Apprentissages_cooperatifs/Quelqueselementsdedynamiquedesgroupes.pdf) : 5, consulté le 29/10/20.

**Le premier test sociométrique de Moréno pour la classe de CM1 de l'école Paul  
Castaing de Saint-Laurent-du Maroni 15/10/2015**



**LEGENDE**

J'ai choisi

J'ai rejeté

Je pense avoir été choisi par

Je pense avoir été rejeté par

→ la flèche indique la personne choisie

→ la flèche indique la personne rejetée

→ la flèche indique la personne

→ la flèche indique la personne

Ce premier test sociométrique concerne la même classe de CM1 composée de 23 élèves (16 garçons et 7 filles) de l'école Paul Castaing de Saint-Laurent-du-Maroni de l'année scolaire 2015-2016.

**Interprétation du premier test au mois d'octobre**

Les étoiles de popularité désignent les personnages populaires, qui sont généralement choisis par le plus grand nombre (Ox et C), ou impopulaires, car rejetés par un certain nombre (F). Que ce soit le résultat de choix, autant que de rejets, les étoiles reflètent « l'effet » de l'enfant dans le fonctionnement ou le dysfonctionnement du groupe, ce, peu importe que les élèves en pensent du bien ou au contraire du mal. Quand des membres du groupe se choisissent mutuellement, les flèches sont à double sens (U et A, Ox et D). Ceux qui sont à l'écart, presque isolés, dont on ne parle presque jamais, sont dénudés de flèches en leurs

directions (Om). Om est un élève qui vient de la Commune de Maripasoula. Suite à un déménagement sur la commune de Saint-Laurent-du Maroni, il est arrivé début octobre 2015 dans la classe de CM1 de l'école Paul Castaing. Et il y a ceux qui éprouvent des sentiments contraires (M et F) et des rejets parfaitement réciproques et exprimés (C et F).

Il importe d'observer que, dans cette classe de 23 élèves (16 garçons et 7 filles), la majorité sont issus de la communauté bushinengé (ethnie dominante, les N'Djuka). L'élève Ox, qui est une fille, obtient le plus grand nombre « d'étoiles de popularité ». Ce qui en fait un leader positif, estimé par une majorité de ses camarades. En effet, il s'agit d'une élève très posée, assidue dans ses apprentissages, mais aussi et surtout à l'écoute de ses pairs, sensible à la bonne ambiance générale. Une pièce maîtresse qui sait apaiser les tensions et les disputes perpétuelles au sein de la classe. Son acolyte C, est également populaire, mais n'obtient pas la sympathie de l'ensemble du groupe. C'est un élève très agité qui se trouve toujours au cœur de conflits, se montre très peu concentré sur ses apprentissages et qui aime être entouré des membres de sa propre communauté. On peut observer qu'un élève en particulier, le F (d'origine haïtienne) fait l'objet d'un rejet total et réciproque par C et, notamment, par M. En effet, dès la rentrée de septembre, F qui faisait son entrée dans l'établissement a suscité des réactions négatives immédiates. A l'origine de ce désamour, selon les dires de C, une insulte ultime dans leur langue « Ma pima », c'est-à-dire, « fils de pute ! ». Ce mauvais départ pour F aura des conséquences irréversibles par la suite.

### **Le deuxième test sociométrique de Moréno pour la classe de CM1 au 15/06/2016**

Je n'ai pas jugé nécessaire de le représenter comme le premier test sociométrique de Moréno, car les affinités ainsi que les mésententes sont restées quasiment les mêmes. Les liens existants se sont renforcés et les distendus l'ont été un peu plus. Pour autant, la situation de rejet de l'élève F (d'origine haïtienne) n'a pas connue d'issue favorable. Malgré de multiples médiations, les parents ont préféré le changer d'école en cours d'année. Cette expérience prouve bien que les humains sont effectivement liés par les fameuses trois **relations possibles** (subjectives) : la sympathie, l'antipathie et l'indifférence.

Notons aussi que la méthode de Moréno connaît des limites, comme par exemple le fait qu'elle ne prenne pas en compte les facteurs personnels et sociaux qui déterminent la forme et le contenu des relations. Néanmoins, elle a le mérite de viser une meilleure cohésion du groupe à travers la notion d'efficacité.

Toutes ces constatations mettent en avant une évidence : **la coopération, le respect et l'efficacité ne sont pas innés aux groupes**. Ce n'est pas parce que l'on travaille ensemble que cela se passe bien. Et c'est là que doit intervenir la finesse de l'enseignant à prendre en compte tous ces paramètres, et faire comprendre aux membres de différents groupes, qu'un jour ou l'autre, tant dans leur vie personnelle que professionnelle, qu'ils seront amenés à travailler avec des personnes pour qui ils auront ou pas d'affinité.

Sur le plan des apprentissages, ci-dessous, le tableau de l'évolution annuelle du niveau des élèves, du mois d'octobre au mois de juin, qui me permet d'apporter une analyse et quelques pistes de réflexion sur les progrès pédagogiques des élèves, leurs motivations, mais aussi les freins à la consolidation de leurs apprentissages.

**EVOLUTION DU NIVEAU DES ELEVES DE LA CLASSE DE CM1 DE L'ECOLE PAUL  
CASTAING DE SAINT LAURENT DU MARONI AU MOIS DE JUIN 2016**

NOM	DATE DE NAISSANCE	SEXE	COMPREHENSION DU FRANÇAIS ORALE/ECRITE/GESTUELLE	COMPREHENSION DU FRANÇAIS ORALE/ECRITE/GESTUELLE	NIVEAU AU 10/15	NIVEAU AU 06/16
			AU 05/10/15	AU 05/06/16		
<b>GARCONS</b>						
A S	13/02/2005	M	NORMAL	NORMAL	CE1	CE2
A G	04/12/2005	M	COMPREHENSION ORALE	COMPREHENSION ORALE DEBUT COMPREHENSION ECRITE	SG/CP	CP
B O	22/12/2005	M	UNIQUE COMPREHENSION GESTUELLE	COMPREHENSION ORALE	SG	SG/CP
C A	20/08/2006	M	NORMAL	NORMAL	CE1/CE2	CM1
C E	18/10/2006	M	COMPREHENSION ORALE LIMITEE INCOMPREHENSION CONSIGNES ECRITES	COMPREHENSION ORALE LIMITEE INCOMPREHENSION CONSIGNES ECRITES	SG/CP	SG/CP
D M	08/02/2006	M	COMPREHENSION ORALE LIMITEE	COMPREHENSION ORALE DEBUT COMPREHENSION ECRITE	CP	CE1/CE2
K C	21/11/2006	M	COMPREHENSION ORALE	COMPREHENSION ORALE	SG/CP	SG/CP
K L	10/11/2005	M	COMPREHENSION ORALE	COMPREHENSION ORALE	SG/CP	SG/CP
M L	23/07/2005	M	COMPREHENSION ORALE	COMPREHENSION ORALE	CE1	CE1/CE2

			<b>INCOMPREHENSION CONSIGNES ECRITES</b>	<b>DEBUT COMPREHENSION ECRITE</b>		
N F	16/08/2006	M	<b><u>COMPREHENSION ORALE TRES LIMITEE</u></b> <b>INCOMPREHENSION CONSIGNES ECRITES</b>	<b><u>COMPREHENSION ORALE TRES LIMITEE</u></b> <b>INCOMPREHENSION CONSIGNES ECRITES</b>	CP	CP/CE1
O E	19/03/2006	M	<b>COMPREHENSION ORALE LIMITEE</b>	<b>COMPREHENSION ORALE</b>	CP	CP/CE1
P U	10/07/2006	M	NORMAL	NORMAL	CE1/CE2	CE2
P G	26/04/2006	M	NON	<b>DEBUT COMPREHENSION ORALE</b>	SG	SG
R C	30/08/2006	M	NORMAL	NORMAL	CE1/CE2	CE1/CE2
S G	14/12/2006	M	NON	<b>DEBUT COMPREHENSION ORALE</b>	SM	SM
S L	07/11/2005	M	<b>COMPREHENSION ORALE</b>	<b>COMPREHENSION ORALE</b>	SG	SG/CP
<b>FILLES</b>						
A D	15/08/2005	F	NORMAL	NORMAL	CE2	CM1
D L	01/06/2006	F	<b>INCOMPREHENSION CONSIGNES ECRITES</b>	<b>INCOMPREHENSION CONSIGNES ECRITES</b>	CP	CP/CE1
K B	31/12/2006	F	<b>COMPREHENSION ORALE</b> <b>INCOMPREHENSION CONSIGNES ECRITES</b>	<b>COMPREHENSION ORALE</b> <b>INCOMPREHENSION CONSIGNES ECRITES</b>	CP	CP/CE1

M O	11/11/2006	F	NORMAL	NORMAL	CE2	CM1
O J	28/07/2006	F	NON	<b>COMPREHENSION ORALE</b>	SG/CP	SG
S M	05/06/2006	F	NON	<b>COMPREHENSION ORALE</b>	SG	SM/SG
T N	19/05/2006	F	NON	<b>COMPREHENSION ORALE</b>	SG/CP	CP

### Analyse et réflexions

On peut s'apercevoir que les progrès pédagogiques de certains élèves sont peu perceptibles, ce, malgré la mise en place des groupes de besoins, renforcés par les aides pédagogiques complémentaires (APC). Toutefois, les élèves qui ont un niveau convenable maintiennent leurs acquis voire obtiennent le niveau requis du CM1, en fin d'année. Alors que les élèves en grande difficulté ont tendance à stagner, et pour les plus motivés d'entre eux, ils peuvent progresser au niveau supérieur, mais avec, de toutes les manières, un retard considérable qu'ils peineront à combler en une année scolaire.

Il va sans dire, et nous l'avons vu, que la barrière linguistique reste le frein principal des élèves en grande difficulté, ceux qui n'ont pas pour langue maternelle le français. Toutefois, dans mon expérience d'enseignante, je me suis aperçue que l'une des meilleures façons d'aborder les apprentissages, en milieu plurilingue, était de m'intéresser à la culture historique et linguistique des élèves concernés. A ce sujet, j'ai eu l'opportunité d'apprendre les rudiments du sranan tongo, langue vernaculaire des Bushinengé, lors d'une formation précédente à l'Institut Régional de

Développement Local (IRDTS) en 2010. Bien que novice en la matière, je me suis risquée à partager mon savoir, dans leur langue, pour pouvoir les captiver, échanger, les intéresser sans oublier, bien sûr, les objectifs pédagogiques de la maîtrise de la langue française.

À travers les disciplines de culture humaniste (histoire, géographie, histoire de l'art), j'ai abordé l'histoire des Nègres Marrons, les pratiques de la chasse, de l'abattis et de la pêche, les croyances culturelles et les interdictions alimentaires, l'importance de la femme et des oncles dans la famille, etc. Et pour la discipline des langues, j'ai tenté d'apporter surtout une connaissance phonique, orthographique et grammaticale sur des thèmes très divers comme : les animaux, les couleurs, les métiers, la date, les mois de l'année, les jours de la semaine, la numération de 0 à 100, certaines prépositions (au-dessus, au-dessous, à côté, devant, derrière, en haut, en bas, etc.) ; le corps humain, ainsi qu'une présentation très succincte de sa personne (nom, prénom, date de naissance, lieu de naissance). Une autre discipline a attiré toute mon attention, il s'agit des arts plastiques. Une discipline, dont j'ai eu plaisir de travailler avec les élèves, qui avaient une dextérité supérieure à la normale, ainsi qu'une gestuelle précise et efficace en la matière. Je me suis rendue compte que les garçons, qui représentent 70 % des élèves (16 garçons et 7 filles), avaient un goût prononcé pour la fabrication d'objets usuels de leur quotidien, comme une arbalète en bois. Les filles, quant à elles, parlaient beaucoup plus de couture. Cette différence sexuée est probablement liée au fait que, les enfants sont incités, dès leur plus jeune âge, à adopter des rôles conformes à leur sexe, en fonction de leur culture. Cela me permet de faire référence sans équivoque à la théorie de Bandura sur le Sentiment d'Efficacité Personnel (SEP). Il détermine fortement l'engagement des élèves dans les différentes activités et dans le choix des buts, et la manière de les atteindre (Bandura, 2003). En d'autres termes, les élèves s'engagent pleinement dans une discipline qu'ils maîtrisent, qu'ils vont réussir et où ils vont avoir ce sentiment d'efficacité personnel.

Aussi, bien que la langue française soit celle de la scolarisation, je reste persuadée que des formes d'enseignement fondées sur la langue maternelle des élèves augmenteraient significativement les chances de réussite scolaire, voire donneraient de meilleurs résultats. Selon Ben Rampton (1990, 1995), la langue est un marqueur symbolique de l'identité, et investir dans l'apprentissage de la langue cible signifie également, pour un apprenant, investir dans son identité (Norton-Peirce, 1995 ; Norton, 2000). Le sens du mot « **investir** » signifie, ici, la croyance et la confiance en l'individu dans toute sa diversité culturelle et langagière.



C'est également percevoir cette différence comme une richesse, une plus-value pour les enfants d'origine bushinengé.

Nous verrons un peu plus loin, avec les différents témoignages, la Ville de Saint-Laurent-du-Maroni renferme, à elle seule, des particularités dont regorge la Guyane, particularités liées, entre autres, à la composition de sa population et des groupes communautaires majoritairement présents (les Bushinengé). On peut parler d'une forme de **diglossie** (consciente ou inconsciente), qui s'exprime par l'utilisation dans la commune de Saint-Laurent-du-Maroni, de deux systèmes linguistiques (le français et le *sranan tongo*), dont l'un a un statut supérieur par rapport à l'autre. Contrairement à ce que l'on pourrait supposer, le *sranan tongo* serait devenu la langue supérieure, au regard des propos de beaucoup de jeunes et de personnalités diverses. L'exemple incontournable de Léon Bertrand, Maire de Saint-Laurent-du-Maroni, aux origines amérindiennes, parlant couramment le *sranan tongo*, a déjà évoqué, dans de nombreux discours, le fait qu'il faille prendre en considération les besoins en termes socio-économiques et culturelles, de la population *bushinengé*, majoritaire sur le territoire de l'Ouest Guyanais. Je dirais même avec une certaine assurance, que la maîtrise langagière du *sranan tongo* est devenue **une arme politique pour les élections municipales et à la députation**.

À ce propos, les dernières élections à la députation de 2017 ont permis de confirmer ce constat avec l'élection de Gabriel Serville (député *GDR* de la 1<sup>ère</sup> circonscription de Guyane), mais surtout de Lénaïck Adam (député de *la République en Marche* de la 2<sup>ème</sup> circonscription de Guyane), originaire de la commune de Saint-Laurent-du-Maroni. Lénaïck Adam, né le 19/02/1992, a été élu député à l'Assemblée nationale française lors des élections législatives de 2017, à l'âge de 25 ans. **C'est le plus jeune député de l'histoire de la Guyane et le premier Bushinengé (Noir Marron) élu au Palais-Bourbon (l'Assemblée Nationale)**. La communauté *bushinengé* a donc voté en masse pour leur représentant à la fois **politique et culturel**. Ce qui m'amène, inévitablement à me poser les questions suivantes :

*Serait-ce la manifestation langagière d'une forme de révolte, avant tout sociale, et d'un refus de la langue des supposés dominants (les Français) ?*

*Quel impact cela peut-il avoir sur les aspects éducatifs, en termes d'apprentissages et de maîtrise de la langue française ?*

*Aussi, on peut se demander si ce mandat national du jeune député Lénaïck Adam est suffisant pour mieux représenter les intérêts linguistiques et leurs impacts, en l'occurrence, de la Région Guyane, mais aussi et surtout, ceux de la communauté bushinengé, majoritaire quantitativement, sur le plan local ?*

Quoi qu'il en soit, le projet d'école travaille dans un seul but : permettre à tous les élèves, quelle que soit leur origine, de réussir au sein de l'école républicaine, se voulant ambitieuse, d'équité et de justice. C'est un outil privilégié qui permet d'avoir une vision globale des points à améliorer, en mettant en place des actions ciblées. *Qu'en est-il dudit projet ?*

### **Le projet d'école**

Le nouveau projet d'école est structuré autour des trois axes départementaux :

<b>AXE 1</b> <b>RÉUSSITE</b>	Des stratégies pédagogiques au service de la réussite de tous les élèves.
<b>AXE 2</b> <b>JUSTICE ET ÉGALITÉ</b>	Des parcours qui valorisent les compétences de chaque élève.
<b>AXE 3</b> <b>AMBITION</b>	Des conditions propices à un enseignement de qualité.

Le projet d'école s'inscrit dans une véritable démarche, dont voici le processus :

### **ELABORATION DU PROJET D'ECOLE - DEMARCHE**

**CONSTATS – ANALYSES**



**CHOIX DES ACTIONS**



**REDACTION DES FICHES ACTIONS**

## Constats – Analyse du contexte

Le bilan de l'année 2015-2016, dressé par le projet d'école, est très évocateur de la situation éducative de l'Ouest guyanais. Il fait état d'un nombre conséquent d'élèves redoublants en élémentaire (CM1 : 10 et CM2 : 12), et souligne explicitement le nombre de 26, pour les élèves à besoins éducatifs particuliers. Il s'agit du nombre d'élèves allophones nouvellement arrivés sur le territoire (relevant plus précisément d'une UPE2A). Dans l'ensemble, ces élèves entrent difficilement dans les apprentissages. Aussi leurs résultats demeurent-ils très contrastés, ce, malgré des progrès encourageants, simplement que pour quelques-uns desdits.

Les résultats peuvent se vérifier lors de la validation des paliers 1 (CE1) et 2 (CM2) :

Palier 1 (CE1)	Palier 2 (CM2)
C1. Maîtrise de la langue française	C1. Maîtrise de la langue française
C2. Principaux éléments de mathématiques	C2. Pratique d'une langue vivante étrangère
C3. Compétences sociales et civiques	C3. Principaux éléments de mathématiques, de culture scientifique et technologique
	C4. Maîtrise des TUIC
	C5. Culture humaniste
	C6. Compétences sociales et civiques
	C7. Autonomie – Initiative

Seulement **25 %** des élèves inscrits en CE1 ont validé leur palier, contre **49 %** des élèves inscrits en CM2.

Les résultats sont globalement très insuffisants. Le contexte Français langue secondaire (FLS) explique ces résultats : **non-maîtrise de la langue française, incompréhension des consignes**. De nombreuses compétences attendues aux paliers 1 et 2 ne peuvent même pas être abordées. La présence d'un Intervenant en langue maternelle (ILM) et d'un maître surnuméraire permettrait d'obtenir des résultats plus satisfaisants, en travaillant sur les déficits langagiers, et en maintenant des liens indispensables avec la famille.

## Choix des actions

Un certain nombre d'aides ont été mises en œuvre pour un meilleur apprentissage des élèves, aides recensées dans le tableau suivant.

Niveau	Effectif	Nombre d'élèves ayant bénéficié d'une aide							
		Temps scolaire				Hors temps scolaire			
		APC	RASED				PPRE	SRAN	AE
			E	G	E et G	PSY			
PS									
MS		30							
GS		9							
<b>Total</b>		39							
CP		52							
CE1		13							
<b>Total cycle 2 hors GS</b>		65							
Dont redoublants en 2013-2014									
CE2		30				5			
CM1		18				10			
CM2		12				12			
<b>Total cycle 3</b>		60							
Dont redoublants en 2013-2014		11							
<b>Total général</b>		99				27			

APC : Activités Pédagogiques Complémentaires – PPRE : Programme Personnalisé de Réussite Educative – SRAN : Stage de Remise ANiveau – AE : Accompagnement Educatif

## C. La commune de Cayenne (La circonscription de Cayenne – Roura)

### C.1 L'exemple de l'Ecole Élémentaire Léopold Héder de la commune de Cayenne

En Guyane, il existe 3 écoles portant le nom de Léopold Héder. Il s'agit du Groupe scolaire Léopold Héder (école maternelle et élémentaire) de Cayenne, de l'école maternelle et élémentaire Léopold Héder de Montsinéry et de l'école élémentaire Léopold Héder de Saint-

Laurent-du-Maroni. <sup>99</sup>Léopold Héder était un homme politique guyanais, qui fut député maire, puis sénateur de Guyane. Député de la Guyane de 1962 à 1967, succédant au défunt Justin Catayée, Maire de Cayenne de 1965 jusqu'à sa mort, en 1978 ; Président du Conseil Général de la Guyane, de 1970 à 1973.

Le Groupe scolaire Léopold Héder (très vêtuste) est situé dans un quartier très populaire, dit « Cité Eau Lisette », non loin de la « Cité Mango » de la ville de Cayenne. Deux quartiers très proches où se déroulent très souvent des faits divers de braquages, d'agressions en tous genres voire de meurtres sur fond de règlement de compte (dealers de drogues).

Les familles qui vivent dans ces quartiers sont, en grande majorité, issues de milieux défavorisés, sans emplois et d'origines très diverses (les plus représentées : les communautés créoles guyanienne (de Guyana) et haïtienne, mais aussi les communautés brésilienne, dominicaine et surnamienne.

### **Présentation de la structure pédagogique 2017-2018 de l'école élémentaire Léopold Héderde Cayenne**

<b>CLASSES</b>
<b>4 CP</b>
<b>3 CE1</b>
<b>3 CE2</b>
<b>2 CM1</b>
<b>1 CM1-CM2</b>
<b>2 CM2</b>
<b>1 ULIS</b>
<b>1 UPE2A</b>
<b>1 ME</b>
<b>1 PSY</b>

---

<sup>99</sup>Projet pédagogique en hommage à Léopold Héder, 2017-2018, p. 1.

## **Les particularités de la classe ULIS, UPE2A et le Maître E**

**Les Unités localisées pour l'inclusion scolaire (ULIS)** constituent une des modalités de mise en œuvre de l'accessibilité pédagogique, pour les élèves handicapés. Elles proposent, en milieu scolaire ordinaire, des possibilités d'apprentissages souples et diversifiées. Les ULIS ont remplacé les Unités pédagogiques d'Intégration (UPI), à la rentrée 2010 (circulaire n° 2010-088 du 18 juin 2010).

L'ULIS a trois objectifs :

- Permettre la consolidation de l'autonomie personnelle et sociale du jeune.
- Développer les apprentissages sociaux, scolaires, l'acceptation des règles de vie scolaire et l'amélioration des capacités de communication.
- Concrétiser, à terme, un projet d'insertion professionnelle concerté.

Une **Unité pédagogique pour élèves allophones arrivants** ou **UPE2A** a pour but d'inclure dans les classes ordinaires les élèves allophones, arrivant sur le territoire français sans maîtrise suffisante de la langue française. Elle peut accueillir des élèves qui ont été scolarisés dans leur pays d'origine, mais aussi certains élèves non ou très peu scolarisés antérieurement (NSA). L'UPE2A remplace, depuis fin 2012, la Classe d'accueil (CLA) et la Classe d'initiation pour non-francophones (CLIN).

**Le Maître E**, dit maître d'adaptation, est chargé au sein du réseau de l'aide spécialisée à dominante pédagogique, qui n'est pas conçue comme une activité de rattrapage, ni comme une prise en charge de l'apprentissage, mais plutôt comme une action en cohérence avec les caractéristiques scolaires et psychologiques de l'enfant, sans oublier les finalités de l'enseignement et le projet d'école. Il aide l'élève de l'école maternelle ou élémentaire à :

- Améliorer ses capacités à dépasser les difficultés qu'il rencontre dans les apprentissages fondamentaux.
- Maîtriser ses compétences transversales méthodologiques (mémoire, méthodes de travail, traitement de l'information) et conceptuelles d'espace et de temps.
- Prendre conscience de sa capacité à progresser, en suscitant la pédagogie de la réussite. Transposer sa réussite dans la classe.

## **Présentation de la salle et des élèves de la classe de CM1-CM2 de l'école élémentaire Léopold Héder de Cayenne (2017-2018)**

Il s'agit d'une salle située à l'étage. Elle est d'environ 50 m<sup>2</sup>, avec du mobilier en bois très vétuste. Elle comporte des persiennes en verres, certaines étant manquantes ou sont non fonctionnelles. La classe ne dispose pas de système de ventilation (ventilateur mural ou sur pied) électrique, depuis plusieurs années, ce, malgré des demandes récurrentes entreprises par l'école, à chaque rentrée scolaire, pour remédier à la situation. Les tables et les chaises ne sont pas toutes adaptées à l'âge des enfants ; la bibliothèque et le meuble de rangement (casiers), en fin de vie, sont moulus par les poux de bois. En période de grande chaleur, les élèves, tout comme l'enseignant, sont littéralement anesthésiés par la chaleur, leurs conditions de travail sont donc très difficiles et non favorables aux apprentissages adéquats.

La classe de CM1-CM2 compte 22 élèves (11 pour les deux classes, 13 garçons et 9 filles). En dehors de quatre élèves moteurs de la classe, cette année scolaire a surtout été marquée par des maux qui gangrènent le système scolaire de manière générale comme : la violence verbale, mais surtout physique (la pratique de jeux dangereux comme nous le verrons un peu plus loin), et le harcèlement scolaire, ainsi que l'attitude irrespectueuse de certains élèves envers l'adulte et l'autorité. Tous ces problèmes ont fait l'objet non seulement d'échanges et de débats lors de conseils d'école, tous les vendredis matins lors d'une séance de libération de la parole, où je leur permets de s'exprimer sur ce qu'ils vivent au quotidien, au sein de l'école et en dehors de celle-ci. Ces comportements néfastes sont régulièrement des motifs de renvois (temporaires ou définitifs) pour les faits les plus graves, en référence à l'article 5 du règlement intérieur de l'école.

### **Analyse et réflexions**

De ces échanges en classe, ont été répertoriés, par mes soins, des jeux dangereux auxquels s'adonnent certains élèves (principalement du cycle 2 et 3 : CE2-CM1-CM2) dans la cour de l'école, mais également en dehors des murs de celle-ci comme suit :

<b>Loloylle</b>	Les enfants jouent à se passer une balle. Celui qui râte la passe reçoit des coups.
<b>« Pa poussé »</b>	Sur un air de carnaval, les enfants tapent énergiquement les pieds au sol et les mains (dans un vacarme indescriptible), tout en hurlant ces deux mots.
<b>Simen calotte</b>	Les enfants s’amusent à se donner des calottes gratuitement, sans raisons particulières.
<b>Moustique</b>	Les enfants s’amusent à taper fort une partie du corps d’un autre enfant, en simulant la chasse aux moustiques.
<b>Balayette</b>	Les enfants s’amusent à faire des croches-pieds pour faire tomber volontairement autrui (jeu pratiqué dans les escaliers parfois).
<b>Eclipse</b>	Il s’agit de boucher les yeux d’un enfant avec les mains, et ce dernier doit encaisser des coups, le temps de les rouvrir.
<b>Lévé-Fessé</b>	Il s’agit de soulever un enfant par le bas et de le laisser violemment tomber par terre.
<b>Niche-Guêpe</b>	Il s’agit de mettre un linge sur la tête d’un enfant, et le frapper le temps qu’il se dégage.
<b>Faux combat</b>	Les enfants s’amusent à simuler un faux combat, mais paradoxalement, avec de vrais coups.
<b>Cache-cache américain</b>	Il s’agit de jouer à cache-cache, et une fois trouvé, l’enfant est obligé d’accepter un baiser (sur la bouche où une autre partie du corps).
<b>Boule</b>	Il s’agit de s’amuser à lancer volontairement un ballon sur la tête d’un autre enfant.

Tableau 4 : liste non exhaustive des jeux dangereux et violents pratiqués par des élèves de l’école Élémentaire Léopold Héder de Cayenne

On peut faire le triste constat d’une **violence ainsi banalisée, collective, gratuite et contagieuse, sous l’effet de groupe**. Aussi cette notion de groupe renvoie constamment à avec la dynamique de groupe, d’où l’importance de connaître tous les membres d’un groupe. Un climat insécure pour certains élèves, qui ont vraiment l’envie de réussir, mais qui, subissant, au quotidien, des intimidations, des harcèlements, etc., et qui ont parfois peur de se



confier, ne se manifestent pas de peur d'être exclus ou montrés du doigt par leurs pairs. Au milieu d'une foule, on peut s'apercevoir que l'individu se pare du masque de l'anonymat. Dès lors, il lui est facile de basculer dans des attitudes extrêmes, défendues par certains membres du groupe, cette perte apparente d'identité favorise donc, et considérablement, les comportements violents, mais parfois aussi, plus étonnamment, les attitudes altruistes. C'est là une violence scolaire qui peut se vérifier dans toutes les écoles, à des degrés plus ou moins importants, ce, selon la zone géographique et environnementale où elle se déroule, accompagnée de certaines pratiques d'intimidation, de harcèlement, de racket, etc.

Laurent Bègue, professeur de psychologie sociale, à l'Université Pierre-Mendès France à Grenoble<sup>100</sup>, a publié, en 2011, *Psychologie du bien et du mal*, pour tenter de comprendre les actes de violences, imprégnés de l'effet de groupe. Selon ses propos,

« on peut identifier certaines caractéristiques typiques associées à des violences extrêmes : plus une foule est nombreuse, plus la violence est importante. L'effet de groupe, "extrémisme" l'intensité de la violence. Individuellement, on se sent moins responsable de ce que l'on commet. La conscience de soi est altérée par la situation collective ... ».

Pour autant, si les violences scolaires doivent faire l'objet d'un traitement éducatif et social, concernant tous les acteurs de l'institution, il est nécessaire de l'envisager dans leur globalité (acteur(s), victime(s) et contexte environnemental, socio-économique et culturel), et non du seul point de vue des victimes. Se questionner sur les violences scolaires oblige d'abord à interroger l'institution avant les individus.

### Conclusion réflexive sur le chapitre 6

Mes études de cas, issues du terrain, se sont intéressées aux deux plus grandes intercommunalités de Guyane (CACL et CCOG), qui rassemblent quatre critères incontournables pour ma recherche : démographie et géographie, diversité culturelle et linguistique. On s'aperçoit que les élèves issus de l'immigration ont un difficile rapport au savoir et aux autres. Il est véritablement question de « *choc culturel* qui survient à cause de l'anxiété provoquée par les pertes de toutes nos références et de tous nos symboles familiers dans l'interaction sociale ». Dans ce chapitre précis, mon approche scientifique, en tant que chercheuse auprès d'un jeune public, m'a permis de comprendre qu'il fallait tout d'abord désacraliser la relation de l'enquêteur-enquêté, et qu'il fallait mettre en avant les concepts clés

---

<sup>100</sup><https://www.leprogres.fr/france-monde/2012/10/03/l-effet-de-groupe-extremisme-la-violence>, consulté le 02/03/19.

déterminants, pour analyser, questionner et observer. Cela est indispensable pour mettre en confiance, obtenir des données fiables et de qualité, tout en relevant l'essentiel de ce qui doit être retenu. Cette approche méthodologique m'a permis de mieux mettre en exergue des éléments d'ordres socio-économiques et culturels, relatifs à l'expérience et à la trajectoire scolaires, mais aussi à la santé, à la motivation et aux émotions des apprenants.

Dans le chapitre 7 suivant, je vais particulièrement m'intéresser à des témoignages de personnalités, aux parcours de vie totalement différents les uns des autres, mais qui ont un jour côtoyé le milieu de l'enseignement à des degrés de responsabilités divers. Puis, de par leurs contributions, elles ont apporté, à leur manière, une touche personnelle à la réussite de tous les élèves, dans un esprit d'égalité des chances. Ce sont des témoignages qui ont pris parfois un chemin informel (recueillis au travers d'une discussion à la fois « libre et orientée »), avec toutefois une base de départ sur les différents concepts clés sous-jacents aux déterminants de la réussite et de l'échec scolaires. Pour finir, je porte un regard singulier sur le monde, en comparant deux personnages hauts en couleur : Abraham Lincoln (Etats-Unis d'Amérique) et Léon Gontran Damas (Guyane Française), qui ont été une source d'inspiration pour beaucoup d'entre nous (y compris moi-même), en termes de courage, de persévérance, de motivation.

## **CHAPITRE 7 : Le système éducatif en Guyane française – lecture analytique et comparative à travers des pratiques et expériences *ad hoc* en matière de lutte contre l'abandon scolaire**

Les témoignages d'échec et de réussite qui vont suivre mettent en évidence cette dualité qui peut exister entre la culture originelle d'un élève et celle qu'il doit apprivoiser, pour correspondre à un modèle français de réussite éducative. Aussi, me suis-je intéressée de plus près à des **parcours atypiques** comme Octavie : un chemin de vie jalonné par la pression familiale, des échecs à répétitions, jusqu'à une prise de conscience de ses potentialités jusqu'alors inexploitées. Je considère également des **parcours linéaires** fort intéressants, comme celui de Madame Corinne Letin, inspectrice de l'Éducation nationale de la circonscription d'Apatou - Saint-Laurent-du Maroni 1 - qui a eu un cursus brillant. Pour ce faire, elle a eu, selon moi, une volonté manifeste et une curiosité intellectuelle forte, d'aller sur le terrain à la rencontre des professionnels, pour mieux se rendre compte de la réalité éducative. Par ailleurs, il m'a semblé important et incontournable d'obtenir **les points de vue, les ressentis, les observations** aussi bien de **contractuels que de titulaires, de parents d'élève que d'enseignants spécialisés**. En effet, leur positionnement personnel ou professionnel, apportent des éclairages très intéressants sur une réalité qui nous échappe parfois, sur la question du succès ou de l'échec scolaire en l'occurrence. Ce qui m'a permis de mettre également en avant la formation et l'apprentissage des jeunes adultes en situation d'échec voire d'abandon scolaire.

Ensuite, j'ai trouvé pertinent, bien que difficile, de m'intéresser à deux personnalités fortes, au destin sans précédent : **Abraham Lincoln et Léon Gontran Damas**. Pourquoi Abraham Lincoln ? Ce personnage charismatique a su faire preuve de courage, de ténacité, d'endurance face à l'adversité tout au long de sa vie. C'est un modèle de bravoure, qui peut inspirer la jeunesse face à leurs échecs, à leurs difficultés, à leurs doutes, à leurs manques de confiance en soi. On retiendra également, comme son plus grand combat, celui de la liberté, avec l'adoption du 13<sup>ème</sup> amendement, qui a aboli l'esclavage aux États-Unis. Et pourquoi Léon Gontran Damas ? Ce personnage, qui vient de la Guyane, a bercé toute mon enfance et a nourri mes nombreuses lectures. J'ai également fait partie, pendant des années, de la troupe de l'association « Les amis de Damas ». Un grand amoureux de la langue française, qu'il maniait avec excellence. Ce fut également un fervent défenseur de **la liberté, de la négritude, de la créolité, de son moi intérieur** complètement étouffé par un système français colonialiste qu'il dénonce dans ses écrits (les dérives de l'assimilation). Ces deux personnages ont marqué

des générations entières et ont défendu des valeurs essentielles, encore d'actualité, telles que **la reconnaissance de la diversité culturelle et linguistique (dont l'une des conséquences à long terme est la reconnaissance du créole comme étant une des langues régionales, par l'Éducation Nationale), et défendant également la fraternité, la liberté et la justice.**

En résumé, à leur sujet, les paramètres que j'ai retenus, pour faire une lecture analytique et comparative, sont :

- Le parcours familial, personnel et professionnel des témoins.
- La catégorie professionnelle (contractuelle, titulaire, spécialisée etc.) des témoins.
- La situation géo-professionnelle de l'enseignant (les conditions de vie en communes éloignées sont particulièrement difficiles. Il y a forcément des répercussions, à la fois positives et négatives, sur l'approche pédagogique de l'enseignant).
- Le rayonnement universel / la portée de certains actes forts et durables dans le temps de certains personnages comme Abraham Lincoln et Léon Gontran Damas.

« *Quelque soit le travail que l'on fait, à partir du moment où l'on permet à la société de se développer, c'est un travail dit noble* ». Une citation de Madame Corinne Letin, inspectrice de l'Éducation nationale de la circonscription d'Apatou - Saint-Laurent-du Maroni 1, résume très bien la possibilité, pour tout un chacun, d'apporter sa contribution à la société de manière honorable. Elle compte parmi les personnalités très impliquées dans la lutte contre l'abandon et l'échec scolaires. D'autres témoignages encore, comme ceux d'Octavie, de Murielle, de Jules Maurice Madkau, de Ludovic Barrier, d'Alain Beaumont, et d'Emmanuelle Stauffer, comptent. Tous m'ont permis de réaliser une analyse, se voulant pertinente, des personnalités, telles que Léon Gontran Damas et Abraham Lincoln. Par ailleurs, les propos d'Abe disant : « *Ce que je veux savoir avant tout, ce n'est pas si vous avez échoué, mais si vous avez su accepter votre échec* », expriment bien le fait qu'un échec n'est jamais définitif, et qu'il doit toujours servir de leçon. Tous ces propos recueillis des professionnels, aux parcours très divers et parfois atypiques, m'ont aussi permis de mettre en exergue plusieurs concepts clés en matière de réussite et d'échecs scolaires, parmi lesquels **la gestion des émotions, tradition et conflit culturel, la diglossie, l'estime de soi, le courage, l'identité et l'intelligence.**

Voyons à présent les différents témoignages en question.

## **A. Témoignages divers à travers des pratiques et expériences**

### **A.1. CC de l'Ouest Guyanais**

#### **A.1.1 Madame Corinne Letin, inspectrice de l'Éducation nationale de la circonscription d'Apatou - Saint-Laurent-du Maroni 1**

Madame Corinne Letin est âgée de 46 ans, inspectrice de l'Éducation nationale depuis septembre 2015, à Saint-Laurent-du-Maroni 1. Selon elle, cette académie offre, sur un plateau, un ensemble des problématiques d'études. Elle a un profil scientifique, avec une spécialisation en Mathématiques/Physique/Chimie, un DEUG, une licence, une maîtrise et un master de mathématiques. Elle a souvent donné des cours de français et de mathématiques à des élèves de différents niveaux (grandes écoles, collèges, lycées). Pour son mémoire de Master, obtenu en mars 2014, elle a présenté un travail de recherche porté sur la : « Réflexivité et auto-évaluation au sein des équipes pédagogiques d'écoles élémentaires », questionnant les évaluations nationales<sup>101</sup>. Parallèlement, Madame Letin aimait s'exercer à passer des concours, pour garder une certaine veille et curiosité intellectuelles. Elle s'est beaucoup interrogée sur les difficultés des élèves à comprendre des choses selon sa perception. C'est la raison pour laquelle elle s'est intéressée, de très près, au fonctionnement de l'école primaire et élémentaire (premier degré), là où tout commence. Il en était ainsi jusqu'à ce qu'elle passe le concours de professeure des écoles, encandidate libre des Antilles-Guyane, ce, sans connaître le jargon du métier. Elle a donc travaillé avec les cycles 2 et 3, et toujours dans le but de rechercher des causes et des remèdes possibles à apporter pour pallier les difficultés des élèves. Elle voulait vraiment s'atteler au concept de la réussite des élèves en travaillant de concert avec l'équipe éducative.

Dans cette optique, elle s'est présentée à un entretien professionnel, pour devenir directrice d'école à la rentrée scolaire de septembre 2011. Au cours de la même année, elle s'est également préparée à passer son Certificat d'Aptitude aux Fonctions d'Instituteur ou de Professeur des Ecoles Maître Formateur (CAFIPEM), pour pouvoir accompagner les enseignants. Ayant en même temps réussi son premier concours, elle a fini par occuper un

---

<sup>101</sup>[https://dumas.ccsd.cnrs.fr/dumas-01005468/file/mem-14-magdeleine\\_letin\\_corinne.pdf](https://dumas.ccsd.cnrs.fr/dumas-01005468/file/mem-14-magdeleine_letin_corinne.pdf)

poste de directrice d'école, pendant quatre ans, de 2011 à 2015, en région parisienne. Cette expérience très enrichissante lui a permis de mener à bien des projets pilotes, pour son école, mais aussi à mieux cerner certaines problématiques inhérentes au système éducatif. Des constats qui sont venus nourrir un travail de recherche qu'elle préparait alors. Cependant, toujours occupée par cette soif intellectuelle, Madame Corinne Letin est revenue à « ses premiers amours », à savoir, les mathématiques. Elle fut chargée de mission académique en mathématiques, une mission beaucoup plus large qui lui a permis de préparer le plan académique en mathématiques du 1<sup>er</sup> et du 2<sup>nd</sup>e degrés. Après cette mission, elle rejoint une circonscription, en tant que conseillère pédagogique, un passage obligé pour son projet professionnel, qui était de devenir inspectrice de l'Éducation nationale (IEN). En tant que conseillère pédagogique, cela lui a permis d'être dans une posture d'observation participante, en accompagnant l'inspecteur de l'Éducation nationale dans tous ses déplacements. Plus tard, elle a réussi le concours d'IEN.

Sur le rapport de l'élève au savoir et à l'école, Madame Corinne Letin pense qu'il faut le relier au territoire (zone géographique) et à l'environnement socio-familial de l'enfant. Si l'enfant évolue dans une famille où l'école représente « un lieu de savoir permettant plus tard de dessiner son parcours professionnel », tout naturellement, ce jeune là saura que l'école lui permettra d'atteindre ses buts. *A contrario*, avec des parents qui auraient eu un rapport à l'école conflictuel, il sera difficile pour le jeune, issu d'une telle famille, d'opérer un autre schéma. Il va donc devoir, par lui-même, construire son approche, sa vision de l'école. Pour les jeunes en question, ce sera véritablement le corps enseignant qui permettra d'affiner leur rapport à l'école. La rencontre, que chacun d'eux aura avec ses pairs, mais surtout avec son enseignant, est fondamentale. C'est l'enseignant lui-même qui pourra leur dire ce qu'ils peuvent y trouver. Dans ce processus, l'enseignant vient avec son programme, mais c'est l'élève qui va définir ce qu'il peut y trouver ou gagner. Pour l'IEN, c'est vraiment l'école qui doit permettre à ces élèves de tout espérer.

La concernant, ayant exercé dans différents territoires (France, Antilles et Guyane), Madame Corinne Letin a, par ce biais, observé que, lorsque l'on est élève et que l'on vit dans un lieu excentré, tout en étant démuné matériellement, tout peut paraître complexe. Dans ces conditions, quand bien même on peut être sur le même sol que son petit camarade qui, lui, habiterait dans des conditions de vie plus favorables que soi, il va donc falloir avoir une forme de résilience, pour que l'élève en question aille chercher des ressources intérieures nécessaires, devant lui permettre d'agir, et de participer à la société. L'inspectrice part du

principe que : « *quel que soit le travail que l'on fait, à partir du moment où l'on permet à la société de se développer, c'est un travail dit noble* ». Et c'est également là qu'intervient l'une des tâches de l'enseignant, qui est celui de permettre à l'enfant de comprendre que, lui aussi, il aura, à l'avenir, un rôle à jouer dans la société. En résumé, pour aider un élève à résussir l'école, plusieurs facteurs sont à prendre en compte : il y a en premier lieu l'élève, puis le milieu qui l'environne et le milieu familial dans lequel il grandit. Tous ces facteurs jouent ou concourent et/ou encore contribuent ou pas à son épanouissement.

A la question de savoir quel est son point de vue sur les différentes communautés rencontrées en Guyane lors de ses différentes interventions, l'inspectrice de l'Education nationale nomme la communauté Bushinengé comme étant la plus importante, en nombre d'élèves pour l'Ouest guyanais. S'y joignent les Créoles et les métropolitains, mais avec une absence quasi-totale de la communauté amérindienne. Puis, sur la question de mixité scolaire, cette dernière demeure presque nulle, selon l'inspectrice. Ce fait a pour corollaire la sectorisation effectuée par la municipalité, qui veut que les enfants soient scolarisés au plus près de leur lieu d'habitation, ce, en raison notamment de problème de transport en commun quasi-inexistant sur leur contrée. Cela a pour conséquence que ce sont les mêmes élèves, pratiquement de la même communauté (ceux du quartier et ceux venus d'ailleurs, les rejoignant), qui se retrouvent ensemble dans la même école. Dans ces conditions, la diversité, au niveau linguistique, est donc faible. Aussi les élèves de la même communauté perdent-ils en ouverture culturelle, puisque leur langue est majoritaire, il n'y a donc pas, de leur part, d'efforts particuliers à faire pour s'exprimer dans une autre langue que la leur. Par conséquent, « *Ils ne vont pas prêter l'oreille à d'autres sonorités linguistiques* ». Ce ne sera pas un élève acteur et chercheur. Or nous voulons justement que l'élève participe pleinement à ses apprentissages, en se posant des questions, en questionnant la vie à travers les autres, en sachant qu'ailleurs, il y a également autres choses.

A la question sur l'impact de la personnalité et du vécu (scolaire et universitaire) de l'enseignant sur sa pratique, mais aussi sur son approche pédagogique et sur la formation des enseignants, Madame Corinne Letin considère que cela peut être lié, à la fois, à une discipline et à l'histoire de vie de l'intéressé-e, même si l'influence n'est jamais définitive. En effet, un enseignant qui a connu, par exemple des difficultés en mathématiques pendant sa formation, aura beaucoup plus de mal à l'enseigner à ses propres élèves. Aussi lui faudra-t-il sortir préalablement de lui-même, pour pouvoir les transmettre de la meilleure façon possible. Sur la formation des enseignants, il faudra une meilleure connaissance de ce qu'est un référentiel de

compétences. L'enseignant qui a fait le choix de ce métier doit donc accepter de progresser, de se former et d'être plutôt polyvalent qu'expert (posséder une maîtrise de la base). A cet effet, l'enseignant doit s'auto-former, être dans une analyse réflexive, dans une sorte de dialogue avec lui-même (c'est le cheminement universitaire).

Quant aux éléments négatifs les plus fréquents, lors de ses inspections en Guyane, concernant la pédagogie de l'enseignant, Corinne Letin m'a parlé d'un exercice qui a donné lieu à un écrit présenté à l'inspecteur général, avec des propositions. Selon ses propos, certains enseignants sont trop scolaires, et n'ont pas su passer du stade d'étudiant à celui de professionnel. Il va rester avec ses élèves dans la classe qui lui a été attribuée, sans effectuer un travail collaboratif de cycle avec ses collègues. C'est là un début d'explications, en ce qui concerne certains enseignants entrants, novices donc, dans le métier. L'Académie de Guyane, étant classée en ZEP, elle nécessite justement ce travail d'équipe, étroit, et donc de collaboration en réseau. Quant à l'enseignant type, il va rester dans la classe de son niveau, sans chercher à se questionner sur le parcours de l'élève. Au niveau de la recherche et des lectures, il y a, de sa part, vraisemblablement un manque d'investissement au profit de la préparation de la classe. Ce type d'enseignants attendent tout de l'équipe de circonscription. D'autres points évoqués, avec l'inspectrice, concernent la remise à niveau, de certains enseignants, sur les fondamentaux, ce qui peut être lié à la diversité, mais également au renforcement du partenariat avec les membres du RASED, ce, aux bénéfices des élèves en difficultés.

Sur l'absentéisme des enseignants, l'IEN a fait état d'un taux d'absentéisme assez élevé sur la circonscription de Saint-Laurent-du-Maroni 1. Plusieurs lectures à ce constat : **le territoire** très étendu est méconnu par une bonne partie d'enseignants venant de l'extérieur. Certains peuvent ressentir de l'isolement, s'ils sont éloignés géographiquement de leur conjoint, par exemple. Il y a aussi **la barrière linguistique**, qui épuise / démotive certains enseignants, même pleins de bonne volonté au départ. Le fait d'être absent peut être une réponse à leur mal-être, au sentiment d'inutilité qu'ils éprouvent. S'y ajoute la crainte de se confier, de peur d'être jugé par les pairs. Pour certains enseignants, **la maladie**, liée également à l'exercice du métier, serait à l'origine de leurs troubles psychologiques. En résumé, leurs absences seraient, non seulement une conséquence, mais également une façon de ne pas affronter une réalité difficile et lourde dans les classes.



À la question de savoir si le système éducatif français est adapté aux particularités du territoire guyanais, selon Madame Corinne Letin, cette question se pose pour tous les territoires d'outre-mer. En tant que territoire français, nous nous devons d'expérimenter et d'innover comme pour l'exemple des Intervenants en langue maternelle (ILM), spécifique à la Guyane. Le but est d'aider les élèves à faire la jonction entre leur langue maternelle et celle de scolarisation qu'est le français. Les communes isolées voient leurs jeunes quitter leur village pour être scolarisés dans les grandes villes, comme Cayenne, Matoury et Rémire-Montjoly, ce, très éloignés de chez eux. Tout cela s'effectue dans un déchirement familial des plus dévastateurs, amenant parfois, certains d'entre eux, jusqu'au suicide, tant la séparation et le déracinement culturel restent insupportables. Le constat des échecs récurrents, année après année, avec des élèves non lecteurs, en fin de cycle 3 (la 6<sup>ème</sup>) par exemple, nous démontre que la spécificité du territoire doit faire partie des programmes éducatifs, comme le Projet Educatif Local(PEL) de Cayenne qui met en avant une pédagogie adaptée dans un environnement adapté.

Pour cette année (2015), seulement 52 % de réussite au Baccalauréat Professionnel contre 70 % pour le Baccalauréat Général. Ici, les langues s'entrecroisent avec un français qui cherche toujours sa place au sein de la communauté Bushinengé. Il faudrait également développer la relation parents-école, pour faire entrer la culture de l'école et la pratique du français dans les familles, pour éviter, par exemple, le problème de **diglossie**<sup>102</sup>. Autant d'éléments qui démontrent, qu'en Guyane, nous n'arriverons pas à faire réussir tous les élèves, et donc à réaliser « *un tronc commun qui doit tenir compte des réalités du territoire* ».

### **A.1.2 Murielle, parent d'élèves de 3 enfants (2 filles et 1 garçon, scolarisés à l'école Paul Castaing de Saint-Laurent-du-Maroni)**

Murielle<sup>103</sup> est une mère célibataire d'origine *bushinengé* (d'ethnie *aluku*). Âgée de 29 ans, elle élève, seule, ses 3 enfants. Parallèlement, elle prépare une formation en Sciences de l'éducation sur la commune de Saint-Laurent-du-Maroni, dans le but de devenir enseignante, éducatrice, CPE voire directrice. Selon ses dires, l'école représente l'espoir d'un avenir meilleur. L'apprentissage linguistique de plusieurs langues, y compris le français, comme la langue de scolarisation, est d'un grand intérêt, mais aussi la meilleure façon de socialiser

---

<sup>102</sup>La diglossie se présente comme une situation linguistique d'un groupe humain (la communauté *bushinengé*) qui pratique deux langues (le Sranan Tongo et le français) en leur accordant des statuts hiérarchiquement différents.

<sup>103</sup>Nom d'emprunt.

l'enfant. Il va apprendre sur lui-même, mais aussi des autres, au sein d'un groupe (la notion d'altérité). Elle souligne, en outre, le fait qu'avant, les parents n'avaient pas cette opportunité d'être scolarisés, et que l'école ne représentait pas, pour eux, quelque chose d'important, ce, contrairement à aujourd'hui. Pour mieux comprendre son parcours, elle parle de son propre vécu en tant qu'élève, mais aussi comme membre d'une fratrie de 6 enfants et l'adulte qu'elle est devenue par la suite. Jadis, dit-elle, il n'y avait pas un accès facile aux savoirs, notamment par les bibliothèques et les espaces spécifiquement dédiés aux connaissances. De même, les sorties en dehors du cadre familial et à l'extérieur de l'école étaient inexistantes. De ce fait, pendant longtemps, de nature timide, elle a éprouvé beaucoup de difficulté à s'exprimer, notamment en français.

En effet, dans la communauté *bushinengé*, les sorties sont très restrictives en dehors du cercle familial. De manière générale, les enfants jouent à proximité de l'habitation avec les membres de la famille et les voisins proches. Or, selon Murielle, il faut justement permettre à l'enfant de découvrir le monde dans lequel il vit, et ne pas l'enfermer dans sa propre culture. Concernant la pratique de la langue française à la maison, elle s'efforce de le faire pour ne pas pénaliser son enfant qui doit cohabiter avec les deux langues. Cela doit être une continuité de l'école à l'intérieur des familles. Cette aide doit se poursuivre également pour les devoirs, lorsque le parent maîtrise suffisamment le français. Dans cette même logique, elle s'est abonnée mensuellement à un livre éducatif aux Editions Nathan qui accompagne les enfants du cycle 1 jusqu'au collège. Quand elle est suffisamment disponible, le week-end, mais également pendant les vacances, elle fait travailler ses enfants sur les savoirs de l'école. Elle visite régulièrement un site Internet appelé KAZ TI MOUN<sup>104</sup> affilié à la ligue de l'enseignement en Guyane. Parfois, le matin, elle met des comptines pour déjà éveiller l'oreille et préparer le cerveau aux apprentissages de la journée. On comprend ici que le rôle éducatif de la femme dans la communauté *bushinengé* est essentiel voire quasi-omnipotent. D'où mon questionnement à ce sujet sur les rôles respectifs du père et de la mère au sein de leur communauté.

Selon Murielle, le rôle du père dans la communauté *bushinengé* est très minoré voire inexistant, en ce qui concerne l'éducation et la scolarité des enfants. Or, l'équipe éducative devrait pouvoir compter sur les deux parents, pour tenter d'enrayer au mieux les phénomènes de décrochage et d'échecs scolaires. Les parents sont les premiers éducateurs de l'enfant et constituent son premier repère. Ils doivent se joindre à l'enseignant pour faire de leur enfant

<sup>104</sup><https://www.guyanasso.org/annuaire/kaz-timoun/>.

un futur citoyen. Il importe donc de ramener les parents vers l'école, en mettant en place différents ateliers ou activités pédagogiques, comme la traduction de comptines en langue *bushinengé* (par exemple, de la souris verte = alata SOURIS/gun VERTE). Ce serait une implication plus forte et plus productrice, avec l'idée de l'enfant qui apprend avec son parent. Murielle explique aussi qu'il faut comprendre le parent qui ne s'investit pas : « *On ne peut pas s'investir, ni s'y intéresser, lorsque l'on ne comprend strictement rien à une langue* ».

S'y ajoutent des conditions de vie très précaires de certaines familles : pas logées ou mal logées, sans eau courante, ni électricité, et dont les enfants font parfois des kilomètres pour venir à l'école ou prennent la pirogue, lorsqu'ils habitent sur l'autre rive, à Albina (Surinam). Il y a également des enfants qui se retrouvent dans la rue, sans aucune activité sportive ou d'autres qui tombent parfois dans la délinquance, pour s'extraire de l'ennui qui les accable. Pour ces enfants, tout cela porte préjudice à une scolarité normale qui devrait se faire dans de bonnes conditions.

### **A.1.3 Monsieur Ludovic Barrier, enseignant de la classe spécialisée ULIS, à l'école Paul Castaing de Saint-Laurent-du-Maroni**

Enseignant depuis 2015, à l'Education nationale, Monsieur Ludovic Barrier est chargé d'une classe spécialisée ULIS, de 13 élèves, à dominante *bushinengé* (11 N'Djuka et 2 Samaka), à l'école Paul Castaing de Saint-Laurent-du-Maroni. Cette classe s'adresse à des enfants ayant été reconnus par la MDPH comme présentant des troubles de fonctions cognitives (TFC = trouble de l'audition, trouble visuel, etc.). Cependant, ils ont des programmations d'inclusion en milieu ordinaire. Auparavant, Ludovic Barrier était Maître d'Art. Il accueille des élèves qui ont une approche plutôt frustrée des apprentissages scolaires. La plupart desdits élèves sont très motivés, mais ils se sentent très vite fatigués, lorsqu'ils se mettent en activité. Monsieur Barrier observe également une hyper sensibilité de ces élèves, peut-être liée à leur handicap. Face à toutes ces difficultés, il adopte des stratégies diverses pour, dans un premier temps, susciter, auprès d'eux, de la motivation et de l'intérêt quotidiens, pour les sujets qui concernent l'école. Ensuite, faire de leur inclusion, en classe ordinaire, un moyen de les ramener petit à petit à la normalité scolaire. Pour autant, selon Ludovic Barrier, le rythme scolaire n'est pas adapté aux besoins spécifiques desdits élèves, et le manque de matériels spécialisés en amplifie les difficultés. Notre enseignant a également remarqué qu'il y avait souvent des tensions entre les deux ethnies qui cohabitent dans la classe : les élèves *saamaka* sont souvent stigmatisés et discriminés par les élèves *n'djuka*.

Sur le plan de l'éducation, Monsieur Ludovic Barrier trouve que les parents se déchargent d'une grande partie de leurs responsabilités sur l'enseignant. Certains sont parfois carrément démissionnaires, face aux difficultés rencontrées avec leur enfant, surtout quand il s'agit d'un problème de comportement souvent violent. Tout cela se fait dans une configuration très difficile, puisque la plupart des familles vivent dans des conditions très précaires. Des signalements sont même faits à leur encontre, quand les manquements en question peuvent nuire à la santé de l'enfant. Un autre point sensible, concerne la relation parents-communauté éducative, qui est quelquefois tendue. Monsieur Ludovic Barrier y voit même une forme de déviance de certains parents face au système éducatif. En outre, il considère, paradoxalement, que ce même système éducatif n'est pas du tout adapté aux particularités du territoire, la Guyane en l'occurrence, plus particulièrement de la commune de Saint-Laurent-du-Maroni à la diversité culturelle et linguistique singulière.

#### **A.1.4 Monsieur Alain Beaumont, enseignant à l'école Joseph Symphorien, de Saint-Laurent-du-Maroni , chargé des élèves DYS<sup>105</sup> et des élèves EIP<sup>106</sup>**

**Un témoignage fort intéressant tant dans ses contradictions que sa posture de défenseur de l'école de Jules Ferry, défenseur de la carte scolaire, de la réforme des collèges, etc.** Monsieur Beaumont enseigne en Guyane depuis 2015. Auparavant il a effectué 12 années d'enseignement en Métropole. Pour l'année scolaire 2016-2017, il avait une classe de CP à dominante *bushinengé*. L'année scolaire précédente, il avait un niveau CM2. Avant de se lancer dans ce métier, il a été pendant un an agent d'accueil dans une banque. Je me suis intéressée à cet enseignant, en particulier parce qu'il portait un projet ambitieux sur les DYSLEXIES. Pour mener à bien sa démarche, il a été déchargé, une semaine sur deux, de sa classe, dans le cadre du dispositif des personnes ressources, grâce à Madame Corinne Letin, IEN de la circonscription d'Apatou - Saint-Laurent-du-Maroni 1, évoquée en *supra*. L'objectif était d'élaborer un protocole de prise en charge rapide et efficace pour les enfants de l'Ouest guyanais. Ce protocole doit prendre appui sur les observations des enseignants. Pour cela, Monsieur Beaumont a élaboré une grille de repérage non exhaustive, du CP à la 6<sup>ème</sup>, fiche qui a été amendée par une psychologue et par un(e) orthophoniste. Une commission trimestrielle, réunissant des personnels du médico-social, aurait donc à se prononcer sur des élèves repérés en fonction de leurs troubles. Elle aura aussi la vocation d'accompagner les familles dans leurs démarches administratives, pour la constitution de leur dossier MDPH.

---

<sup>105</sup> Les élèves présentant des troubles des fonctions cognitives (TFC).

<sup>106</sup> Les élèves intellectuellement précoces (EIP).

Alain Beaumont a choisi de s'occuper des élèves présentant des troubles DYS et des EIP (élèves intellectuellement précoces). La difficulté étant justement de pouvoir les repérer et de les diagnostiquer adéquatement. Dans ce domaine, le problème de la scolarisation est criant : il s'est, en effet, rendu compte que beaucoup d'enfants arrivaient en CP sans avoir fait la maternelle. Parmi eux, se trouvent des enfants qui ne parlent pas, ou alors seulement très peu et très mal. Il y a donc une perturbation de leur rapport au savoir et ces enfants n'entrent donc pas dans « leur métier d'élève ». Dans le même ordre d'idée, les orientations en SEGPA, dont notre enseignant avait la charge auparavant, n'était pas concluante, selon lui. En effet, les tests nationaux ne correspondent pas aux particularités locales, et les résultats sont donc faussés. « *Le manque de structures spécialisés (comme les ITEP et les IME) sur place et partout ailleurs en Guyane ne permet pas une orientation de choix et de qualité, mais une orientation subie* », relevera-t-il.

Dans sa classe, l'enseignant a pu détecter un certain nombre d'élèves présentant des troubles d'ordre comportementaux et psychologiques. Il y a tellement d'éléments rentrant en jeu dans le repérage de ces problèmes (conditions de vie précaires, croyances culturelles et aspirations parentales en inadéquation avec le milieu scolaire, etc.). Aussi devient-il très complexe de poser un diagnostic avéré sur ces situations. A ce propos, le manque de personnel qualifié retarde la réalisation des bilans psychologiques nécessaires à une bonne prise en charge précoce des élèves concernés. Du reste, le psychologue du RASED ne peut pas effectuer le travail de diagnostic, d'autant plus qu'il intervient sur plusieurs établissements, tout en suivant parallèlement une formation. L'exemple d'une élève, qui a été diagnostiquée en début d'année avec des troubles cognitifs, est significatif à ce sujet : ce n'est qu'au mois de juin que l'équipe du RASED a pu finaliser le dossier MDPH, avec toutes les évaluations. Sa prise en charge ne sera effective qu'à la prochaine rentrée, avec très certainement des délais à respecter pour le passage en commission en vue de la validation de son dossier. En conclusion, les élèves DYS, qui présentent des troubles du langage et des apprentissages, ne peuvent pas y arriver seuls. Ils ont besoin d'être accompagnés par un projet individualisé et un programme d'adaptation. Un manque de repérage et de diagnostic peut laisser l'enseignant, non formé, face à ses difficultés au quotidien, voire le décourager face à un élève qui ne semble rien comprendre, risquant même de laisser échapper des paroles blessantes sur la capacité de son élève.

Autres stratégies mises en place par Alain Beaumont, pour accompagner les élèves en difficultés, qu'ils soient DYS, EIT ou pas, c'est la signature d'un contrat de comportement et de travail entre l'enseignant, les parents et l'élève en question. C'est là la conséquence d'une

histoire que Monsieur Beaumont a apprise d'un collègue, qui avait une élève de 16 ans, et qui ne faisait strictement rien en classe. Elle disait : « *De toute façon moi, j'men fous, plus tard je serai Cafeuse (une bénéficiaire de la Caf) ou Bouletteuse (une mule)* ». A l'école, elle a été absente près de 6 mois, et elle y est revenue enceinte pour récupérer ses affaires personnelles. En voyant son enseignant, elle lui aurait dit : « *Vous voyez ! Qu'est-ce-que je vous avais dit* ». Selon Monsieur Alain Beaumont, les conditions de vie sont si difficiles à Saint-Laurent-du-Maroni, l'économie souterraine si importante avec « *la CAF comme premier employeur* », qu'il faut vraiment que les jeunes aient un véritable projet de vie auquel s'accrocher, pour y arriver. Sa compagne, qui travaille à la Préfecture, voit passer les certificats de scolarité qui permettent aux bénéficiaires de percevoir les allocations familiales. Cependant, il ne faut pas en faire une généralité.

Sur la thématique de la mixité, celle-ci est totalement absente à l'école Joseph Symphorien. À ce sujet, Alain Beaumont a été obligé de retirer son fils en souffrance, qui était scolarisé dans son école, pour le mettre à l'école Solange Hulick, située en plein centre ville. Dans ces écoles, où se concentre une forte population de *bushinengé*, le niveau des élèves est souvent tiré vers le bas. Pour lui, il faudrait qu'il y ait cette mixité linguistique, pour faire cohabiter les langues régionales (le créole, le *sranan tongo* et d'autres langues encore, avec le français, la langue de scolarisation). Pour lui, sur ce cas, il y a bien un sentiment de jugement des enseignants vis-à-vis des parents, une méconnaissance et une méfiance du système éducatif. Un jour, il m'a raconté qu'un parent d'élève lui a dit : « *C'est vous qui êtes à Saint-Laurent, donc c'est à vous d'apprendre le taki taki et pas à nous d'apprendre le français* ». Ce propos dénote, une fois de plus, le concept de **diglossie**.

Sur la thématique de l'équilibre alimentaire et de l'hygiène, les mêmes éléments sont relevés, à savoir les problèmes de peau, d'eczéma, de teigre et de gale. Comme dans beaucoup d'écoles de la commune, le nettoyage des classes et de l'école a été attribué à une entreprise privée qui ne fait pas régulièrement le travail. Le problème est tellement crucial que les enseignants en sont venus à se mettre en grève, suite à des éruptions cutanées survenus sur leurs avant bras. En dehors des familles, qui donnent à leurs enfants des goûters beaucoup trop riches en sucre et des boissons gazeuses par trop sucrées, l'équilibre alimentaire n'est pas, non plus, du tout respecté pour les collations offertes par la Mairie. Monsieur Alain Beaumont a été très critique à ce sujet : « *Pas de fruits, alors que la Guyane est bien le pays des fruits ; même pas de produits locaux, alors que les producteurs locaux sont présents sur le marché* ».

### **A.1.5 Madame Emmanuelle Stauffer, Enseignante contractuelle de CE1 à Saint-Laurent-du-Maroni**

Âgée de 28 ans, Madame Emmanuelle Stauffer est une enseignante contractuelle, en CDD de six mois, depuis janvier 2017, à l'école Paul Castaing de Saint-Laurent-du-Maroni. Elle a une classe de CE1, avec 25 élèves (à dominante *bushinengé*), pour l'année scolaire 2016-2017. Une grande partie des élèves de sa classe vivent dans des conditions très précaires : certains connaissent une hygiène dentaire et alimentaire alarmante, d'autres élèves prennent les transports en commun depuis 5 heures du matin, sans déjeuner et sont sans goûter, pour la coupure de 10 heures. Concernant son propre parcours universitaire, après le baccalauréat, Madame Emmanuelle Stauffer a fait une année de fac en Lettres Modernes, puis elle a passé le concours d'infirmière qu'elle a préparé en alternance avec le BAFA, dont elle a également empoché le diplôme. Par la suite, elle a exercé le métier d'infirmière en service somatique, en soins palliatifs, en médecine et en hospitalisation à domicile. Par lassitude et par épuisement, à la limite du burn-out, ce, au bout de 5 ans, elle a décidé de se réorienter vers le métier d'enseignant. À ce propos, selon elle, **les qualités d'empathie, d'écoute, relationnelles et d'observation** se rejoignent pour les deux fonctions.

Au sujet de l'impact du vécu du métier et de l'approche pédagogique personnelle d'un enseignant, l'enseignante reste persuadée qu'ils influencent grandement, de manière positive ou négative, la transmission du savoir. En ce qui la concerne, elle affirme faire preuve de beaucoup plus d'empathie envers les élèves en difficultés. En effet, s'étant trouvée elle-même dans une situation d'apprenante, lors de ses différents stages et cours universitaires, ce, avec une estime de soi malmenée par moment, Madame Emmanuelle Stauffer a donc une posture de bienveillance vis-à-vis des élèves. Selon ses dires, les milieux social et environnemental jouent un rôle indéniable sur l'intérêt que pourra porter l'élève à l'école. La motivation et la stimulation, de son désir d'y aller et d'y apprendre des choses, dépendront beaucoup **des aspirations des parents, de leur propre vécu au savoir et de leur culture.**

Elle a également observé que les élèves en grandes difficultés présentaient un taux d'absentéisme élevé, ainsi que des gros problèmes de concentration. En guise de solution, la méthode la plus appropriée, selon elle, était de faire de la pédagogie différenciée, en petits groupes d'élèves, et beaucoup de manipulation, pour les mathématiques et des exercices d'écriture. Toutefois, dans ce processus, **la barrière linguistique reste la difficulté majeure, compte tenu d'une faible formation en la matière des personnels contractuels.** Pour le

reste, Madame Emmanuelle Stauffer parle des autres élèves, qui ne sont pas forcément en difficultés face aux apprentissages, mais qui ont un comportement inadéquat, pour les consolider. Très souvent, c'étaient des élèves perturbateurs, parfois violents, se désintéressant de toute forme d'apprentissage, même individualisé. Complètement démunie, face à ces situations, qui lui demandaient beaucoup d'énergie, elle a opté pour laisser les élèves en question venir d'eux-mêmes vers elle et les apprentissages proposés. Pour certains d'entre eux, la méthode utilisée, par l'enseignante, les a rassurés, puis, et petit à petit, les a ramenés vers les apprentissages.

Par ailleurs, Mme Stauffer a fait remarquer le fait que la communauté *bushinengé* soit dominante dans la classe, voire au sein de l'école, ne permet pas aux élèves d'être dans une dynamique d'ouverture culturelle, face aux autres communautés, présentes en minorité (Amérindiens, Brésiliens, Surinamais). Ce défaut de mixité scolaire renvoie, une fois de plus, au concept de **diglossie** où les élèves vont considérer leur langue, en l'occurrence le *sranan tongo*, comme étant la plus importante que le français, langue pourtant officielle de scolarisation. Ainsi, l'interaction avec les autres communautés, présentes au sein de la classe et dans l'école, devient très difficile. Toutefois, Madame Stauffer soutient le fait que la plupart des parents font l'effort d'accompagner leurs enfants dans leur scolarité, même si, très souvent, ils se retrouvent, comme pour l'enseignant, en difficultés, mais face à la maîtrise de la langue française, en ce qui les concerne. Puis, par méconnaissance ou désinformation, beaucoup de parents ne savent pas qu'ils peuvent s'appuyer sur l'équipe éducative pour les accompagner dans leur rôle d'éducateur de leurs enfants.

Une des stratégies mise en place par Madame Emmanuelle Stauffer, pour faciliter les apprentissages et la communication participative des élèves, était de jouer sur **la composition des groupes d'élèves** et leur emplacement évolutif dans l'espace classe qu'elle a nommé « **TOURNOI DES TROIS TABLES** ». À chaque début de semaine, les groupes étaient reconstitués avec un nom défini par les élèves à l'issue d'un vote. Pour ce faire, des bâtons étaient distribués aux élèves non-participants, tandis qu'elle retirait des bâtons à ceux qui faisaient correctement les activités. À travers cette expérimentation, elle s'est rendue compte que le calme revenait rapidement, lorsque les bâtons étaient retirés. À la fin de la semaine, le groupe d'élèves, qui avaient le moins de bâtons, avait obtenu des points et des récompenses. Elle a profité de cette dynamique, pour mettre en place un suivi de points individuels. Ce qui a eu pour effet de stimuler la **motivation extrinsèque** de toute la classe. Toutefois, certains élèves perturbateurs finissaient toujours par déranger les élèves motivés au sein d'un même



groupe. C'est la raison pour laquelle, à la fin de l'année, l'enseignante a fini par laisser les élèves composer leur groupe eux-mêmes, afin de ne pas pénaliser tout le monde.

Concernant l'adaptabilité du système éducatif français aux spécificités du territoire guyanais, Madame Emmanuelle Stauffer a conclu, qu'il y a, en toute évidence, un désintérêt politique (tant sur le plan national que local), et un manque de volonté évidente de prendre en compte les particularités du territoire, l'état des finances publiques faiblement allouées à l'éducation en Guyane, n'aidant en rien à solutionner cette question.

#### **A.1.6 Monsieur Gwillherm Chartier, enseignant d'une classe de CP à l'école Paul Castaing de Saint-Laurent-du-Maroni**

Les propos recueillis auprès de l'enseignant Gwillhen Chartier ne répondent pas forcément au lot de questions que je lui ai posées, mais il formule plutôt une analyse qui mérite qu'on y prête attention, une analyse personnelle et comparative du système scolaire en Guyane, plus particulièrement à Saint-Laurent-du-Maroni, avec celui de la Métropole. Âgé de 42 ans, M. Chartier exerce à l'Éducation nationale depuis 9 ans. Auparavant, sa vie professionnelle était ponctuée de petits boulots en intérim. De son point de vue, concernant le rapport au savoir de l'enfant, il est directement et indéniablement lié aux représentations de l'environnement familial. En Guyane, l'enfant est confronté aux exigences du système éducatif français, qui s'avère être complètement à l'opposé des aspirations des parents.

L'enseignant Chartier parle beaucoup, comme dans d'autres témoignages, du **concept de diglossie** où l'on se retrouve dans un environnement bilinguiste (français et *sranan tongo*), et y ajoute la notion du jeu. Un genre de rapport de jeu s'installe entre la langue du dominant (**le sranan-tongo**) et celle du dominé (**le français**). Certains enfants adoptent une attitude de minotation de la pratique de sa langue, pendant que d'autres vont, au contraire, se lancer dans une sorte de manipulation plus ou moins consciente des codes linguistiques locaux, que l'enseignant ne maîtrise pas toujours (Louis-Jean Calvet, 1979). « *La majorité numérique de la population bushinengé sur cet espace leur donne un sentiment de toute puissance, et leur retire toutes envies d'efforts linguistiques* ». On assiste à une dévalorisation rattachée à l'usage de la langue dominée qu'est le français. Les droits accordés aux parents, de plus en plus permissifs, ne permettent pas non plus d'inverser plus facilement cette tendance. Beaucoup d'entre eux ne semblent pas comprendre, ni le sens, ni la nécessité de l'école de la République. Il y a, au sein de ces familles, une impression de condescendance du monde

enseignant voire du mépris pour elles. Monsieur Gwillherm Chartier fait remarquer aussi que cette situation n'est pas propre à la Guyane, puisqu'elle se retrouve dans tous les pays du monde.

Concernant les apprentissages, la liberté pédagogique lui permet d'innover ses activités et de s'adapter aux élèves en difficultés. Beaucoup d'élèves manquent de maturité en entrant en élémentaire. Et pour Monsieur Chartier, il est indispensable et logique, en tant qu'enseignant, de s'intéresser à l'enfant dans toute sa globalité et non pas seulement sur le plan scolaire. À ce sujet, il se pose beaucoup de questions sur le statut de l'enfant dans la communauté *bushinengé*, en l'occurrence, un jeune Bushinengé étant considéré comme un **petit Homme**, qui doit aider ses proches dans les travaux d'abattis, et doit garder ses frères et sœurs à la maison, en l'absence des adultes. Il doit, en outre, connaître les rudiments de la chasse et de la pêche, et doit aussi, par moment, servir de traducteur pour ses parents, ce, à *contrario* de l'enfant de métropole, qui est sur-infantilisé et sur-assisté, et donc parfois moins débrouillard.

## **B.1 CC de l'Est Guyanais**

### **B.1.1 Monsieur Jules Maurice Madkau, Enseignant de MS-GS, au Village de Talwen rattaché à la commune de Maripasoula (à environ 2 heures de pirogue de Maripasoula)**

Enseignant depuis 2015 et T1<sup>107</sup> à Maripasoula (avec une population à dominante amérindienne), il est chargé, pour l'année scolaire 2017-2018, d'une MS-GS, pour un total de 22 élèves issus de l'ethnie *wayana*. Il a obtenu un Bac scientifique en écologie tropicale. À la première question sur le rapport de l'élève à lui-même et au savoir, l'enseignant indique que le rapport de l'enfant à l'école serait une possibilité pour lui d'échapper au travail quotidien de l'abattis et des tâches ménagères. Par ailleurs, les enfants ne peuvent pas travailler dans les meilleures conditions à l'école, étant donné que les problèmes d'électrification sont récurrents au village où des groupes électrogènes sont parfois déficients à cause d'une surexploitation. Selon les propos de M. Madkau, les enfants aiment se rendre à l'école, et restent présents jusqu'à la fin de l'année scolaire. Il n'y a donc pas de problème d'absentéisme, comme on pourrait l'observer ailleurs, en Guyane.

---

<sup>107</sup>Enseignant Titulaire 1<sup>ère</sup> année.

À Talwen, la diversité linguistique est assez importante, puisque plus de la moitié des élèves n'ont pas le français comme langue maternelle. Ils sont beaucoup dans le mimétisme et la gestuelle, aussi la compréhension en français leur reste-t-elle très difficile. Pour les aider à résoudre ce problème, Monsieur Jules Maurice Madkau travaille beaucoup les sciences du langage avec ses élèves, avec des supports pédagogiques variés et adaptés. Face à aux difficultés rencontrées, un service civique est mis en place avec l'intervention très efficace de deux Intervenants en langues maternelles (ILM). L'une d'entre elles s'occupe des PS-MS, tandis que l'autre qui, d'ordinaire, s'occupe des CP, en *wayana*, s'occupe momentanément des GS-CP-CE1.

Dans un premier temps, les ILM travaillent sur les acquisitions des compétences en langue maternelle, et l'enseignant fait la transition en français. Lors de différentes activités, l'ILM est présent dans la classe en tant qu'observateur, dans un premier temps, pour repérer les difficultés de compréhension des élèves. Et dans un deuxième temps, l'ILM va prendre le relais, pour leur faciliter la compréhension de ce qu'on leur apprend. Monsieur Madkau fait également remarquer que, très souvent, les élèves comprennent parfaitement certaines notions abordées, mais que la barrière linguistique leur empêche de l'exprimer convenablement.

Les difficultés liées, entre autres, à l'isolement géographique du village, sont d'ordres **humains, matériels, sanitaires et sécuritaires**. De fait, ils impactent directement ou indirectement la réussite et/ou l'échec scolaires des élèves. Il s'agit de :

- L'électricité défaillante durant toute l'année scolaire : la connection Internet gratuite est quasi nulle, donc inutile.
- L'exemple de la photocopieuse, qui est branchée à la Mairie, et donc hors de l'école, avec des horaires d'ouverture et de fermeture qui ne correspondent pas à ceux du fonctionnement de l'école, ce qui veut dire qu'il faut sortir à l'extérieur pour faire des photocopies.
- Les rames de papier arrivées en décembre, alors que les maternelles en ont besoin dès septembre.
- Pas d'ordinateurs présents dans l'école.
- La distribution de l'eau est très aléatoire durant la journée.
- Les toilettes, vétustes, ne sont adaptées ni à la fréquence, ni à la pression nécessaires : les ATSEM sont parfois obligées de prendre des seaux d'eau, pour les

élèves, afin de nettoyer des excréments jonchant partout, parfois avec la présence de vers, etc.).

- Il y a 6 enseignants dans l'école et 4 logements mis à leur disposition. La colocation, et « chez l'habitant », demeure la seule alternative pour se loger.
- La barrière linguistique éloigne l'implication possible des parents dans le suivi de leurs enfants hors l'école.
- Le transport de beaucoup d'élèves, vêtus juste d'un kamisa<sup>108</sup>, et issus d'autres villages environnants, comme Baboune, Twenké, Napayké, Kodololo, Koumakapan), s'effectue en pirogue sans toit, voire à pied, pour se rendre à l'école.
- Problèmes d'hygiène (dentaire, présence de la gale, du diabète) : Malgré la récurrence des élèves présentant la gale, l'école n'a jamais été fermée, alors qu'en Métropole, il suffit que 4 élèves seulement en soit touchés, pour enclencher la fermeture immédiate de l'école.
- Problème du mercure avec l'orpaillage clandestin, l'eau étant souillée par le mercure, le poisson, l'un des aliments de base des Amérindiens, se rarefie de plus en plus sur les tables, et les repas avec poulet augmente.

Pour autant, et bien que moins nombreux, les points positifs sont de taille :

- La stabilité de l'équipe éducative.
- Une volonté humaine incroyable.
- Une école ouverte et à l'image de notre volonté humaine et éducative.

### B.1.2 Monsieur Sébastien MATHIOT, Directeur de l'EPU Joinville PASCAL à Saint-Georges-de-l'Oyapock

Âgé d'une quarantaine d'années, Monsieur Sébastien MATHIOT est Directeur de l'EPU Joinville PASCAL à Saint-Georges-de-l'Oyapock (Est Guyanais) depuis trois ans. Il exerce à l'Education nationale depuis une quinzaine d'années. Auparavant, il a occupé plusieurs fonctions, dont celles de Technicien informatique / télécom et de Dessinateur projeteur.

L'Ecole Elémentaire Joinville PASCAL, ouverte depuis 1967, est avant tout pour les élèves un espace de rencontres, d'échanges, de jeu, d'interactions, avant d'être un lieu d'acquisition de savoirs. Les activités économiques de ce bassin de vie sont très limitées. L'éducation tient donc un rôle principal et essentiel en matière de vie sociale, même si la

---

<sup>108</sup>Petite culotte traditionnelle pour recouvrir les parties intimes.

scolarité s'arrête pour l'instant à la 3<sup>e</sup>. Il existe quatre groupes de communauté : la communauté amérindienne (palikur), la communauté créole (créole guyanais), la communauté brésilienne et les métropolitains. La pratique de ces langues ramène bien entendu à un double patrimoine culturel et familial spécifique. Il conviendra de noter que le brésilien est actuellement la langue qui fait le lien entre ces différentes communautés culturelles. Les communautés amérindienne et brésilienne constituent, quantitativement, le groupe le plus important. Il y a douze ans, à mon arrivée à Saint-Georges-de-l'Oyapock, c'était le Créole Guyanais qui assumait cette fonction.

Cette diversité culturelle, au sein de l'école, est une richesse, un atout, mais également un défi. C'est là une véritable richesse, car c'est aussi une porte ouverte sur la tolérance, sur les langues parlées, mais aussi sur des visions du monde propres à l'utilité de chaque communauté, ainsi que sur l'environnement naturel exceptionnel. C'est en outre un atout indéniable, car un élève qui sait d'où il vient, et dont les origines et les spécificités sont valorisées à l'Ecole, est un adulte en devenir qui n'aura pas peur d'affronter le Monde, selon Monsieur Sébastien MATHIOT. C'est aussi là un défi à relever, enfin, car exploiter, à l'Ecole, toute cette formidable diversité culturelle, exige une volonté de fer, de la part des équipes enseignantes, pour aller à la rencontre de ces cultures, les solliciter et, parfois, les découvrir (comme un élève découvrirait certaines règles de grammaire), sortant des « sentiers battus » et des programmes officiels, lorsqu'ils ne répondent pas aux besoins du terrain. Il revient donc aux enseignants d'exploiter l'existant, qui ne s'exprime pas ou très peu dans la langue de scolarisation. A Saint-Georges-de-l'Oyapock, la plupart des élèves viennent, en bicyclette, des quartiers de la Crique ONOZO, des villages Espérance ½ et Savane, du village Martin, et du bourg de la ville.

Sur la question de **l'échec scolaire**, le Directeur pense qu'il ne peut y avoir « échec scolaire du point de vue de l'élève », dans la mesure où il y a toujours un « existant » à exploiter par l'équipe enseignante. Pour lui, un professionnel, qui « croit » au potentiel de progression de ses élèves, doit tout mettre en œuvre pour lui assurer une progression. Pour autant, il reconnaît le fait que l'équipe enseignante peut effectivement avoir de grosses difficultés à exploiter « l'existant », lorsque la langue maternelle des élèves n'est pas la langue de scolarisation ou encore lorsque les cultures des familles sont trop éloignées de la culture scolaire.

Le cadre scolaire est la somme de rencontres très diverses (belles et moins belles). Le Directeur dit que l'enseignant véhicule inconsciemment, dans son approche pédagogique, son propre rapport personnel à l'école, si bien que dans certaines situations exacerbées, certaines « croyances personnelles » peuvent prendre le dessus. C'est d'ailleurs en cela, que l'Institution développe de plus en plus des angles de formations basés sur l'échange entre pairs, la réflexivité en équipe, pour interpeller ces rapports individuels et inciter à l'usage des regards croisés. D'ailleurs, dans les missions qui nous sont confiées, la question liée à l'auto-évaluation n'est pas d'avoir du « recul », mais plus de définir des indicateurs précis, qualitatifs et quantitatifs, qui nous permettront, à termes, d'affiner le management ou le rapport à l'autre. Il est donc primordial de planifier les différentes étapes (diagnostiques, constats, actions, régulations) et de construire les outils pertinents autorisant une mesure précise de ces indicateurs.

Concernant les difficultés rencontrées, et pouvant amener à l'échec voire à l'abandon scolaire, on retrouve **l'absentéisme perlé** qui est une véritable catastrophe. L'absence de contacts téléphoniques avec les familles en est une autre. M. Mathiot aurait souhaité la création d'une entité « médiatrice » spécifique, pour traiter cette problématique. Il m'avait également fait remarquer, qu'il y a 10 ans, le Programme de Réussite Educative (PRE) endossait cette mission. Une autre problématique liée à la **carence alimentaire**, qui peut créer un manque de concentration en classe, une diminution prononcée de l'intérêt pour les apprentissages ainsi que la fatigue. À cet effet, la collectivité a mis en place une collation quotidienne qui a un impact extrêmement positif sur l'attention des élèves. Il souligne que pour certains d'entre eux, cela peut-être le seul « repas » de la journée.

**La relation parents-école** doit faire l'objet de toutes les attentions. En effet, le développement de cette relation est indispensable à la réussite de tous les élèves. Plusieurs actions sont possibles en ce sens : ouvrir davantage l'école à l'environnement immédiat, valoriser les forces vives, en impulsant des journées des talents (des parents de nos élèves), multiplier les échanges informels (café-parents, classes ouvertes). C'est également privilégier **les relations partenariales** : une ouverture sur les mondes économique, culturel et associatif. Par la même occasion, il faut offrir aux élèves des situations de communication authentiques, et leur permettre d'échanger, de se projeter, d'émettre des hypothèses et projets de vie.

Et enfin, le système éducatif français actuel n'est pas adapté aux particularités de notre Département. Selon les propos de Monsieur Mathiot, il y a un gros travail à réaliser,

premièrement sur **la réalité linguistique** du département, avec une adaptation des programmes. Le deuxième point essentiel concerne le **désenclavement des communes éloignées et isolées**, pour permettre à nos élèves de se confronter à d'autres réalités, par exemple un déplacement en bus de 50 personnes, faisant des navettes entre Saint-Georges-de-l'Oyapock et Cayenne AR, revient à 4000€. Le troisième point concerne **la création de plans nationaux** de valorisation des cultures présentes sur le territoire.

## C.1. CA du Centre Littoral

### C.1.1 Du CAP Secrétariat à l'enseignement : Témoignage d'Octavie<sup>109</sup>, une enseignante du premier degré de la circonscription de Cayenne 2 - Roura

Dans ce témoignage poignant d'une professeure des écoles d'aujourd'hui, que l'on va appeler Octavie, on retrouve un certain nombre de concepts, dont *la colère et la détresse* qui ont jonché son parcours de vie scolaire et universitaire. Dernière d'une fratrie de quatre enfants, elle a grandi dans un milieu plutôt aisé. Son feu père était avocat de profession, et sa mère, une cadre retraité du Crédit Foncier. Le suivi scolaire n'a jamais été très intense à la maison car, de manière générale, ses sœurs n'avaient jamais présenté de difficultés particulières en la matière. Pour elle, le passage du CM2 à la 6<sup>ème</sup> va marquer un tournant dans la spirale de l'échec scolaire (rupture pédagogique). En effet, Octavie va passer de justesse en 5<sup>ème</sup>, pour redoubler un an après sa 4<sup>ème</sup>. Par ailleurs, cette jeune fille de l'époque (1990) avait développé un intérêt certain pour les matières professionnelles (le secrétariat, la comptabilité), découvertes lors de son stage en entreprise. Mais cette orientation professionnelle, présageant des études courtes, ne correspondait pas aux *aspirations parentales*. Ce qui a eu pour conséquences, une orientation forcée en enseignement général. Le résultat fût catastrophique : redoublement de la 2<sup>nde</sup> et de la 1<sup>ère</sup>, avec un refus de maintien dans l'établissement.

Il lui aurait fallu attendre l'âge de 23 ans pour, enfin, pouvoir obtenir son Baccalauréat en Sciences et technologie du tertiaire (STT), option Comptabilité, au lycée Léonard de Vinci, à Levallois (en région parisienne), avec la mention Assez Bien. Quand on demande aujourd'hui à Octavie de résumer son parcours scolaire en quelques mots, elle dit : « *canard boiteux, échec, temps perdu, pression familiale, colère, détresse, abandon, détermination, persévérance et réussite.* » L'analyse de cette expérience scolaire (hier), professionnelle et universitaire (aujourd'hui), sera explicitée plus longuement dans les sections suivantes.

---

<sup>109</sup> Nom d'emprunt

## **Son enfance**

Octavie est la dernière d'une fratrie de quatre enfants (tous filles). Seulement 11 mois la sépare de la troisième. Sa mère qui revenait tout juste de son congé de maternité de cette dernière, a repris le travail en étant à nouveau enceinte d'elle (Octavie). Honteuse, sa mère a tout tenté pour avorter naturellement : en effectuant les remous des vagues sur son ventre par exemple. Mais c'était sans compter sur l'instinct de survie et de résistance d'Octavie depuis le ventre de sa mère. Elle va grandir dans un environnement familial très aimant, avec un père plutôt intellectuel, mais peu porté sur les tâches ménagères. Sa mère est véritablement le pilier de la famille autour duquel s'organise le quotidien. Très jeune, Octavie s'intéresse à l'écriture poétique, et s'achète des cahiers qui vont laisser libre cours à sa passion : l'écriture poétique ou romancière. Sur le plan scolaire, Octavie est une élève moyenne. Ses sœurs ont pris l'habitude de travailler seules, sans une aide particulière des parents, puisque cela fonctionne plutôt bien pour elles. Sauf qu'Octavie avait peut-être besoin, plus que ses sœurs, d'une aide individualisée. Son entrée au collège va être très difficile, tant le monde du primaire, encore enfantin, diffère du monde collégien. Très péniblement, elle arrivera en 4<sup>ème</sup>, pour finalement connaître son premier redoublement. En 1989, elle obtient de justesse son Brevet des Collèges, lui permettant d'intégrer un cursus général au lycée Félix Eboué de Cayenne : une décision totalement à l'encontre de sa volonté.

## **L'influence et le poids de l'environnement familial**

Personne ne peut nier le fait que la famille joue un rôle décisif, voire plus important que l'école, dans la formation des attentes éducatives et des aspirations professionnelles, mais aussi dans la réussite scolaire des jeunes. La famille d'Octavie ne fait pas exception. Octavie ne voulait pas suivre un cursus général comme ses sœurs. Ce qui l'intéressait, c'était le côté pratique et professionnel des formations en lycée professionnel, une chose impensable à l'époque pour sa mère qui y voyait une espèce de voie de garage pour sa fille. Cette décision unilatérale n'a pas fait l'objet d'une réelle concertation, notamment avec son père. Ce qui m'a amenée à me poser les questions suivantes : « *Quel est le rôle respectif de chacun des parents ? Est-il le même et pourquoi ?* »



Dans ce processus, selon Murat (2009), la prise en compte du capital culturel<sup>110</sup> se fait très souvent en prenant en considération la propre scolarité des parents. Une enquête, Information et vie quotidienne (IVQ), réalisée par l'INSEE en 2004, démontre, par exemple, que le niveau d'études de la mère est un des facteurs les plus déterminants sur les compétences de l'enfant, alors que celui du père a plus d'impact sur son niveau scolaire. Néanmoins, cette corrélation positive, entre diplômes et niveaux de compétences, n'est pas forcément systématique. La mère d'Octavie, qui n'a eu qu'un certificat d'études, s'est pourtant retrouvée responsable de service à l'Agence française de développement (anciennement Crédit Foncier), en fin de carrière, c'est-à-dire cadre supérieure, dans l'un des meilleurs groupes de compétences de l'exercice de ses fonctions. *A contrario*, près de 9 % des personnes, dont le diplôme, le baccalauréat, est plus élevé que le certificat d'études, sont, eux, à des niveaux les plus faibles de responsabilité (Place & Vincent, 2009). Octavie avait certes des compétences inexploitées ou inexplorées, mais en tout cas, elle n'avait ni la maturité, ni l'intérêt, ni le niveau suffisant, pour suivre un cursus général.

### **L'échec de trop qui n'en était pas vraiment un**

En 1990, Octavie intègre la 2<sup>nd</sup>e, au lycée Félix Eboué. Un peu comme pour sa rentrée en 6<sup>ème</sup>, l'année se passe très mal, avec un absentéisme chronique, pour finir par un redoublement. Elle n'a d'ailleurs pas le souvenir d'une intervention quelconque de ses parents, lors de ses années lycées. Entre temps, ses trois autres sœurs étaient déjà parties ailleurs, en études : l'aînée E. était partie en métropole, pour des études de langues, la deuxième, M., en Martinique, pour des études de Droit, et l'avant dernière, A., en Guadeloupe, pour des études des mathématiques. Une fratrie presque entièrement engagée dans des études littéraires, de droit et scientifiques. L'année suivante, elle se retrouve en 1<sup>ère</sup> G, une branche professionnelle où l'on apprend le secrétariat et la comptabilité. Seulement voilà, le cumul des années de retards consécutifs ne suffiront pas à suppléer ou à combler les lacunes. Non seulement le conseil de classe va demander un redoublement de sa 1<sup>ère</sup>, mais en plus, il va refuser son maintien dans l'établissement. À l'époque, il n'existait pas beaucoup d'établissements professionnels, et celui qui pouvait l'accueillir était le lycée Marchoux (situé en bord de mer, avenue schoelcher, devenue la Place des chaînes brisées) qui fermait ses portes cette année-là. C'est seulement à partir de ce moment-là que son père a décidé de prendre finalement les choses en main, en prenant la plus grande décision qui allait changer la

---

<sup>110</sup> Annie Feyfant, *Les effets de l'éducation familiale sur la réussite scolaire*, HAL archives-ouvertes, Institut Français de l'Éducation (IFE), 2011, p. 4.

vie toute entière d'Octavie : « *C'est décidé ! Je vais t'inscrire dans une école professionnelle en France. Ta grande sœur sera là pour t'épauler. Par contre, si ça ne fonctionne pas, tu retournes en Guyane* ».

### **Le point de départ : Les premières réussites scolaires et professionnelles**

Octavie ne s'attendait pas à un tel revirement de situation, venant surtout de son père qui, jusque-là, ne s'était jamais mêlé de son parcours scolaire. Son père, R., est parti quelques jours pour prospecter différents lycées professionnels aux abords de Neuilly-sur-Seine, où habitait déjà sa sœur aînée E. En voyant son dernier bulletin de 1<sup>ère</sup> G (**voir annexe**) qui était plus que médiocre, la directrice du lycée professionnelle avait dit : « *Tu devrais être l'une des meilleures, accroche-toi !* ». Finalement, il va trouver une place pour Octavie au lycée professionnel Paul Painlevé, à Courbevoie. A la rentrée 1992-1993, Octavie, alors âgée de 19 ans, a donc intégrée une classe qui préparait au CAP-BEP (Certificat d'aptitude professionnelle – Brevet d'études professionnelles), spécialité Communication, action et secrétariat (CAS), en deux années au lieu de trois années. En effet, une nouvelle formule du diplôme donnait la possibilité aux élèves de passer leur CAP-BEP en deux ans au lieu des trois années habituelles. Elle s'est retrouvée également la plus âgée de la classe, avec un surnom de « doyen » qui ne l'a pas particulièrement perturbée.

Parallèlement, Octavie devait également faire face à un autre challenge, et non des moindres : l'indépendance financière et quotidienne. Sa sœur aînée, E., qui avait trouvé un logement plus grand ailleurs, lui laissa cette petite chambre de bonne de 18 m<sup>2</sup>, meublée avec tout son nécessaire, située dans un environnement avec toutes les commodités. Très rapidement, Octavie va prendre ses marques et organiser sa vie d'étudiante avec un sérieux et une détermination qu'elle ne pensait pas posséder au fond d'elle. Tous les matins, elle prenait son bus pour se rendre à son école, une pause du midi, à la cantine ou à l'extérieur, avec ses camarades, et le retour en bus ou à pieds. Dès les premières évaluations, Octavie s'est démarquée très rapidement de la plupart de ses camarades. Une maturité réveillée, un potentiel révélé. Octavie, qui n'avait jamais été habituée à d'excellentes notes, était un peu perturbée. Un mélange de fierté, d'étonnement, de peur qui ne l'a jamais quittée, mais aussi de la colère, parce que le temps s'était écoulé, un retard cumulé qui ne serait jamais rattrapé. Octavie va véritablement acquérir, au cours de cette première année d'études, le goût du travail bien fait, le goût de l'effort et de la persévérance. Elle va adopter une posture de travail

exceptionnelle, une organisation structurée et efficace, pour un seul objectif : obtenir son baccalauréat avec mention et poursuivre dans l'enseignement supérieur.

Après deux années de dur labeur, Octavie obtient enfin, brillamment, son BEP-CAP CAS. Après mûres réflexions, elle décide de ne pas choisir la voie professionnelle pure et dure, mais plutôt de s'orienter vers une filière adaptée, alliant le général et le professionnel, le Bac STT ACA (Sciences et technologies du tertiaire – Action et communication administrative). Après étude de son dossier, Octavie est acceptée dans le prestigieux lycée général et professionnel Léonard de Vinci, à Levallois. Durant deux années, Octavie va redoubler d'efforts, pour suivre la partie générale (la philosophie, le bac de français, les langues, etc.) qui lui ont toujours fait défaut. Assiduité, rigueur et persévérance seront ses leitmotifs pour avancer et progresser. Et la consécration sera au rendez-vous : en 1996, à 23 ans, elle obtient son Baccalauréat STT ACA avec la mention assez bien. Comme une sorte de revanche, elle est la seule des quatre filles de sa famille à avoir eu une mention au baccalauréat.

Cette belle réussite qui sera fortement entâchée par la suite, et le temps perdu ne se rattrape jamais, dirait-on. Après les moments de joie, viennent les moments de tristesse pour Octavie. Le baccalauréat en poche, Octavie a postulé comme ses camarades dans plusieurs écoles, et par précaution, dans son école actuelle, pour poursuivre dans un BTS. Malgré ses résultats satisfaisants, elle n'obtiendra aucune réponse favorable de toutes ces écoles, sauf de son école. A chaque fois qu'elle recevait une réponse défavorable et motivée de l'une desdites écoles, elle était comme assommée, abasourdie, mais surtout écoeurée. Son dossier lui était retournée avec son année de naissance, 1973, entourée, et la mention apposée « **non classée en rang utile** » (cf. en annexe la copie de la page ainsi annotée), et son nom ne figurait même pas sur la liste d'attente. Ces quelques mots vont marquer son esprit à tout jamais, lui faisant éprouver le sentiment d'inutilité, de ne servir à rien, de ne pas avoir le droit d'avoir une autre chance, pouvant lui permettre de se faire une place dans une société élitiste. *Comment rebondir après un tel traumatisme affaiblissant l'estime de soi ?* Octavie va appeler ce lycée technique d'Etat Ecole Nationale de Commerce très réputée sans avoir d'explications. Elle sera contrainte donc de rester dans son école, mais surtout de faire un BTS Gestion des PME-PMI à grande dominante comptabilité, c'est-à-dire les chiffres, son point faible. **Cette deuxième orientation, « forcée et contrainte », lui rappelle de mauvais souvenirs, qui, quelques années plus tôt, l'avait conduite à une première orientation ratée en 2<sup>nd</sup>e**

**générale. Ses craintes, ses doutes, mais surtout son estime de soi, seront mis à rude épreuve, avec de lourdes conséquences.**

Deux années sont passées, en juillet 1998, Octavie n'obtient pas son BTS à la grande surprise générale de sa famille, sauf d'elle-même. Pendant que certains de ses camarades sautent de joie et que d'autres fêtent la réussite de la France, championne du monde de la coupe de football, la spirale de l'échec refait surface chez Octavie. Elle accepte difficilement cette situation, parce que, justement elle a déjà pris le goût et l'habitude de la réussite. Ce **sentiment d'efficacité personnelle** (notion développée par Bandura), qui l'animait depuis des années, ne trouvait plus d'écho. Pour une première fois, depuis longtemps, plus précisément depuis six ans, elle n'a pas eu la force de recommencer. Sur un coup de tête, elle décide de tout plaquer et de rentrer en Guyane. Pour Octavie, ce sera le début d'une longue traversée du désert qui, fort heureusement se révélera plutôt salutaire, un mal pour un bien, dirait-on.

### **L'échec scolaire : « Une trace indélébile qui marque à jamais une existence »**

De retour en Guyane, Octavie va connaître une certaine instabilité professionnelle, avec des périodes de chômage plus ou moins longues, entrecoupées de petits boulots précaires (opératrice de saisie, secrétaire de direction, secrétaire juridique, hôtesse d'accueil, vendeuse, manager au Mac Donald, responsable de caisse d'un magasin d'outillage). Déjà à cette époque, l'obtention du baccalauréat n'était plus une garantie suffisante, pour s'insérer dans le monde du travail. Sans ressources ni situation professionnelle stables, elle retourne vivre chez ses parents qui l'accueillent volontiers. Ce retour est vécu comme un véritable échec, une perte de confiance et d'estime de soi effroyable. Octavie va tenter de repasser en candidature libre les matières à gros coefficients de son BTS Assistant de gestion PME-PMI, mais elle sera confrontée à un jury intransigeant, face à une préparation bâclée. Il faudra attendre 2005, soit sept ans plus tard, pour voir Octavie oser passer des concours de niveau bac. Parce que, tout au fond d'elle-même, Octavie a la conviction que **« l'on peut réussir dans la vie en ayant des connaissances et des compétences non reconnues par la validation d'un diplôme »**.

Elle commence alors à s'instruire, en achetant et en lisant des livres à dominante médico-sociale, tout en se confectionnant une bibliothèque personnelle très variée. On y trouve des livres d'histoire-géographie de la Guyane, juste rangés à côté des bandes dessinées.

Cette passion de la lecture et de l'écriture, elle la tient probablement de son père qui était un intellectuel boulimique, mais aussi un historien. Cette année de 2005 sera le point de départ d'une avancée époustouflante, défiant tous les pronostics. Octavie va tenter de passer trois concours en même temps, avec une préparation sérieuse, en solo, ce, dans le plus grand des secrets. Quelle ne fût pas sa surprise de découvrir qu'elle était admissible aux trois concours : *infirmier – gardien de la paix – assistante sociale*. Elle passe les épreuves d'admission et se retrouve admise pour la formation de gardien de la paix et d'assistante sociale, sur liste complémentaire pour le concours d'infirmier. La famille qui apprend la nouvelle n'en revient pas, elle sera alors assaillie par un mélange de stupéfaction et de joie immense. Les semaines passants, un choix s'imposera à elle. Au final, Octavie va opter pour la formation d'assistante sociale, d'une durée de trois ans, à l'IRDTS (Institut régional de développement des travailleurs sociaux), en Guyane. Entre 2005 et 2011, Octavie va concilier, à la fois, sa vie familiale et professionnelle. Elle se marie en 2005 et aura une petite fille en 2008. Elle obtient son diplôme d'État d'assistante sociale en 2011. Très rapidement, elle travaille d'abord à l'Éducation nationale, puis, au Conseil général de Guyane.

Toutefois, durant ses dernières années d'études, Octavie a pris goût à l'instruction, à la recherche, à la découverte. Sa nouvelle curiosité intellectuelle a besoin d'être nourrie, encore et encore. Pour ce faire, elle décide donc de dépasser ses limites, et de poursuivre un cursus universitaire, en formation continue en 2011, la même année d'obtention de son DE d'Assistante Sociale. Parce que, de ses longues années d'études et de travail, passées au contact d'un public divers et varié, Octavie a accumulé une expérience, un savoir-faire et des compétences, qu'elle a envie de transmettre à la jeunesse guyanaise. Elle se donne un nouveau challenge : se lancer dans la voie de l'enseignement. Dans cette optique, Octavie fait valoir ses années d'expériences professionnelles, pour demander une VAE, et accéder directement en première année de MASTER 1 (maîtrise 2) dans le domaine des Sciences de l'éducation, spécialité Ingénierie des actions d'insertion et de développement local (IAIDL).

Déjà engagée sur le plan professionnel, elle décide d'opter pour la formation continue en cours du soir (du lundi au samedi matin). Octavie doit désormais concilier, avec la même énergie, sa vie professionnelle et sociale, ainsi que sa vie familiale. Aussi, pour y parvenir, ne ménagera-t-elle aucun effort durant ces deux années (2011 à 2013). Elle valide ses deux années avec la mention Bien, et obtient, à sa soutenance de mémoire, 15 à l'écrit et 17 à l'oral. Son sujet de recherche portait sur « *Le décrochage scolaire de jeunes étrangers issus de CLAN-SA du Collège Lise Ophion de Balata-Ouest* ». Entre temps, elle s'est inscrite au

concours externe de professeurs des écoles. Octavie se prépare seule, mais avec méthodologie, et va puiser les connaissances nécessaires dans sa bibliothèque personnelle très diversifiée. Son père qui, à l'époque était très malade, n'aura pas le temps de savourer la réussite de sa fille, arrivée à son chevet, la veille de son décès, le 7 juin 2014.

**Ce qu'il faut retenir de ce témoignage est que les expériences scolaires et universitaires, comme les aspirations parentales, marquent le parcours de vie d'un individu dans sa chair.** « Sa » force de caractère construira son estime de soi et, surtout, durcira sa capacité à **gérer ses émotions** – comme **la peur de l'échec, la colère contre un système éducatif discriminatoire**, mais aussi à être en mesure de transcender le fait que ses parents n'ont pas su entendre ou comprendre ses aspirations. S'y ajoute **la honte**, pour elle, d'avoir emprunté un chemin totalement différent des autres membres de la fratrie et d'être toujours comparée à des sœurs modèles. Aujourd'hui, Octavie n'a plus rien à envier à ses sœurs, parce que, c'est bien le résultat final qui compte et non tous les péripéties endurées pour y parvenir. Sa réussite personnelle est une satisfaction toute personnelle, tout autant qu'un challenge qu'elle a mené pour elle-même et contre elle-même, pour dépasser ses limites, en oeuvrant en dehors des sentiers battus, pour sortir de sa zone de confort et de sécurité, afin d'aller rechercher la réussite de et pour sa vie. **Tout est une question de santé physique et émotionnelle.**

Vous comprendrez mieux avec le témoignage d'un Maître G., enseignant spécialisé du RASED, chargé des aides à dominante relationnelle, à Cayenne 2-Roura, le concept du développement des compétences psychosociales à l'école avec la gestion des émotions.

C.1.2 Monsieur Raymond Roblot-Coulanges, Maître G, enseignant spécialisé du RASED, chargé des aides à dominante relationnelle sur la demande de l'IEN de Cayenne 2 –Roura

### LE DÉVELOPPEMENT DES COMPÉTENCES PSYCHOSOCIALES A L'ÉCOLE : LA GESTION DES ÉMOTIONS<sup>111</sup>

L'Organisation mondiale de la santé (OMS) définit la santé par ses textes constitutifs comme un « état complet de bien-être physique, mental et social et ne consiste pas seulement en une absence de maladie ou d'infirmité ». L'Éducation nationale est restée longtemps

---

<sup>111</sup>Intervention lors d'une formation organisée, le 21/03/19, de 8h30 à 11h30, à l'école maternelle Vendôme, Cité Novapark, à Cayenne.

persuadée que la pédagogie se suffisait à elle seule, pour les apprentissages, en mettant de côté l'importance de la santé physique et/ou mentale des apprenants. Chez René Descartes, les passions ou émotions sont portées sur la même échelle de valeur que les idées claires et distinctes, des *pensées*. Ainsi, il y a communauté entre ces deux types d'idées, dès lors que les émotions nous rattachent à quelque chose de notre relation au monde, mais pour autant, la **communauté** ne signifie pas l'**identité**. Nous pouvons voir cette distinction faite par René Descartes entre les émotions en relation à la vie, émotions qui peuvent être obscures et confuses, tandis que les idées claires et distinctes, lesquelles qui relèvent d'évaluations rationnelles et objectives.

Les émotions sont désormais inscrites dans les programmes de l'Éducation nationale en lien avec le socle commun de connaissances, notamment dans la formation de la personne et du citoyen (domaine 3). On parle désormais de **compétence ou d'intelligence émotionnelle**. En la matière, une attitude de communication bienveillante et d'empathie doit être observée, particulièrement dans les ZEP où intervient le RASED, avec pour objectif central, « le respect d'autrui ».

Les émotions sont, en soi, l'expression-même de la vie. C'est une réaction affective soudaine et intense, de courte durée, provoquée par un événement ou une pensée. Elles viennent de notre intérieur, et expriment le besoin d'aller vers l'extérieur. Elles se caractérisent par des expressions faciales distinctes. Il existe 6 émotions de base, qui sont des émotions primaires universelles : la joie, la tristesse, la colère, le dégoût, la peur et la surprise. L'émotion peut entraîner deux sortes de manifestations :

- physiques : la pâleur, le rougissement, la transpiration, l'accélération des battements cardiaques et du rythme respiratoire ;
- psychologiques : des pensées négatives, positives ou des changements d'humeur.

***Quelle différence entre émotion et sentiment ?*** Les sentiments représentent un état affectif plus durable qui évolue avec le temps. Ainsi, les sentiments naissent, grandissent et finissent parfois par disparaître (exemples : l'amour, la haine, la confiance, la méfiance, l'insécurité, le bonheur). Contrairement aux émotions, les sentiments ne sont pas forcément visibles. Pour autant, ces deux notions sont intimement liées, car les sentiments font vivre toutes sortes d'émotions et/ou, à l'inverse, les émotions peuvent générer toutes sortes de sentiments.

Selon les propos de M. Raymond Roblot-Coulanges, si, dès le plus jeune âge, l'enfant n'a pas droit à la parole pour exprimer un sentiment, il aura du mal à contenir ses émotions. Point de vue que je partage car, dans notre culture éducative créole, en l'occurrence guyanaise, des attitudes sexistes et des remontrances montrent bien ce « muselage » de l'enfant devant l'adulte : « *Tu es un garçon fort donc tu ne dois pas pleurer ... Baisse les yeux quand tu parles à un adulte ...* ». On peut donc avec beaucoup de précautions, sous-entendre que l'expression de **la violence scolaire** ou autre répondrait donc à un ou plusieurs besoins non exprimés. Cette violence, bien que plus fréquente chez les garçons se justifierait, justement, par le fait que, dès leur plus jeune âge, ils n'ont pas eu ou très peu la possibilité de s'exprimer, de verbaliser leurs besoins, parce que la prédéfinition de leur statut « de petit-homme » ne devait pas laisser place à des signes de faiblesses. Il faut comprendre également, à travers tout cela, toute la complexité de la communication verbale et non verbale. L'adulte, l'enseignant, le parent, l'enfant (aidé par l'adulte), etc., doivent prendre conscience que l'émotion négative est la manifestation d'un besoin non satisfait à la base.

Le cerveau des enfants est immature, malléable et vulnérable. Le développement du cerveau se fait surtout pendant les 5 premières années, sous la dépendance des processus génétiques et environnementaux. Cela implique que les enfants ont des difficultés à gérer leurs émotions, d'où les tempêtes émotionnelles qu'ils subissent. À partir de 9-10 ans, (cycle 3), ils sont en mesure de mieux verbaliser leurs émotions. Cependant, comme le souligne M. Raymond Roblot-Coulanges, nous pouvons les aider, en tant qu'éducateur, à développer leur compétence émotionnelle, par le biais d'outils pédagogiques comme : **la mise en place du Conseil des élèves (ou cercle de paroles), la création de bureaux-vélo, pour les élèves les plus actifs, ou la mise en place des séances de relaxation.**

La mise en place du Conseil des élèves (ou cercle de paroles), comme je le fais depuis toujours dans mes classes, permet la verbalisation des ressentis, pour en réduire l'intensité : « *J'éprouve de la tristesse parce que X ne joue plus avec moi, et je ne sais pas pourquoi ! J'éprouve de la colère parce que Y m'a bousculé sans s'excuser :* ». Nier une émotion est dangereuse, car elle peut resurgir plus tard avec plus d'intensité. Par ailleurs, l'accueil et la reconnaissance des émotions permettent également de renforcer l'estime de soi, ainsi que la confiance en soi. Les émotions sont là pour nous aider à identifier nos différents besoins et à les satisfaire (cf. la pyramide de Maslow). Il devient alors indispensable de travailler sur la régulation des émotions les plus difficiles à gérer, comme la tristesse, la colère et la peur. Il faut élaborer des stratégies, pour permettre le retour au calme, comme par exemple : quand je



ressens de la COLERE, je peux :

- Boire un verre d'eau.
- Aller marcher dehors.
- Faire le volcan.
- Fermer les yeux et compter à rebours à partir de 10.
- **Dire ma colère avec des mots.**

« **Dire ma colère avec des mots** » c'est utiliser la techniques des messages clairs, pour résoudre les petits conflits entre protagonistes, sans utiliser la violence physique ou verbale. Promu, au Québec, par Danielle Jasmin dans le phénomène de la pédagogie Freinet, le message clair peut se définir comme un échange verbal entre deux élèves en relation duelle, visant à la résolution non-violente de petits conflits entre pairs. L'objectif étant d'assurer un climat scolaire apaisé, propice au vivre-ensemble et aux apprentissages.

Dans le cadre de la discipline de l'enseignement moral et civique, la technique des messages clairs fait son œuvre sur l'éducation du jugement et du discernement du futur citoyen, chargé de valeurs, et toujours dans le respect des autres et des normes de vie dans une société qui se veut démocratique.

## **D. CC des Savanes**

### **D.1 Monsieur Osveldo Demba, Directeur de l'EEPU Claudine Verderosa à Sinnamary, circonscription Kourou 2**

La cité, qui est située le long du fleuve Sinnamary, comptait 2895 habitants, en 2018. Entourée par les communes de Kourou et d'Iracoubo, Sinnamary était à l'origine un village amérindien qui, au fur et mesure du temps, à vu sa population s'agrandir et se diversifier.

La cinquantaine, Monsieur Osveldo DEMBA est actuellement le Directeur de l'EMPU Claudine Verderosa de Sinnamary depuis seize ans. Notons que toutes les communautés de la Guyane y sont représentées (amérindiennes, créoles, haïtiennes, métropolitaines, brésiliennes, guyaniennes, n'dujka, saramaka, surinamiennes...), avec une prédominance de la communauté haïtienne. Osveldo DEMBA est à l'Education nationale depuis trente ans. Avant d'être dans l'enseignement, il fut un temps, militaire, puis agent de caisse à la banque et agent de sécurité. Selon lui, les élèves ne comprennent pas forcément le sens de l'école, tel que nous adultes, le percevons. Pour certains, l'intérêt vient surtout d'un besoin de communication et

d'échanges avec leurs pairs, de faire des choses qui ne ressemblent pas à leurs quotidiens. Tandis que pour les autres, c'est là un moyen de dépassement de soi, mais aussi une envie réelle d'apprendre et de découvrir de nouvelles choses. De manière générale, les parents aident leurs enfants dans leur scolarité et leur éducation, même s'ils ne sont pas toujours à l'aise avec l'école ou avec le français, langue de scolarisation. Certains parents délèguent entièrement l'éducation de leurs enfants au corps enseignant, chose pas toujours facile à gérer pour ce dernier. Concernant les motivations intrinsèque et extrinsèque, le Directeur pense qu'elles sont toutes les deux importantes, pour l'épanouissement et l'accomplissement de l'enfant. Toutefois, il reconnaît que la motivation intrinsèque est celle qui est la plus recherchée, pour permettre à l'enfant de développer son estime de soi et le désir de dépassement de soi. Quant à la motivation extrinsèque, elle répond, en outre, à la fois à une « pression et demande sociale ». En dehors du sens que la famille donne à l'école, M. Osvelto DEMBA souligne le fait que la motivation, autant que la fréquentation scolaire, sont des atouts contribuant à la réussite de l'élève.

Pour ce directeur, le corps enseignant, comme les parents, sont là pour les accompagner dans cette quête du sens au savoir, quête enrichie par leurs expériences respectives. Il fait confiance à la prise de recul de l'enseignant, à la formation professionnelle, pour une pratique juste et équitable de l'enseignement. Il note, par ailleurs, qu'en tant que pédagogue, nous devons nous interroger sur nos pratiques. Pour sa part, en cas de doute, à ce sujet, Monsieur Osvelto DEMBA n'hésite pas à faire intervenir des aides extérieures (la mairie, la collectivité territoriale, les associations du village, les parents, enseignants chercheurs), pour avoir une évaluation neutre et critique sur les progrès et les manques des actions pédagogique et administrative de son établissement. À ce propos, la mairie est un partenaire important, car la réalisation des sorties, la réalisation des ateliers, ainsi que la relation avec des associations passent nécessairement par une coopération et une bonne entente avec la mairie. L'exemple du partenariat avec l'Association des jardins permet aux enfants de connaître leur patrimoine faunique et floral. Par ce biais, ils travaillent la terre et leur intellect, et se reconnaissent dans leur environnement. Toujours dans cette quête d'améliorer la relation parents-école, indispensable à la réussite de tous les élèves, l'équipe éducative de l'EMPU Claudine Verderosa a fondé l'« Ecole des Parents ». Les parents sont souvent invités dans des ateliers pédagogiques, où il leur est proposé de venir montrer et partager leurs cultures dans des ateliers (contes, cuisine, danses...).

Le système éducatif français actuel n'est pas adapté aux particularités de certains de ses territoires, dont la Guyane où les enfants vivent à l'extérieur et au plus près de la nature.

Cet environnement leur a donné une intelligence pratique hors du commun et un sens inné de la débrouillardise au quotidien. Alors que, le système éducatif français, quant à lui, est essentiellement basé sur la théorie et les évaluations selon un socle de compétences. Selon M. Osvelo DEMBA, « la maîtrise de la langue française devrait être abordée comme une langue étrangère ». Les enfants du département de Guyane sont capables d’aborder plusieurs langues dès leur plus jeune âge, non seulement par besoin de communiquer avec leurs pairs, mais aussi par intérêt et plaisir. Dans ce contexte, l’apprentissage ne doit donc pas passer que par la théorie, mais il doit aussi faire le lien avec une pratique (domaines artistiques et manuels, par exemple) adaptée au cadre de vie.

## **D. LA VILLE DE KOUROU**

La commune de Kourou fait partie de la Communauté des communes de Savanes. Entourée par les communes de Macouria et Sinnamary, elle compte environ 25.913 habitants (2019), et s’étend sur 2160 km<sup>2</sup>.

### **D.1 LE LYCEE PROFESSIONNEL ELIE CASTOR DE KOUROU**

Plus grand lycée professionnel de France en superficie, le Lycée professionnel Elie Castor de Kourou a accueilli ses premiers élèves en janvier 2011. Il compte environ 950 élèves, et comporte quatre filières suivantes : Froid, Bois, Sanitaire et social et Tertiaire.

#### **D.1.1 Madame Emilie Colo, enseignante en arts appliqués en CAP-BEP au Lycée Elie Castor de Kourou**

Enseignante et anciennement artiste plasticienne de formation dans une école d’arts, Émilie Colo est rentrée tard dans l’enseignement, et y a débuté par des remplacements aux collèges, en faisant des cours d’arts appliqués, aux adultes, à la Réunion. Elle a fait trois ans à Mayotte, en tant que professeure en Arts plastiques au collège. Aujourd’hui, elle enseigne aux élèves de CAP et de Bac Professionnel en Arts appliqués, au lycée professionnel Elie Castor de Kourou, depuis un an (2020).

## **LE RAPPORT AU SAVOIR**

En général, on ressent une plus forte implication des élèves en Bac Pro, par rapport aux élèves de CAP. Les élèves de CAP, en plus de leurs difficultés dans les matières principales (français et mathématiques), manquent souvent de confiance en soi, et souffrent d'une mauvaise réputation de l'orientation en CAP, considérée comme un circuit scolaire dévalorisant. Mme Colo note que l'environnement familial a indéniablement un impact considérable sur les résultats scolaires d'un enfant, et que l'élève qui réussit ou s'efforce de réussir bénéficie d'une implication parentale, perceptible par l'enseignant.

Pour elle, le rôle de l'enseignant est fondamental, car il va permettre à l'élève en difficulté, d'accepter son échec et surtout d'apprendre à recommencer. La notation 0 est inconcevable pour l'enseignante Colo qui estime qu'un élève peut toujours se rattraper.

## **L'ENSEIGNANT**

Pour Émilie Colo, il est certain que le parcours et l'expérience de l'enseignant influencent son approche pédagogique. Elle a aussi parlé du concept du « traumatisme » de l'élève par rapport à une matière enseignée. Elle se souvient de sa propre expérience difficile avec les mathématiques, et la volonté d'un enseignant à aborder les difficultés, en petits groupes, lui a fait changer sa perception et son appréciation en la matière. Aussi considère-telle que l'enseignant est intimement lié à sa matière, et donc à la façon dont il va la transmettre aux élèves. Pour Madame Emilie COLO, « un bon enseignant est un professionnel qui sait dire la même chose de manière différente ». Elle considère que nous avons tous une façon différente de comprendre les choses que les autres, et il est donc indispensable de pouvoir adapter la méthodologie personnelle d'enseignement. Pour ce faire, l'enseignant doit avoir suffisamment de recul, se remettre en question, échanger et partager collégialement ses expériences, ce, au bénéfice de ses élèves.

## **ASPECTS SOCIO-ECONOMIQUES ET CULTURELS**

On trouve 6 communautés au sein du lycée Elie Castor de Kourou : les Amérindiens, les Créoles guyanais, les Bushinengé, les Brésiliens, les Haïtiens et les Dominicains. Une bonne majorité d'élèves sont illégalement présents sur le territoire guyanais, ce qui pose diverses problématiques d'ordre administratif, autant que linguistique et socioculturel. Très souvent, les familles sont restées aux pays d'origines et l'éloignement, entre eux et l'enfant scolarisé

en Guyane, peut engendrer un déracinement culturel douloureux. Certains élèves, qui sont dans ce cas, se sentent perdus et ont du mal à trouver leur place dans le pays d'accueil, la Guyane en l'occurrence.

Ici, la mixité scolaire est plutôt positive, même si une communauté en particulier reste en marge : la communauté amérindienne. Les élèves de cette communauté proviennent, pour la plupart, de petits villages, où des commodités de vie sont restreintes, même s'ils disposent tous d'un téléphone portable. Ces élèves sont parfois en souffrance, et ont du mal à communiquer, à s'intégrer et à se mélanger avec les autres élèves ; c'est le **déracinement culturel**. Ils se retrouvent à l'Internat la semaine durant, et pour certains, ils retournent chez eux uniquement le week-end, et quand cela leur est possible. Mme Colo a également observé que, lors des pauses méridiennes ou autres, ces élèves amérindiens avaient tendance à se retrouver entre eux (**repli identitaire**). Ce sont des élèves très sensibles, doués, cependant, en arts plastiques et arts appliqués.

## **LES PARENTS**

Selon ses souvenirs, au collège, à Mayotte, il existait l'École des parents, où on leur dispensait principalement le français. Émilie Colo y a observé une méfiance et parfois un malaise de la part de certains parents qui ne maîtrisent pas la langue de scolarisation. Les situations de rencontres et de convocations au lycée constituaient également des facteurs stressants, pour ceux des parents qui ne connaissaient ou ne maîtrisaient pas le système éducatif français.

## **LES HEURES SUPPLEMENTAIRES D'ENCADREMENT DES ELEVES**

Au Lycée Elie Castor de Kourou, il existe des heures supplémentaires pour apporter un encadrement spécifique en faveur de certains élèves préalablement détectés. Ce dispositif n'est pas encore optimal, et mérite d'être amélioré, pour susciter la motivation chez les élèves.

## **LA MOTIVATION DES ELEVES**

Mme Colo s'occupe d'un petit quota d'élèves de la classe MORÉA dont la rentrée a eu lieu en novembre 2020. C'est une forme d'école de la deuxième chance, pour les élèves qui ont échoué aux épreuves du CAP. Ils sont encadrés et suivis par des enseignants qui les préparent à repasser leurs examens en candidats libres. Ils bénéficient de stage en immersion en entreprise, accompagnés par un professeur principal référent.

## **L'ABSENTEISME**

C'est un problème récurrent qui gangrène le fonctionnement et l'organisation de la classe, relève Mme Colo. Pour elle, cette problématique est significative, surtout en saison des pluies. L'enseignante explique que cette période a une forte incidence sur la motivation des élèves à se rendre en cours. Émilie Colo fait également le lien entre les intempéries et le moyen de transport principal des élèves (le vélo).

## **L'UNIFORME**

Pour Mme Colo, le Lycée Elie Castor de Kourou a instauré un uniforme scolaire pour les élèves : haut gris et bas en jeans. Cet uniforme a un impact intéressant sur le rapport à soi et aux autres. Par ce truchement, il n'y a pas de distinction culturelle, ni de discrimination sociale entre les élèves. Cet élément est important, lorsque l'on sait à quel point la tenue vestimentaire, chez les jeunes, peut avoir un impact sur les relations sociales.

Il en résulte, de tous ces témoignages et de la ferme volonté des pouvoirs publics d'enrayer la spirale de l'échec voire de l'abandon scolaire, une double solution intéressante, qui est celle de la formation et de l'apprentissage des jeunes adultes orientés vers la voie professionnelle du second cycle court CAP/BEP, ce, dès l'âge de 16 ans, mais également la mise en place des dispositifs d'accompagnement des plus petits (cycle 3 et 4).

E. Formation et apprentissage des jeunes adultes et dispositifs d'accompagnement du cycle 3 et 4 : Des solutions à privilégier

### **E. 1 Formation professionnelle et apprentissage des 16-25 ans**

La Région ou la Collectivité territoriale met en œuvre la politique régionale/territoriale d'apprentissage et de formation professionnelle des jeunes et des adultes à la recherche d'un emploi ou d'une nouvelle orientation professionnelle. Ces collectivités territoriales ont la charge du réseau des différents centres et points d'information et de conseil, concernant la validation des acquis de l'expérience (VAE), et elles apportent toutes assistance pour accompagner les candidats intéressés ou aptes à la VAE. Elles mettent en place des actions qui visent à correspondre aux besoins d'apprentissage et de formation. Elles assurent l'accueil en formation de la population résidant sur son territoire, ou dans une autre région inaccessible.

Dans leurs missions de formation professionnelle et d'apprentissage, la région ou la Collectivité territoriale adoptent, en commission plénière, le plan régional/territorial de développement des formations professionnelles (PRDF), et veille à sa mise en œuvre. Ce plan prévisionnel a pour objet de définir une programmation, à moyen terme, des actions de formation professionnelle des jeunes et des adultes, en favorisant un développement adapté et cohérent de l'ensemble des filières de formation, ce, en corrélation avec les besoins du territoire. Par ailleurs, ces collectivités définissent également les priorités en matière d'information, d'orientation et de validation des acquis de l'expérience.

Ledit plan est élaboré en concertation avec l'État, les collectivités territoriales concernées et les organisations syndicales d'employeurs et de salariés, organisations représentatives à l'échelon national. Afin d'être opérationnel, il doit être validé par le Conseil régional ou le Conseil territorial, après consultation des conseils généraux, du conseil économique et social régional/territorial, des chambres de commerce et d'industrie, du conseil académique et de l'éducation nationale.

Pour sa partie, réservée aux jeunes, sur les filières de formation préparant l'accès à l'emploi, le plan régional/territorial de développement des formations professionnelles prévoit :

- La formation initiale, préparant à un diplôme de formation professionnelle délivré par l'État ou par une formation complémentaire d'initiative locale.

- **L'apprentissage**

- Les contrats d'insertion en alternance, prévus au titre VIII du livre IX du code du travail.

- Les actions de formation professionnelle continue, en faveur des jeunes à la recherche d'un emploi.

### **La formation continue dans l'Éducation Nationale**

Le service public de l'éducation nationale a pour mission la formation continue des adultes. À ce titre, il contribue largement au développement économique, social et culturel, tant au niveau local, que régional et national. Il tente de répondre aux besoins collectifs du pays, en relation avec des entreprises, afin de favoriser l'élévation du niveau de qualification

de la population, mais aussi, augmenter sa capacité d'adaptation aux mutations économiques et sociales. Sur le plan individuel, il apporte son concours à la satisfaction des besoins de l'individu, en permettant à tout un chacun de développer ses propres aptitudes, et en facilitant la promotion professionnelle et sociale. **Par son investissement et par la formation, il participe, de façon directe, à la lutte contre toutes les formes d'inégalités et les risques d'exclusions sociale et économique.**

Il permet à tout individu, à l'issue de sa formation initiale, de reprendre ultérieurement ou de poursuivre sa formation. Dans cet objectif, il va contribuer à l'élaboration de projets personnels et professionnels, en adaptant des formations dans leurs contenus et leurs méthodes. Il offre ainsi l'opportunité d'obtenir un diplôme ou un titre de l'enseignement technologique, par la voie d'une formation ou par la validation d'acquis de l'expérience.

### **Bénéficiaires de la formation continue**

Ils se forment dans le cadre :

- du plan de formation de l'entreprise
- du congé individuel de formation
- du droit individuel à la formation (20 heures par an cumulables sur 6 ans)
- Les salariés des administrations, des collectivités et des hôpitaux.
- Les demandeurs d'emploi.
- **Les jeunes de 16 à 26 ans, sortis du système scolaire sans qualification ou avec une qualification insuffisante.**
- Les non-salariés.

### **Les prestataires de formations**

On retrouve, dans les compétences de l'éducation nationale, un ensemble de dispositifs qui jouent un rôle essentiel dans le développement de la formation tout au long de la vie. Un large réseau de formation continue dans les GRETA (acronyme pour Groupement d'établissements), de Congé individuel de formation (CIF), avec une totale rénovation de la voie professionnelle, la validation des acquis de l'expérience, ainsi que l'expansion des lycées des métiers.



## **Le GRETA: Structure d'association de moyens**

Créés en 1974, ils regroupent des collèges, des lycées d'enseignement général ou technologique et des lycées professionnels. Sur fond de cohérence et de solidarité, ils tentent d'apporter des réponses collectives aux besoins de formation, par l'analyse des besoins et l'élaboration d'une offre cohérente et adaptée. Dans le cadre d'une politique académique de coordination des relations extérieures et de coordination des moyens, les Établissements publics locaux d'enseignement (EPL) participent pleinement à la définition collégiale de la politique du groupement et jouent leur rôle dans la mise en œuvre de cette politique.

## **Mesures de formation alternées pour les 16 – 26 ans**

### **Le contrat de professionnalisation**

Il vise tous les jeunes âgés de 16 à 25 ans révolus. Son objectif principal est de leur permettre d'acquérir une qualification professionnelle et de promouvoir leur insertion ou réinsertion professionnelle. Ils perçoivent une rémunération au pourcentage du salaire minimum de croissance (SMIC), selon leur âge et leur niveau de formation. Il s'agit d'un contrat de travail en alternance à durée déterminée ou indéterminée avec la prétention de parfaire le parcours professionnel. Il y a une conjugaison des périodes de travail en entreprise et des périodes de formation, avec une durée comprise entre 6 et 12 mois. Les jeunes titulaires d'un contrat de professionnalisation perçoivent un salaire.

### **Le parcours d'accès aux carrières de la fonction publique d'État, territoriale et hospitalière (PACTE).**

Son but est de favoriser l'insertion et la réinsertion professionnelle des jeunes de 16 à 25 ans révolus, qui sont sans qualification ou très peu diplômés, grâce à l'acquisition d'une qualification en lien avec l'emploi réservé. Pendant son contrat, le jeune suit une formation en alternance en vue d'acquérir une qualification ou un titre à finalité professionnelle. À l'issue de cette phase de professionnalisation, il est titularisé dans le corps ou le cadre d'emploi visé, après vérification des aptitudes requises, sans concours. Le PACTE constitue une nouvelle voie ordinaire de recrutement, dans les corps et cadres d'emploi de la catégorie C, par un contrat de droit public donnant vocation à être titularisé.

Pour autant, force est de constater que les 16-18 ans, voire les plus jeunes, constituent une tranche d'âge très peu prise en compte par les dispositifs d'accompagnement, d'orientation et d'insertion professionnelle. Pour favoriser l'insertion professionnelle des jeunes sans qualification (16-25 ans), il existe plusieurs dispositifs de formation. Encore faudrait-il définir ce qu'est l'insertion professionnelle avant tout propos.

### L'insertion professionnelle : la formation en alternance<sup>112</sup>

L'insertion professionnelle se définit comme une sorte d'étape transitoire entre le moment où l'apprenant quitte le système éducatif et ses premiers pas dans l'univers l'emploi pérenne. La pratique du terrain possède des avantages de « vécu réel » que la théorie ne peut offrir à l'apprenant. Toutefois, les auteurs Maéva Duchène et Christine Poplimont (2013) ont fait le triste constat, sous-tendant une réelle démotivation des jeunes avec un taux d'absentéisme relativement élevé selon les formateurs. D'où le questionnement de l'efficacité des dispositifs propres à ce contexte et les perspectives nouvelles à explorer. La formation par alternance permet de développer l'autonomie, le sens critique, la capacité de remise en question et de distanciation (Poplimont, 2011). Aussi pouvons-nous affirmer un constat quasi-unanime de ce qui fait la force de cette alternance entre formation théorique et formation pratique, au travers de l'exemple de l'insertion réussie des jeunes allemands.

L'accompagnement des jeunes apprentis allemands dure 3 ans au sein de l'Entreprise, accompagnés par un maître d'apprentissage au savoir-faire agréé. Dans ce cas de figure, l'alternance est qualifiée « d'intégrative » (Poplimont, 2010). Il faut également retenir l'idée selon laquelle ce va-et-vient constant, entre le terrain de stage et le terrain théorique, permet de mieux appréhender et de toucher le réel du monde du travail. Cela participe à une véritable remise en question personnelle, favorisant la capacité de l'apprenant à prendre du recul.

Le meilleur moyen pour libérer l'homme n'est pas de le couper du réel, mais au contraire de l'insérer dans ce réel et, par la médiation adéquate, de lui permettre de l'assumer en se dépassant. L'homme libre ne semble pas celui qui vit dans un univers déréel mais celui qui, ayant conscience des réalités, est capable d'agir après un choix délibéré (G. Lerbet, 1998, p. 84).

La plupart des dispositifs de formation et d'insertion concernent peu les jeunes mineurs de moins de 16 ans.

---

<sup>112</sup>Voir Maéva Duchène et Christine Poplimont(2013).

Des dispositifs d'accompagnement vers l'emploi et la qualification conçus en priorité pour les jeunes majeurs<sup>113</sup>

Une bonne partie des dispositifs de formation et d'insertion des jeunes est destinée aux jeunes dès 16 ans. Pour autant, sauf exception, ces dispositifs n'ont pas été conçus pour les plus jeunes, en particulier les mineurs. Les jeunes, qui sont éligibles au contrat d'insertion dans la vie sociale (CIVIS), ne peuvent pas accéder à l'allocation qui leur est liée, puisque réservée spécialement aux majeurs. J'ai très souvent retrouvé ces situations difficiles lors de mes expériences professionnelles, en qualité d'assistante sociale de secteur du Conseil Général de Guyane et à l'Éducation Nationale.

Les jeunes de 16-25 ans révolus, qui rencontraient des difficultés particulières d'insertion sociale et professionnelle avaient jusqu'en 2017, la possibilité de demander à bénéficier d'un accompagnement individualisé, sous la forme d'un contrat d'insertion dans la vie sociale conclu avec l'État (CIVIS). Désormais, ce dispositif a été remplacé par le parcours contractualisé d'accompagnement vers l'emploi et l'autonomie (PACEA), qui comporte notamment la Garantie jeunes. Ce qui est dommageable est que la Garantie jeunes ne s'applique pas aux jeunes de moins de 18 ans, sauf – à titre dérogatoire – à « *ceux pour lesquels la garantie jeunes constitue un appui adapté au parcours vers l'autonomie* » : seulement 1 % des jeunes ayant intégré la garantie jeunes fin 2014 étaient âgés de moins de 18 ans.

Les missions locales, que je traite en *infra*, peuvent certes recourir à deux fonds pour y suppléer, avec le FIPJ (financé par l'État), et le Fonds d'aide aux jeunes (FAJ), financé par le département du lieu d'apprentissage. Toutefois, peu de départements autorisent le bénéfice du FAJ aux mineurs. Qu'est-ce que le dispositif du FAJ ? Quels en sont les bénéficiaires ?

Le Fonds d'aide aux jeunes (FAJ)<sup>114</sup>

Il a pour objectif de favoriser l'insertion sociale et professionnelle d'un jeune qui rencontre des difficultés diverses (logement, santé, transport etc.) de manière ponctuelle ou récurrente. Il est financé par le département, les collectivités territoriales, leurs groupements et

---

<sup>113</sup>Cour des comptes, *Les dispositifs et les crédits mobilisés en faveur des jeunes sortis sans qualification du système scolaire*, Communication à la commission des finances, de l'économie générale et du contrôle budgétaire de l'Assemblée nationale, décembre 2015.

<sup>114</sup><https://www.defi-metiers.fr/dispositifs/fonds-daide-aux-jeunes-faj>, consulté le 09/11/2019.

les organismes de protection sociale. En Guyane, il est assuré par la Collectivité territoriale de Guyane (CTG). Ces aides sont accordées aux jeunes de 18 à 25 ans :

- de nationalité française ou étrangère, en situation de séjour régulière (titre de séjour en cours de validité) en France ;
- ayant des difficultés d'insertion sociale et professionnelle, ainsi que matérielles ;
- sans revenus ou avec de faibles ressources.

Il y a trois catégories pour les aides du FAJ :

- Secours temporaire : aide financière exceptionnelle pour faire face à une situation d'urgence (achats alimentaires, frais de transport, dépenses de santé, etc.) ou hébergement d'urgence ;
- Aide financière à la réalisation d'un projet d'insertion : pour financer, par exemple, un projet dans lequel est engagé le bénéficiaire (frais de mobilité, frais de formation, achat de vêtements professionnels, etc.) ou à l'occasion d'une entrée en stage ou en action d'insertion ;
- Action d'accompagnement avec aide financière : très souvent de longue durée dans le domaine de la santé, du logement, etc.

#### Les Établissements pour l'Insertion dans l'Emploi (EPIDE)<sup>115</sup>

Bien qu'il n'existe pas d'EPIDE en Guyane, on ne peut faire l'économie de le citer, car ces centres apportent un réel panel de services très diversifiés pour l'insertion sociale et professionnelle des jeunes de 18 à 25 ans. L'accueil en centre EPIDE n'est ouvert, en pratique, qu'à partir de 18 ans, même si les textes permettent d'accueillir des mineurs. Toute une équipe pluridisciplinaire accompagne le jeune dans son projet professionnel avec le concours de différents partenaires locaux.

Au programme des offres de services :

- Remise à niveau en français, mathématiques, sport, informatique.
- Accès au permis de conduire.
- Accès aux soins.
- Acquisition de l'autonomie administrative et budgétaire.
- Actions de solidarité.

<sup>115</sup><http://www.onisep.fr/Pres-de-chez-vous/Ile-de-France/Creteil-Paris-Versailles/L-emploi-en-region/Etre-recrute-dans-la-region/Insertion-des-jeunes-les-parcours-de-l-EPIDE>, consulté le 09/11/2019.

Aussi, présentes sur l'ensemble du territoire guyanais, le dispositif des missions locales est l'un des plus connus pour l'emploi et l'insertion des jeunes. Revenons-en sur sa colonne vertébrale essentielle au maintien des jeunes de 16 à 25 ans dans le monde social et économique.

### Les Missions Locales<sup>116</sup>

Elles appartiennent au service public de l'emploi et ont des relations privilégiées avec Pôle emploi, dans le cadre d'un partenariat renforcé. Elles prennent appui sur des dispositifs mis en œuvre par l'État et les collectivités territoriales. Cela fait plus de trente ans que les missions locales ont mis en place un accompagnement global en faveur des jeunes. Elles traitent un ensemble de difficultés d'insertion, telles que l'emploi, la formation professionnelle, l'orientation, la mobilité, l'accès au logement, la santé, l'accès à la culture et aux loisirs. Cette stratégie globale est la façon la plus efficace pour amoindrir les obstacles à l'insertion dans l'emploi et dans la vie active.

Ses offres de services possèdent un double volet. Elles s'adressent aussi bien aux jeunes qu'aux entreprises :

Les offres de service à destination des jeunes de 16 à 25 ans.

- Repérer, accueillir, informer, orienter et accompagner les jeunes, en élaborant, avec chacun d'eux, un parcours personnalisé vers l'emploi.
- Mobiliser et mutualiser l'offre d'insertion, disponible sur un territoire, avec les partenaires locaux.
- Apporter un soutien aux jeunes dans leur recherche d'emploi, ainsi que dans leurs projets d'orientation professionnelle, d'accès à la formation, à la santé, au logement, aux droits, à la citoyenneté et à la mobilité.
- Mieux préparer les jeunes candidats à répondre à une offre d'emploi, aide au maintien dans l'emploi et accompagnement post emploi.
- Lors de différents entretiens, un conseiller aide le jeune à s'orienter, à examiner avec lui les moyens à capitaliser, pour lever les obstacles à l'emploi.

Les offres de service à destination des entreprises :

---

<sup>116</sup><https://travail-emploi.gouv.fr/ministere/service-public-de-l-emploi/article/missions-locales>, consulté le 09/11/2019.

- Apporter une aide au recrutement, en prenant en compte les besoins de l'entreprise, les suggestions de candidats et la réalisation d'une réponse individualisée et adaptée (type de contrat, aides mobilisables, formation...).
- Accompagner et suivre le jeune dans le processus d'intégration sur son poste de travail, en élaborant des bilans d'étapes réguliers dans l'entreprise, voire en réalisant la médiation, en cas de besoin.
- Promouvoir et valoriser les entreprises locales, grâce à l'information des jeunes et des professionnels sur les secteurs d'activités attrayants et les métiers exercés (visites, stages découverte des métiers, etc.).

### L'école de la deuxième chance (E2C)

Elle reçoit les jeunes de 16 à 25 ans, qui sont en grande précarité et en voie d'exclusion, sans emploi ni qualification. Cette dernière offre une formation qui va permettre aux jeunes de s'insérer sur les plans professionnel et social. La formation est rémunérée et sa durée est variable selon la situation que rencontre le jeune. Le but étant, qu'en fin de sa formation, le jeune puisse avoir accès directement à un emploi ou qu'il puisse intégrer une formation professionnalisante.

Ce dispositif a ouvert ses portes en 2018 en Guyane, et plus précisément sur la ville de Cayenne. Il faut comprendre l'importance de ce genre de dispositif, quand on sait, qu'en Guyane, plus de la moitié de la population a moins de 25 ans, et 40 %<sup>117</sup> de ces jeunes quittent le système scolaire sans diplôme. D'où l'intérêt d'une structure éducative comme celle-ci. Depuis son ouverture, une bonne majorité des stagiaires (70% de sorties positives) ont repris une formation qualifiante ou obtenu un emploi. En dehors de la remise à niveau et de la formation, cette école de la seconde chance est un moyen efficace pour redonner confiance aux jeunes décrocheurs, et de surcroît, valoriser également leurs potentialités et leurs savoir-faire.

---

<sup>117</sup>Données de l'INSEE Guyane

### Quelques chiffres sur l'emploi des jeunes :

En 2013, 15 % des jeunes, accueillis pour la première fois en mission locale, avaient 16 ou 17 ans. Les mineurs représentaient même 23 % des jeunes entrés en « CIVIS renforcé », réservé aux jeunes sans qualification. De même, si, parmi les jeunes demandeurs d'emplois accompagnés par Pôle emploi, seulement 4% étaient alors âgés de 16 à 18 ans, 14 % des jeunes de cette tranche d'âge ont été adressés aux missions locales dans le cadre du projet personnalisé d'accès à l'emploi (PPAE). Au-delà de certaines contraintes réglementaires, les données statistiques révèlent l'inadaptation de la plupart des dispositifs d'insertion aux mineurs. En 2013, seulement 1 % des jeunes en emploi d'avenir, 3% des jeunes ayant conclu un contrat de professionnalisation, et 4 % des jeunes entrés en service civique, avaient moins de 18 ans.

D'où l'intérêt de comprendre et de connaître quelques dispositifs s'adressant aux mineurs français ou étrangers, dans le contexte scolaire qui intéresse notre sujet.

E. 2 Quelques dispositifs d'orientation et d'accompagnement des élèves en difficultés d'apprentissage du cycle 3 (Cycle de consolidation du CM1 à la 6<sup>ème</sup>) au cycle 4 (cycle d'approfondissement de la 5<sup>ème</sup> à la 3<sup>ème</sup>)

Le repérage des enfants en difficultés s'opère depuis la maternelle (cycle 1), par le biais des enseignants et des parents. L'équipe éducative en place peut décider donc d'apporter un soutien scolaire et psychologique à l'élève, avec l'accord des parents. Cette prise en charge est effectuée par l'équipe du Réseau d'aides spécialisées aux élèves en difficulté (RASED), en primaire et en élémentaire.

### En primaire et en élémentaire

#### Qu'est-ce-que le RASED ?

Instauré en France en 1990, le Réseau d'Aides est une des réponses aux difficultés de l'enfant à l'école en concertation avec les enseignants et en collaboration avec les familles. Il peut être composé d'une psychologue, et de trois enseignants spécialisés dans l'aide pédagogique.

### À quoi sert un RASED ?

On distingue deux types de missions : Tout d'abord la remédiation et la prévention des difficultés d'adaptation scolaire.

- 1<sup>ère</sup> étape : Analyser la situation scolaire de l'enfant à partir d'observations, d'évaluations, de bilans et d'entretiens.
- 2<sup>ème</sup> étape : À partir des évaluations et des bilans, il peut proposer des aides spécialisées dans l'école (adaptation et rééducation) ou orienter vers des aides extérieures (CAMSP, CMP et autres).

Il favorise toujours la concertation à l'intérieur de l'école entre l'élève, sa famille et l'enseignant.

### Comment intervient le RASED ?

- Il intervient la plupart du temps à la demande des enseignants, des parents ou des enfants eux-mêmes.
- Il établit un projet d'aide individualisé en collaboration avec eux.

Pour les élèves allophones<sup>118</sup>, il existe d'autres orientations et d'autres dispositifs plus adaptés à leur situation.

### Classe d'initiation pour non-francophones (CLIN)

C'est une classe de l'école élémentaire réservée aux élèves non-francophones qui viennent d'arriver en France. Les élèves de 3 à 16 ans y sont orientés par le CASNAV de leur académie. Le CASNAV a aussi pour mission d'apporter une aide pédagogique aux équipes enseignantes, avec la mise à disposition de documentation et d'outils spécialisés. Il propose et participe à des actions de formation initiale et continue. Celui de l'académie de Guyane est composé d'un conseiller pédagogique, pour la maîtrise de la langue en contexte FLS, spécialisé dans le domaine du FLE et des didactiques plurilingues et de deux formatrices expérimentées dans le domaine du FLS et de la mise en place du travail dans les UPE2A/UPE2A-NSA.

---

<sup>118</sup>Un élève allophone est un élève nouvellement arrivé en France et parlant une voire d'autres langues que le français.



L'enseignement au sein d'une CLIN est comparable à celui d'une Classe d'accueil (CLA) au collège pour le principe. Il s'agit d'intégrer, dans l'école, l'élève non francophone. Le professeur de CLIN dispense donc des cours de français langue seconde (FLS) et non de français langue étrangère (FLE). Les élèves doivent, en effet, apprendre tout le lexique spécialisé de l'école ; son jargon (*complétez, entourez, encadrez, etc.*). L'élève de la CLIN est également inscrit en classe ordinaire, car la CLIN est une structure ouverte (comme la CLA). Un élève peut rester deux ans en CLIN, contre une seule année en CLA.

#### Unité pédagogique pour élèves allophones arrivants (UPE2A)

Il est important de rappeler ici que le Code de l'Éducation précise que : l'instruction est obligatoire pour les enfants des deux sexes, âgés de trois à seize ans, qu'ils soient Français ou étrangers, dès l'instant où ils résident sur le territoire français : *aucune distinction ne peut être faite pour l'application de ce droit, tenant à la nationalité ou à la situation de l'enfant et de sa famille*. Le Code de l'éducation reconnaît également les élèves nouvellement arrivés en France, comme étant des « élèves à besoins éducatifs particuliers » ; les articles L321-4 et L332-4<sup>119</sup> affirment le droit des élèves allophones à recevoir un enseignement spécifique : « Des actions particulières sont prévues pour l'accueil et la scolarisation des élèves non francophones nouvellement arrivés en France ».

Une Unité pédagogique, pour élèves allophones arrivants ou UPE2A, a pour objectif d'inclure, dans les classes ordinaires, un petit nombre d'élèves allophones, arrivant sur le territoire français, sans une maîtrise suffisante de la langue française. Elle peut également recevoir des élèves qui ont été scolarisés dans leur pays d'origine, mais aussi certains élèves non ou très peu scolarisés antérieurement (NSA). L'UPE2A remplace, depuis fin 2012, la classe d'accueil (CLA) et la classe d'initiation pour non francophone (CLIN).

#### Au collège

##### Les anciens dispositifs : la Classe d'Accueil (CLA) au collège

Une classe d'accueil (CLA) est un cours de français langue seconde (FLS) dispensé au sein d'un collège de l'Éducation nationale à l'intention des élèves qui y sont orientés en complément de leur scolarité normale. La nouvelle dénomination CLA-NSA, d'après la

---

<sup>119</sup><https://www.legifrance.gouv.fr/affichCodeArticle.do?idArticle=LEGIARTI000027682842&cidTexte=LEGITEXT000006071191&dateTexte=20130710>, consulté le 11/11/2019.

circulaire n° 2012-141, date du 2/10/2012. Les élèves de ces classes ont l'âge d'aller au collège (de 11 à 15 ans, le 1<sup>er</sup> septembre de l'année en cours). Les élèves de cette classe d'accueil ont d'ailleurs fait partie d'une de mes études de cas, au Collège Lise Ophion de Balata Ouest à Matoury.

Ces élèves reçoivent principalement des cours d'alphabétisation et de mathématiques. Mais, ils vont également intégrer les cours d'EPS voire d'Arts Plastiques et de Musique, cours ne nécessitant pas de connaissances particulières en lecture et en écriture. En principe, les NSA sont d'abord regroupés « auprès d'un enseignant qui les aidera dans un premier temps à acquérir la maîtrise du français dans ses usages fondamentaux. Par la suite, on se consacrera à l'enseignement des bases de l'écrit, en lecture et en écriture. L'effectif de ces classes ne doit pas dépasser quinze élèves, sauf cas exceptionnel.

#### La classe de SEGPA<sup>120</sup>

Dans le système éducatif français, au collège, les sections d'enseignements général et professionnel adaptés (SEGPA) recueillent des élèves qui ont des difficultés d'apprentissage graves et durables. Ils ne maîtrisent pas toutes les connaissances et compétences attendues à la fin de l'école primaire, en particulier en ce qui a trait aux éléments du socle commun.

Dès la fin de la première année du cycle de consolidation (classe de CM1), des mesures spécifiques, pour poursuivre une meilleure scolarité, peuvent être suggérées aux élèves qui rencontrent des difficultés scolaires graves et persistantes, et ce, en dépit des dispositifs d'aide dont ils bénéficient.

Cette démarche d'orientation comporte deux phases bien distinctes :

- Premièrement, une pré-orientation dès la fin de la deuxième année du cycle de consolidation (CM2) a lieu. En ce qui concerne les élèves qui bénéficient d'une pré-orientation fin de classe CM2, en classe de sixième Segpa, il y a un dossier d'orientation à constituer pendant la deuxième année du cycle de consolidation (CM2). Ce dossier tient compte de la procédure de la commission départementale d'orientation vers les enseignements adaptés (CDOEA). Si à la fin de la troisième année du cycle de consolidation (sixième), les difficultés persistent, et sont telles qu'elles risquent de ne

---

<sup>120</sup><https://eduscol.education.fr/cid46765/sections-d-enseignement-general-et-professionnel-adapte.html>, consulté le 16/11/2019.

pas pouvoir être réglées par un dispositif d'aide, le conseil de classe est compétent pour proposer une orientation vers des enseignements plus adaptés.

Pour ceux qui bénéficient déjà d'une pré-orientation en SEGPA, le dossier établi en classe de CM2 doit être agrémenté par les travaux et les bulletins scolaires. Il peut être étoffé par de nouveaux éléments établis par le psychologue de l'éducation nationale (collège).

- Deuxièmement, on effectue une orientation en fin de sixième. Pour les élèves de sixième, qui n'ont pas pu bénéficier d'une pré-orientation en SEGPA, il faut constituer un dossier avant le conseil de classe du second trimestre. Les tuteurs ou les représentants légaux seront alors prévenus, par le chef d'établissement, de la possibilité d'une orientation vers des enseignements plus adaptés du second degré. Enfin, lors du conseil de classe du deuxième trimestre, les tuteurs ou représentants légaux peuvent accepter ou pas cette proposition d'orientation. D'un commun accord, le chef d'établissement transmet ensuite les éléments à la CDOEA.

Concernant l'organisation du suivi pédagogique, la Segpa offre une prise en charge globale dans le cadre d'enseignements adaptés, fondée sur une analyse approfondie des potentialités et des difficultés des élèves. L'adaptation des enseignements dispensés aux élèves passe par l'aménagement des situations, des supports et des rythmes d'apprentissage, ainsi que par l'ajustement des démarches pédagogiques et des approches didactiques appropriées. Cette adaptation favorise les pratiques de différenciation et d'individualisation pédagogiques, tout en maintenant un haut niveau d'exigence, en référence au socle commun de connaissances, de compétence et de culture.

Pour autant, force est de constater que les classes d'orientation spécifiques et à destination d'un public en grandes difficultés, comme les ULIS, les CLA-NSA et les SEGPA, souffrent d'une mauvaise image, aussi bien du côté des enfants que des parents, mais aussi de la société, de manière générale. Mon expérience professionnelle, dans le milieu scolaire, confirme cette forme de « honte » ou du « qu'en dira-t-on » ressentie par l'enfant et/ou le/les parents. À ce sujet, le parent est souvent dans un déni parfois total sur les difficultés cognitives de son enfant. Certains parents refusent même d'admettre les troubles d'apprentissages et/ou de comportement qu'ont fréquemment leurs enfants. Ce qui a pour conséquence de retarder considérablement le montage du dossier et la prise en charge, de l'enfant concerné, par la MDPH. En sachant que les listes d'attente sont très longues pour

faire les bilans préalables, car plusieurs années peuvent s'écouler avant une réelle prise en charge.

Le jeune vous dira très clairement « qu'il n'est pas fou » (la classe ULIS) ou que « la classe de SEGPA est faite pour les nuls ». Et puis, il y a aussi cette crainte d'être jugé et moqué par ses pairs. Tout cela renvoie à des concepts clés liés à l'individu, tels que l'identité, l'estime de soi, les émotions, les représentations sociales, etc. Certains auteurs de la psychologie de l'orientation ont apporté des pistes de réflexion sur cette question de l'orientation. Michael Berzonsky (1993), notamment, relève que : « les individus jouent un rôle, tant dans la construction de ce qu'ils pensent être que de la "réalité" dans laquelle ils vivent. Ce sont les interprétations personnelles des expériences et non les événements en eux-mêmes qui constituent la réalité d'une personne ». Une thèse forte intéressante qui met en avant l'identité d'un individu et ses différentes stratégies de résolution de problème.

Au-delà de la prise en compte de la spécificité d'un territoire, il est important de ne pas faire l'économie d'une ouverture vers l'international, avec pour ligne de conduite, une lutte accrue pour les égalités sociales, l'éducation à la citoyenneté, la promotion de la diversité culturelle, mais aussi et surtout, pour une résorption de l'échec scolaire.

L'Etat français s'est fortement engagé dans une perspective d'ouverture vers l'international, afin de favoriser une connaissance de « l'espace européen ». L'accent est mis sur la mobilité des étudiants et des enseignants avec des programmes dédiés à cela, comme Socrates et Leonardo. Le développement des initiatives mises sur un élargissement des relations internationales, permettant ainsi une offre originale de l'expérience française, réputée dans sa lutte contre les inégalités sociales, et en faveur de l'éducation à la citoyenneté, ainsi que la promotion de la diversité culturelle et linguistique.

Depuis les années 60, les sociologues et les historiens continuent de s'interroger sur les inégalités de réussite scolaire, ainsi que leurs évolutions. Comme le dit Pierre Merle<sup>121</sup>, « de nombreuses recherches ont montré que des variables telles que le sexe, la catégorie sociale, l'origine nationale ou ethnique influencent sensiblement la carrière des individus ». Le système français est marqué par une persistance des inégalités sociales en matière de réussite scolaire et d'orientation des élèves. Or, la réussite des élèves dans tous les territoires est un devoir de la République.

---

<sup>121</sup>*Sociologue français, auteur d'ouvrages sur la ségrégation scolaire, Pierre Merle est un spécialiste des inégalités scolaires.*

Par conséquent, l'État devrait suffisamment œuvrer dans ce sens, afin de contribuer à développer efficacement l'esprit de coopération, le sens de la solidarité et à établir une réelle égalité des chances pour tous et partout. En Guyane, singulièrement, cette démarche passe forcément par la reconnaissance de la diversité culturelle et linguistique, le respect de la pluralité des cultures comme un gage de notre patrimoine humanitaire.

C'est que nous allons découvrir à travers les exemples de Léon Gontran Damas et Abraham Lincoln.

## **F. Témoignages de réussite et d'échec scolaire à travers des personnalités – exemples comparatifs**

### **F.1 Cayenne - Léon Gontran Damas : Un poète engagé**

#### **Son enfance<sup>122</sup>**

Léon Gontran Damas est né le 28 mars 1912, à Cayenne (Guyane française) et mort en 1978, à Washington DC. Il a une jumelle, nommée Gabrielle, décédée prématurément en bas âge. Successivement, il va perdre également Marie Aline (1878-1913), sa martiniquaise de mère, ainsi que sa grand-mère paternelle, Bathilde. En 1916, il reçoit le patronyme des Damas, hérité d'une métisse Amérindienne-Africaine, descendante des Peuls ou des Toucouleurs. Son père Ernest Damas(1866- ?), qui était un fonctionnaire des Travaux publics, va confier son éducation à une cousine, Gabrielle Joséphine, dite « Man Gabi ». Dès lors, commencera un exil géographique de l'enfant Léon Gontran, un exil qui sera véritablement vécu comme une déchirure, ses liens familiaux étant disséminés en Martinique et en région parisienne.

---

<sup>122</sup>Léon Gontran Damas, *Black-Label et autres poèmes*, Paris, Éditions Gallimard, 1956, p. 143.

### Sa trajectoire scolaire<sup>123</sup>

À l'époque, le système scolaire colonial français va promouvoir une partie de cette jeunesse colonisée, afin de mieux l'assimiler, pour plus tard en faire une honorable élite d'intellectuels destinés à mener les populations des colonies. Les plus doués d'entre eux vont y parvenir. C'est le cas de Damas qui, à la fin des années 1920, entrera dans les classes préparatoires des lycées parisiens. Puis, de 1924 à 1927, Aimé Césaire, Thélus Léro et les frères de Jenny Alpha seront ses plus proches et fidèles camarades de classe, au lycée schoelcher de Fort-de-France. Dans cette même atmosphère, le jeune métisse guyanais prend conscience de toute la diversité culturelle d'un bassin caribéen en proie à une ségrégation raciale criante. Grâce à l'enseignement et à l'engagement de ses professeurs (Louis Achille, Gilbert Gratiant, Jules Monnerot, Octave Mannoni et Raymond Bugard), Léon Gontran Damas sera prêt, à l'automne 1927, pour partir à Meaux, en métropole.

Bien ancré dans une réalité d'un « petit bourgeois crépu » de 1929, il est bien obligé de se contraindre au diktat familial, en s'orientant vers une voie de professionnalisation rapide et parfaitement honorable. L'adolescent noir va se lier d'amitié et partager une même passion pour la littérature avec un élève d'origine russe, le poète Adrian Miatlev (1910-1964), arrière petit-fils d'Ivan Petrovitch (1849-1936), auteur d'une aventure burlesque, *Le Voyage en Europe de Madame Kourdukoff* (1910). Tous les deux vont goûter aux mouvements littéraires des poètes de cercles parisiens. Damas va s'initier aux plaisirs nocturnes de la Ville Lumière. Il fréquente une bonne partie des artistes et intellectuels du monde anglophone, de passage à Paris. S'ouvre donc à lui une Afrique bien réelle, par la voix des aînés, celle entre autres de l'étudiant Léopold Sédar Senghor (1906-2001). La plupart de ces rencontres tournent souvent autour de leurs préoccupations, liées à leur communauté d'origine. C'est ainsi qu'ils participeront, avec toute leur ardeur, aux différents débats de la société. Damas va signer, dans *La Dépêche africaine* du 1<sup>er</sup> janvier 1932, son premier article intitulé « Assez de cette politique de personne », dont le verbe cinglant pressent la naissance d'un écrivain en devenir. En voici un extrait :

« Dans tous les pays civilisés, on s'attaque à un programme. Je ne sache pourtant pas que la Guyane soit encore sauvage. (...) C'est à qui mieux mieux d'inventer les termes les plus injurieux, les plus veules, les plus orduriers. Aucune thèse, pas de polémique. Nous n'avons affaire, faut-il observer, qu'à des journaloux qui ont un plan bien défini : dresser une famille contre une autre, faire du chantage et encore !!! et préparer la révolte. (...) Au nom d'un

<sup>123</sup>Léon Gontran Damas, *Pigments Névralgies*, Paris, Éditions Présence Africaine, 1972, pp. 157-158-159.

groupe de jeunes dont nous connaissons la saine mentalité, et tout le mal qu'ils éprouvent à comparer leur terre moins embellie que d'autres et cependant plus favorisée, il est temps que cesse cette tyrannie. »

Doté du prix de récitation et du prix de la Défense nationale, Damas s'inscrit à la Faculté de droit de Paris. Pour autant, nul carriérisme chez lui, contrairement à sa famille qui ambitionne, pour lui, une brillante carrière, en multipliant les propositions : avocat, notaire, officier, gouverneur des colonies. Son refus de suivre leur ligne directrice aura pour conséquence une réaction catégorique de ses parents: lui couper les vivres dans un Paris de l'entre-deux-guerres. À la fois rebelle, dans ses idées et dans savie, il étudie des langues orientales et fréquente la Faculté de Lettres de Paris. Il survit en multipliant les petits boulots à l'instar de ses amis. Le Guyanais trouve ainsi sa voie et se construit sa propre identité d'écrivain. Il se forme auprès des Professeurs Mauss et Paul Rivet, et aborde le journalisme sous la protection de Lucien Vogel, un magnat de la presse française.

Sa participation à la création d'un bulletin associatif, «*L'Etudiant martiniquais*», va être porteuse. En effet, il déclarera à ce propos : «*On cessait d'être un étudiant essentiellement martiniquais, guadeloupéen, guyanais, africain, malgache, pour n'être qu'un seul et même étudiant noir. Terminée la vie en vase clos* ». Effectivement, les meilleurs amis de Damas ont toujours été des métropolitains, des personnes de toute race «*et ce n'est pas pour rien que [...] grâce à moi la voie aura été ouverte d'une collaboration entre les Intellectuels Nègres et les Métropolitains. [...] Je me sentais à l'aise pour aller aux uns et aux autres. Mais dans le même temps j'étais le privilégié dans les salons littéraires métropolitains. Je n'ai jamais personnellement souffert mais j'ai pris position* ». Si fière de sa qualité nègre, mais son nom étant associé aux revues culturelles, Damas ne connaîtra pas, dans le milieu éditorialiste, le succès que l'on connaît d'Aimé Césaire.

**F.1.1 Analyse de quelques extraits T'EN SOUVIENT-IL dans l'Acte II, Acte III, Black Label, 1956<sup>124</sup>**

T'EN SOUVIENT-IL

*Le Blanc à l'école du Nègre  
 tout à la fois  
 gentil  
 docile  
 soumis et singe  
 (...) mort à la classe  
 Mort à l'Ecole  
 et vive le Yan-man Mort au Maître de l'Ecole  
 et vivent  
 vivent les rebelles  
 les réfractaires  
 les culs-terreux  
 les insoumis  
 les vagabonds  
 les bons absents  
 les propres à rien*

La poésie T'EN SOUVIENT-IL de l'Acte II est un mélange de tout plein de sentiments, à la fois de fierté, de beauté sublimée du Nègre et de cette rancœur qui le ronge contre l'opresseur. On retrouve le champs lexical **des aptitudes et des qualités du Nègre** : la beauté, la sagesse, l'endurance, le courage, la patience, le charme, l'amour, le déhanchement, la danse, le rythme, l'art, le mouvement, le rire, la joie, la paix et la vie. *A contrario*, pour lui, « *Jamais le Blanc ne sera Nègre* ». Dans le détail de son propos, on y voit un descriptif du traitement réservé aux Nègres par l'opresseur : réduits à **la médiocrité, à la bestialité et à la bêtise**, en les désignant comme étant : soumis, singes, à nous les gueux, à nous les peu, à nous les rien, à nous les chiens, à nous les maigres, à nous les Nègres, contres, stupides et bêtes. À travers ses écrits enflammés, Damas se moque avec beaucoup d'humour sur la prétendue PARIS, qui se veut Nombri-du-Monde, et de cette AFRIQUE se trouve à la merci de cette dernière.

Dans l'acte III, Damas encourage et félicite quiconque, comme lui « *Mort au Maître de l'Ecole et vivent les rebelles, les réfractaires, les culs-terreux, les insoumis, les vagabonds, les bons absents, les propres à rien [...] ceux qui hier opposèrent un NON définitif à la masturbation [...]* ». Ici, le mot masturbation peut avoir plusieurs interprétations possibles : la

<sup>124</sup>Léon Gontran Damas, *Black-Label et autres poèmes*, op. cit., pp. 51-67,73, 146, 148-149, 151-152.



notion de plaisir unilatéral et égoïste de la part d'un État colonialiste et du Nègre, objet de ses fantasmes.

**F.1.2 Analyse de quelques extraits de Hoquet, La complainte du Nègre, Pigments – Névralgies, 1972<sup>125</sup>**

HOQUET

*Ma mère voulant d'un fils très bonnes manières à table (...)*

*Ma mère voulant d'un fils mémorandum (...)*

*Taisez-vous*

*Vous ai-je ou non dit qu'il fallait parler français*

*le français de France*

*le français de Français*

*Le français français" (...)*

*Désastre*

*parlez-moi du désastre*

*parlez-m'en (...)*

*Et puis et puis*

*et puis au nom du Père*

*du Fils*

*du Saint-Esprit (...)*

*Il m'est revenu que vous n'étiez encore pas*

*à votre leçon de vi-o-lon (...)*

*ni ban*

*ni jo*

*ni gui*

*ni tare*

*les mulâtres ne font pas ça*

*laissez donc ça aux nègres.*

La poésie *Hoquet* est un plaidoyer dénonçant, dans un humour noir et sarcastique, l'assimilation du négro-africain aux valeurs occidentales. On ressent toute la douleur, la frustration, le complexe d'infériorité du petit-blanc (métisse), la révolte contre tout un système néo-colonialiste, contre une religion qui n'est pas la sienne, une éducation stricte et abusive.

À travers ce récit très détaillé de la vie quotidienne, rédigé dans un langage fort virulent et violent, on retrouve les champs lexicaux de **la religion, de l'éducation stricte à la**

<sup>125</sup>Léon Gontran Damas, *Pigments Névralgies*, op. cit., p.35,43-47.

**française, d'une mère abusive, de la souffrance et de la honte d'être un Nègre** : fils (5), Père, Mère, Dieu, Saint-Esprit, le baptême, la messe, désastre (6), sueur, secouant, honte, sale, morts, os, souffre, mulâtres, nègres, sociable, discrétion, défense, droit, élevé, mesure. Cette poésie très engagée exprime avec force le refus par l'homme Nègre de s'affilier à une culture totalement étrangère à sa nature profonde, le plus souvent d'origine européenne imposée par le colonialisme. Plongé ici dans ses souvenirs d'une enfance amère et stricte, il y dépeint également une éducation fondée sur la répression et le souci du « **qu'en-dira-on** ». Cette éducation, ayant pour seule finalité de faire oublier que l'on est un Noir, et que « malgré » cette infamie, que le Noir est aussi capable, par mimétisme, de se comporter comme un bon Blanc. Et cette assimilation, du fils mulâtre qu'il est, passe par la maîtrise de la langue française, aussi bien que les Français voire mieux qu'eux, si possible. *Hoquet* met en exergue l'attitude d'insubordination du Nègre vis-à-vis du modèle à la fois délicat et sublime de la Métropole.

Damas insiste beaucoup sur l'église et la religion qui ont joué un rôle central dans le processus d'acculturation. Il y voit comme une profanation profonde des âmes des Nègres et une occultation des cultures négro-africaines, un vrai « **désastre** » sur le plan socio-culturel et psychologique. C'est une prise de position face à un problème universel, au-delà de toute la sensibilité et de l'énergie qui s'y dégagent. Les signes distinctifs d'appartenance, à ce monde, se perçoivent dans la pratique d'un instrument de musique : **le vi-o-lon**, se référant aux bourgeois et le banjo, la guitare assimilés à des instruments de mauvais goût, faits pour les Nègres.

#### LA COMPLAINTE DU NEGRE

*Ils me l'ont rendue  
la vie  
plus lourde et lasse (...)  
Les jours inexorablement  
Tristes  
jamais n'ont cessé d'être  
à la mémoire  
de ce que fut  
ma vie tronquée (...)*

La poésie de la *Complainte du Nègre* est une dénonciation tragique d'un passé esclavagiste, la « **Traite Négrière** ». De surcroît, « *Mes aujourd'hui* » garde une trace indélébile du vécu tragique et douloureux de ses ancêtres. Les expressions de « *Vie tronquée* » et de « *Jamais n'ont cessé d'être à la mémoire* » montrent bien que Damas se refuse à oublier cette violation intime de sa propre histoire et de celle de ses Frères de Misère. On retrouve les

champs lexicaux de **l'exploitation esclavagiste, la torture et la souffrance**, à travers les mots : lourde, lasse, rancœur, honte, tristes, mémoire, tronquée, hébétude, coups, noueux, calcinés (2), morte, fer, rouge, brisés, le fouet, déchaîne, la plantation, sang (3), la sucrerie, s'abreuver, commandeur, crâner. Damas décline avec rancœur, le malaise que provoque la différence de peau et de couleur (blanc, noir), dans une France où le statut de Nègre, du Noir ou de l'Homme de couleur, laisse champ à « **la honte** » . Il nous le fait remarquer dans *La plainte du nègre*, précitée :

*« Cest en vain que je cherche / le creux d'une épaule où / cacher mon visage / ma honte / de  
la réalité (Esprit 707)*

Ces extraits témoignent, avec virulence, une compassion post-esclavagiste et une assimilation scolaire insupportables, pour Léon Gontran Damas, et pour bien d'autres de ses acolythes. C'est à la fois un cri de douleur, de révolte, un hymne à la Négritude et une déclaration d'amour très forte à toute la communauté négro-africaine, une volonté manifeste de prendre le contre-pied de cette aliénation raciale et sociale, de cette culture européenne imposée, en maîtrisant et en magnifiant, de surcroît, le Verbe plus qu'aucun autre Français de souche. Un Verbe qui se veut libre de toute contrainte, de toute oppression, de toute intellectualité, proche du peuple, mais avec une pointe d'humour venant au secours de la révolte. Le style direct nous plonge *illico* dans ses récits, passant du statut de lecteur à celui d'observateur participatif. Sa poésie, très différente de celle de Léopold Senghor et d'Aimé Césaire, car moins intellectuelle que la leur, ne l'empêchera pas d'inquiéter sérieusement l'administration coloniale.

En résumé, parler de Léon Gontran Damas, c'est évidemment entrer dans l'univers des chantres de la Négritude, avec l'expression du « moi » et du « je », cet autre toi, mon frère Nègre, comme une synecdoque omniprésente et omnipotente du Nègre. Il a su faire de ses expériences et de ses souffrances individuelles, un ressenti collectif, extensible aux autres comme à la manière des *Fleurs du Mal*, de Baudelaire. Par son écriture à la fois simple en apparence, et à la structuration plus qu'académique, Damas démontre toute son aisance et sa liberté langagière qui nourrit la liberté du poète. De façon continuelle et répétée, il s'insurgera inlassablement contre le thème de l'assimilation, suscitant chez lui de « profonds nausées ». Toute son éducation sera dominée par cette appartenance à une ethno-classe de mulâtre, préoccupée de s'accaparer goulument les valeurs françaises au détriment de son identité nègre, de sa culture négro-africaine. Et même, si sa relation avec sa terre natale, la Guyane, se relève dans une espèce de contradiction à la fois d'attraction et d'aversion, contre ce « tout au bout

du monde ». L'auteur et poète ne cessera jamais d'afficher, et ce, de manière obsessionnelle, sa guyanité. Mais, je pense également que l'œuvre de Damas est aussi à l'image de sa vie, allant au-delà des frontières guyanaises, pour embrasser une universalité que l'on pourrait penser imaginaire, un pays où le Noir, le Blanc, l'Amérindien seraient ensemble côte à côte, un pays où lui, le Nègre mulâtre et ses frères de misère, seraient enfin compris, par les oppresseurs du système néo-colonialiste.

## **G. Etats – Unis - Abraham Lincoln :Le combat contre l'adversité**

### **Son enfance<sup>126</sup>**

Abraham Lincoln (12 février 1809 - 15 avril 1865) est né dans le comté de Hardin (Kentucky). Issu d'une fratrie de trois enfants (deux frères et une sœur), ses ancêtres comme sa famille appartenaient à la secte des Quakers<sup>127</sup>, dont Georges Fox (1624-1691) était le fondateur. Le caractère particulier des Quakers était la bonhomie, l'intelligence industrielle, la double foi, politique et religieuse.

Très jeune, la vigoureuse et droite nature d'Abraham Lincoln, la douceur de son caractère, sa patience et son empathie pour les autres suscitaient déjà l'admiration et la fierté de sa mère. Plus tard, le nom donné à Lincoln, par le peuple américain, qui aimait à l'appeler fraternellement Old Abe (le père Abraham), témoigne justement de cette douceur de caractère que tous allaient lui reconnaître. De toujours, Abe ne pouvait pas supporter de voir maltraiter un être humain, ni même un animal. Il aimait questionner, écouter, mais aussi parler avec des gens. Encore adolescent, la culture intellectuelle que lui avaient procurée ses lectures lui donna l'aisance d'écrire, dont quelques pièces et plusieurs essais en prose. L'exemple d'Abraham Lincoln est très intéressant, en termes de réussites et d'échecs qui s'entremêlent. Il a grandi dans un environnement très pauvre et très isolé. C'est peut-être à cause ou grâce à cela qu'il s'est forgé un caractère où l'échec n'avait pas sa place. Lincoln avait très peu d'éducation de base, n'ayant fréquenté des écoles, dans le Kentucky et l'Indiana, que pendant environ un an de scolarité. Il apprit par lui-même, en lisant et relisant les quelques livres qu'il possédait, et tous ceux qui pouvaient lui tomber dans les mains. Il montre de bonnes dispositions intellectuelles. La mort prématurée de son père, en 1819, laissa sa mère veuve,

---

<sup>126</sup>Achille Arnaud, *Abraham Lincoln : sa naissance, sa vie, sa mort avec un récit de la guerre d'Amérique d'après les documents les plus authentiques*, Charlieu frères et Huillery Libraires-Editeurs, 1865, pp. 10-12, 19-20, 61.

<sup>127</sup>Société chrétienne des amis, créée en Angleterre.

tandis que lui ainsi que son frère et sa sœur, orphelins, et tous sans ressources. Dès lors, il devint l'unique soutien de sa mère malade, d'un frère et d'une sœur plus jeunes que lui.

Elevé par des pionniers, dans la sobriété et la fermeté d'âme des Quakers, Abe allait y faire face avec une volonté de fer. C'est à 11 ans qu'il fréquentera, pour la première fois, une école dans l'Indiana où un professeur lui prêtera un livre : *"Life in Washington"* qui eut un profond effet sur le futur président. Son livre, son premier livre, chèrement acquis, souillé, gâté, gonflé d'humidité, mais peu importe, car il l'aimait, il en était fier, il ne se lassait plus de le lire, de le relire, de se pénétrer de ses nobles leçons. *Pourquoi le jeune Abraham Lincoln était-il aussi curieux et motivé au point de passer des journées entières à lire et à s'instruire malgré des conditions de vie bien difficiles ?* Pour Fabien Fenouillet (2012)<sup>128</sup>, la motivation désigne une force intra-individuelle, qui peut avoir des déterminants internes et/ou externes, et qui permet d'expliquer la direction, le déclenchement, la persistance et l'intensité du comportement ou de l'action. La motivation est une force interne, mais ses déterminants peuvent être internes et/ou externes.

Cette force provoque quatre effets :

- Le déclenchement d'un comportement.
- L'orientation du comportement, attirance vers un but ou, au contraire, vers le rejet ou la fuite.
- L'intensité de la mobilisation énergétique, l'émotion, l'attention.
- Et enfin la persistance du comportement dans le temps.

Cette force lui permit d'assumer pleinement ses responsabilités de « père de famille » de substitution. Son intelligence qui, renforcée à la mort de son père, s'était assouplie à la prudence dans ses épreuves de vie. Abraham Lincoln se faisait Homme. Elevé à l'école du travail, son énergie et sa volonté furent nécessaires, pour gagner son pain et celui de la famille. Il mena cette vie de dur labeur jusqu'à ses vingt et un an, dans l'Indiana. Il cultivait du maïs, se livrait à la chasse dans les bois et les prairies. Et il lui fallu, bon nombre de fois, se défendre contre « les sauvages »<sup>129</sup>, mettant sa vie en danger. Successivement, il devint **garçon de charue dans une ferme, manœuvre dans une scierie, apprenti charpentier, bûcheron, bâtelier, épicier, maître d'école**, pour embrasser un peu plus tard le métier d'avocat émérite, avant la nomination suprême de 16<sup>ème</sup> Président des Etas-Unis.

---

<sup>128</sup>*Op. cit.*, p. 5.

<sup>129</sup>Les Indiens.

## Homme de savoir et de pouvoir

Il abandonna la batellerie, pour tenter de faire fortune, puis s'installa en tant qu'épicier à Decatur. Toujours poussé par son ardeur et sa soif d'apprendre, même par des publications à bon marché, il s'intéressa à la science, méditera sur les lois, étudiera la politique et les principes du gouvernement de son pays. Tout en effectuant son dur labeur quotidien, le futur homme d'État mûrait son esprit, dans l'étude de la Constitution et du Code américain. Toujours ambitieux de s'élever, Abe chercha à utiliser ses connaissances, issues de ses lectures, au profit des petits enfants et des adultes, en leur enseignant un peu de son savoir. Il se fit donc maître d'école, en inculquant les principes d'une religion sobre et sans faste, la lecture, l'étude des articles de la Constitution américaine et les droits et devoirs du citoyen. Abe voulait en faire des Hommes au service de la Nation. Grâce à son travail et à sa persévérance, sa grande réputation de droiture et sa seule volonté, mais également grâce à sa ténacité et à une connaissance approfondie du droit, il devint l'avocat le plus émérite du barreau de Springfield.

Dès lors, Lincoln mûrit sa grande idée, qui le dominait depuis toujours, celle de l'abolition de l'esclavage. D'ailleurs, les grands principes abolitionnistes ont pris source chez les Quakers, qui considéraient cela comme odieux, et donc abominable. Aussi en demandèrent-ils l'abolition dès 1783. Abe ne manquera pas une occasion de mener, avec vigueur et aplomb, sa lutte contre l'esclavage, en y apportant tous ses arguments avec tant d'énergie, de clarté d'esprit et d'éloquence envoûtante. Cela fit de lui un homme de premier choix, devant la scène politique de son pays. À ce titre, un journal de Chicago, en 1858, disait : « *qu'il avait une lucidité toute française* ». Il avait pour habitude d'aborder une question sous tous ses angles, en épuisant tout son contenu. C'est ainsi que ses adversaires pouvaient, sans engager de lutte vaine, rendre les armes. Au début du printemps 1860, l'Amérique était sur le point d'être scindée en deux confédérations : celle du Nord, favorable à l'abolition de l'esclavage, et celle du Sud, partisane du maintien de l'esclavage. Le 4 mars 1861, Abraham Lincoln prêta serment et devint le nouveau Président des États-Unis. Dans son discours présidentiel, délivré au peuple américain, il ne manqua pas de fustiger l'esclavage, comme le plus grand des crimes. Et ce n'est que quatre ans plus tard, lors de son deuxième mandat, le 30 janvier 1865, que la plus grande mesure législative du siècle fut proclamée en un article unique :

« Ni esclavage, ni la servitude involontaire, excepté pour la punition d'un crime dont une personne aura été légalement convaincue, n'existeront dans les États-Unis ni dans un aucun

lieu soumis à leur gouvernement. Le Congrès aura pouvoir de faire faire des lois nécessaires à l'application de cet article ».

Successivement, Abe a tout d'abord commencé à abolir l'esclavage en Colombie, en proclamant la liberté des esclaves fugitifs, en mettant en place le processus d'émancipation avec indemnité pour tous les Etats fidèles, et en appliquant la peine capitale pour tous les capitaines négriers. Dans cette même logique, il a développé des relations diplomatiques avec les républiques noires comme Haïti et le Libéria, afin de redorer l'image de la race noire. Enfin, Abraham Lincoln décréta l'armement des Nègres libres. Bien sûr, tout cela se fit dans un contexte d'oppositions, d'hostilités et de contestations politiques, de la part de ses adversaires. Mais Lincoln a eu ce courage de marquer un point final historique de cette institution scandaleuse que fut l'esclavage. Il nomma un certain John Bigelow<sup>130</sup> au poste d'Ambassadeur des États-Unis à Paris. Il dira ces quelques mots plus tard :

« Jamais je n'ai été plus fier d'être homme que lorsque cette mort m'a montré combien, pendant les troubles de son administrations, les vertus politiques et privées d'Abraham Lincoln s'étaient gravées d'une manière lente et silencieuse dans le cœur des hommes. Bigelow. »

Le Secrétaire du Trésor fit alors un état des lieux de la situation financière des Etats-Unis, et parvint à dénombrer 2.366.955.077 dollars de coût de l'affranchissement des esclaves noirs, une des solutions les plus onéreuses de ce temps. Le 14 avril 1865, Abraham Lincoln fut assassiné par John Wilkes Booth, lors d'un spectacle, en présence de sa femme et de quelques invités. Brandissant son poignard ensanglanté, ce dernier cria en regardant la foule : « *Le Sud est vengé !* ». Le même jour, M. Andrew Johnson, vice-président lui succéda. Lors de son enterrement, toutes les couches de la société américaine, les Blancs comme les Noirs, les pauvres comme les plus nantis, mêlaient solennellement leurs pleurs, pour les adieux à leur défunt Président Lincoln.

*Mais qu'avait vraiment en commun ces deux personnalités hors du commun, Léon Gontran Damas et Abraham Lincoln ?*

---

<sup>130</sup>Né le 23 novembre 1817, à Malden, avocat puis journaliste, consul, fondateur du journal le *Plebeian* et collaborateur à la *Democratic Review*.

## **H. Léon Gontran Damas et Abraham Lincoln : deux destins hors du commun, deux personnalités diamétralement opposées, pour une même justice (sociale, culturelle et civique)**

Abraham Lincoln a eu la courageuse responsabilité de refonder une nation, divisée sur la question de l'esclavage, en la ralliant aux idéaux de liberté et d'égalité, ce, au péril-même de sa propre vie. Alors que Léon Gontran Damas, lui, le défenseur de la cause négro-africaine, prônait avec virulence cette même liberté, arrachée à ses ancêtres, un siècle plus tôt. Il a, en quelque sorte, fait le sacrifice d'une carrière professionnelle très honorable. L'un et l'autre de ces personnages singuliers ont été confrontés à une éducation religieuse, voulue ou imposée, qui a eu un impact considérable sur leur parcours de vie. Dès lors, la célèbre formule d'Abraham Lincoln, disant : « *La démocratie est le gouvernement du peuple par le peuple et pour le peuple* », est devenue une magnifique maxime démocratique connue dans le monde entier. Ce qui sous-entend, qu'il devient impossible de faire régner une démocratie du peuple, pour le peuple, si elle n'est pas mise en place par le peuple. C'est la raison pour laquelle il voyait en l'émancipation des esclaves, un élément essentiel et indiscutable à cette démocratisation. Pour Lincoln, « le travail précède le capital », et ce dernier n'aurait pas existé si le monde du travail ne l'avait pas été auparavant.

En cela, le Président Abraham Lincoln est une figure emblématique très paradoxale et complexe, dans son approche de cette égalité et liberté qu'il prônait. Ses points de vue, sur l'esclavage, comme sur l'égalité raciale et la colonisation afro-américaine, se sont souvent entremêlés dans ses débats, notamment avec le sénateur esclavagiste Stephen Douglas, en 1858. Toutefois, Lincoln finira par exprimer le sentiment qu'il pensait que les Blancs étaient supérieurs aux Noirs. D'ailleurs, il se prononça contre le métissage, tout en reconnaissant pour seul droit aux Noirs, de servir la justice en tant que jurés. Cependant, ses opinions évoluèrent au fil du temps et durant sa présidence. *Était-il dès lors possible de qualifier Abraham Lincoln de raciste ? Pouvons-nous également appliquer les mêmes normes et les mêmes croyances du XXI<sup>e</sup> siècle à celles de l'Amérique de 1858 ?* On ne saurait nier le vrai rôle de Lincoln dans l'avancement des droits civiques et humains. Quoi qu'il en soit, au travers de l'exemple de cet illustre personnage, l'objet de ma thèse s'appuie surtout sur l'homme de caractère, l'homme d'expériences, formé à partir des valeurs religieuses, homme parti de rien et qui, par sa seule volonté, par sa seule ténacité et par son travail, devint un homme prêt pour ses hautes destinées.



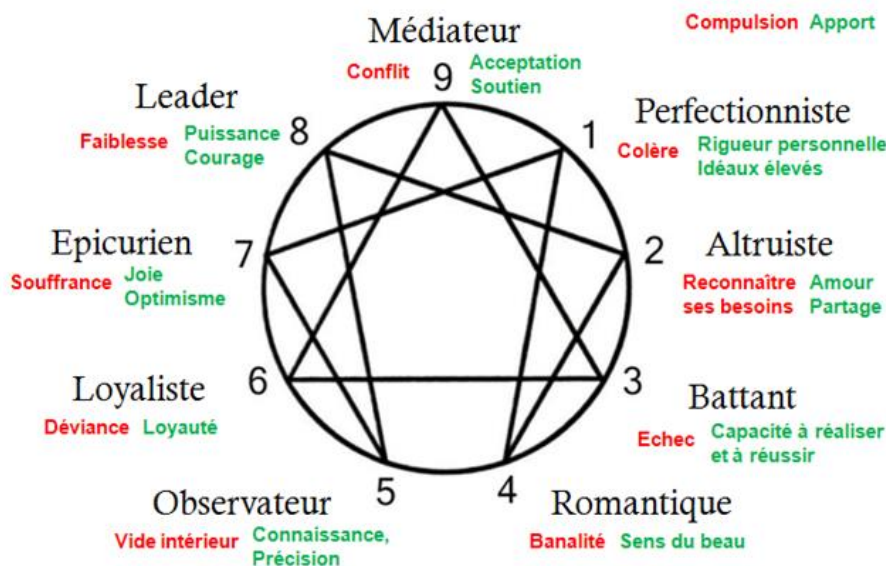
Pour le reste, il me semble judicieux de faire un tableau comparatif sur la personnalité de ces deux personnages, mais aussi, des différents éléments extérieurs et intérieurs de leur vie, ce qui les rapprochait ou les éloignait dans leur conception personnelle de la vie et du monde qui les entourait. Le tableau en question intègre également les différents profils de personnalité selon **l'ennéagramme**. Est également prise en considération toute la complexité du genre humain. Ici, chaque profil fait une espèce de va et vient entre la « **zone de confort** » et la « **zone de stress** », l'enjeu étant justement d'avoir conscience de ce basculement pour mieux l'anticiper.

### À quoi sert l'ennéagramme ?<sup>131</sup>

- **Apprendre à connaître ses réactions et son mode de fonctionnement** : traits de caractère, émotions spécifiques, frontière entre sécurité et stress.
- **Donner un sens à ses motivations et à ses objectifs** : chaque profil doit atteindre ses objectifs, fixés avec force.
- **Savoir reconnaître et mettre un nom sur ses peurs** : chaque profil doit mettre en place des stratégies d'éviction pour lutter contre les démons qui l'obsèdent.
- **Se surpasser, se révéler** : l'ennéagramme est un outil de coaching pour se libérer.
- **Mieux comprendre et appréhender son entourage** : se mettre à la place de l'autre, pour mieux le comprendre et, ainsi, avoir un autre regard sur le monde.
- **Le mieux vivre ensemble** : dans une logique d'acceptation de l'autre, pour mieux comprendre et apprécier nos différences.

---

<sup>131</sup><https://rcf.fr/vie-quotidienne/psychologie/dossier-les-9-bases-de-lenneagramme>, consulté le 23/07/2019.



Les 9 profils de l'ennéagramme<sup>132</sup>

Voici le profil attribué à Abraham Lincoln et à Léon Gontran, selon leur personnalité respective :

**Lincoln (Niveau 2 / Réformateur)**<sup>133</sup> : conscients de leurs convictions personnelles, ils ont un sens aigu de ce qui est bon ou mauvais, conscients des valeurs personnelles religieuses et morales. Il y a chez eux le désir d'être rationnel, raisonnable, autodiscipline, mature, modéré en toute chose.

**Damas (Niveau 3 / Réformateur)** : Extrêmes dans leurs principes, désireux d'être équitables, objectifs, et respectueux de l'éthique : la vérité et la justice sont leurs valeurs principales. Leur sens de la responsabilité, leur intégrité personnelle, et leur sens de la mission font d'eux des enseignants et des témoins de la vérité.

<sup>132</sup><https://rcf.fr/vie-quotidienne/psychologie/dossier-les-9-bases-de-lenneagramme>, consulté le 23/07/2019.

<sup>133</sup><http://www.promouvoir-enneagramme.com/index.php?rubrique=2986>, consulté le 24/07/2019.

## H.1 Analyse comparative des éléments de rapprochements ou de divergences entre Léon Gontran Damas et Abraham Lincoln

	<b>Léon Gontran Damas</b>	<b>Abraham Lincoln</b>
<b>Date de naissance / décès / cause</b>	(1912-1978), 66 ans, mort d'un cancer de la gorge	(1809-1865), 56 ans, mort assassiné
<b>Nationalité</b>	Guyanais (Cayenne)	Américain (Kentucky)
<b>Niveau social</b>	Bourgeois	Très modeste
<b>Croyances religieuses</b>	Catholicisme (imposé et subit)	La Secte des Quakers, dite « Société chrétienne des amis »
<b>Références / Influences littéraires</b>	Robert Desnos, André Breton, Aimé Césaire, Léopold Sédar Senghor, Marguerite Duras, écrivains afro-américains Langston Hughes et Richard Wright, Frantz Fanon	Karl Max, pour le capital et le travail (« Le capital est seulement le fruit du travail, et il n'aurait jamais pu exister si le travail n'avait tout d'abord existé »).
<b>Écrits / Poèmes les plus célèbres</b>	<i>Pigments Névrologies</i> (1937) <i>Veillées noires</i> (1943) <i>Retour de Guyane</i> (1938) <i>Poèmes nègres sur des airs africains</i> (1948) <i>Graffiti</i> (1952) <i>Black Label</i> (1956)	Différents discours et maximes moraux.
<b>Fratric</b>	1 frère et 3 sœurs (dont 1 jumelle morte née)	2 frères et 1 sœur
<b>Métiers / Titres honorifiques/ Fonctions exercées</b>	Rédacteur d'une revue « Présence Africaine », Député de Guyane, Chercheur à l'UNESCO, Enseignant à l'Université Howard de Washington et à l'Université de Georgetown, décoré par la République d'Haïti, de l'ordre national « Honneur et Mérite au grade de chevalier » et devient citoyen d'honneur de la ville de Port-au-Prince, Prix des Caraïbes pour l'ensemble de son œuvre.	Garçon de charrue, manœuvre dans une scierie, apprenti charpentier, bûcheron, épicier, maître d'école, avocat, président des États-Unis.
<b>Traits de personnalité /</b>	Son style d'écriture nègre est	Honnêteté, volonté de fer,

<b>Qualités reconnues</b>	<p>marqué par un rythme saccadé et par une myriade d'images colorées, en rupture radicale avec la rhétorique occidentale.</p> <p>Sa grande contribution à la reconnaissance de l'œuvre nègre.</p> <p>Sa qualité de communicateur et de médiateur. Généreux et bon vivant.</p> <p>Authentique.</p>	<p>simplicité, courageux, travailleur, rigoureux, ambitieux, persévérant, tenace.</p>
<b>Traits de personnalité / Défauts reconnus</b>	<p>Attitude de refus et de rébellion, parfois enfermé sur lui-même, solitaire et angoissé existentielle, virulence verbale, sentiment de mal-être et de mal-aimé, pathétique, ressassement mortifère du passé.</p>	<p>- timidité,</p> <p>- malheureux et mélancolique,</p> <p>- plus pragmatique que « libérateur des esclaves » : Les historiens aiment à rappeler que sa priorité était avant tout liée à la restauration de l'Union, pas aux droits civiques des esclaves. « Si je pouvais sauver l'Union sans libérer un seul esclave, je le ferais ; si je ne pouvais la sauver qu'en les libérant tous, je le ferais aussi... »</p>
<b>Profil selon l'ennéagramme</b>	<b>Profils 1-4-7 Réformateur Niveau 3</b>	<b>Profils 1-4-7 Réformateur Niveau 2</b>
<b>Ses passions</b>	<p>La littérature (support et diffuseur de ses idéologies) et la musique afro-américaine (le jazz), l'écriture poétique, les voyages.</p>	<p>La littérature : <i>La Bible</i>, <i>Robinson Crusoé</i> de Daniel Defoe, les <i>Fables</i> d'Ésope.</p>
<b>Ses thèmes de prédilection</b>	<p>La honte de l'assimilation, l'aliénation, le racisme, les préjugés de couleur, l'exclusion, le colonialisme, la dénonciation de la complaisance et la responsabilité des Noirs eux-mêmes dans leur statut de dominés, et les appelle à la prise de conscience.</p>	<p>L'abolition de l'esclavage et le rétablissement des droits civiques pour les affranchis.</p>

<b>Citations personnelles sur la notion de réussite et d'échec</b>	Extraits de <i>Black Label</i> (1956) : « <i>Nous les gueux Nous les peu Nous les rien Nous les chiens Nous les maigres Nous les Nègres Qu'attendons-nous [...] Pour jouer aux fous Pisser un coup Tout à l'envie Contre la vie Stupide et bête Qui nous est faite...</i> ».	« <i>Ce que je veux savoir avant tout, ce n'est pas si vous avez échoué, mais si vous avez su accepter votre échec</i> ».  « <i>Il se peut que de bonnes choses arrivent à ceux qui attendent, mais il s'agit de celles que les plus rapides ont laissé derrière eux</i> ».  « <i>Gardez toujours à l'esprit que votre propre décision de réussir est plus importante que n'importe quoi d'autre</i> ».
<b>Ses réussites</b>	Co-Fondateur de « la Négritude »	Abolition de l'esclavage (émancipation des esclaves)
<b>Ses échecs et ses épreuves</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- enfant physiquement fragile et psychologiquement instable,</li> <li>- blocage de la parole jusqu'à l'âge de six ans,</li> <li>- 3 décès successifs (sa sœur jumelle, sa tante, sa mère et plus tard sa femme)</li> <li>- confronté aux discriminations, à cause de sa couleur de peau,</li> <li>- son exil,</li> <li>- des petits boulots non pérennes presque toute sa vie, jusqu'à son départ aux États-Unis.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- la mort prématuré de son père, alors qu'il n'avait encore que 7 ans,</li> <li>- sujet à des crises de nerf et dépressions chroniques,</li> <li>- la mort de son fils de 11 ans (le deuxième à mourir),</li> <li>- la mort de sa fiancée,</li> <li>- nombreuses défaites politiques (législature d'État, élection au Congrès, élection à la Vice-Présidence des États-Unis, élection au Sénat).</li> </ul>

Tableau 5: Comparaison entre Abraham Lincoln et Léon Gontran Damas

Un peu plus d'un siècle sépare l'existence de ces deux intellectuels, culturellement opposés, mais animés par une même volonté de libérer le peuple Noir de l'oppression et de ses chaînes. Ils ont connu, tous les deux, des épisodes tragiques au début de leur vie, et qui marqueront d'une empreinte indélébile, le restant de leur existence. Ces épreuves ont forgé leur caractère, les ont rendus plus forts, plus courageux face à l'adversité. Lincoln, par exemple, a été guidé toute sa vie par sa foi double, politique et religieuse, inculquée par les

Quakers. Alliant à la fois la loi et la morale, il n'a jamais oublié ce qu'il devait à Dieu, à ses semblables et à lui-même. *A contrario*, Damas fustigeait, à la moindre occasion, l'acculturation et l'appropriation des normes et des références occidentales, dont la Religion. Elle s'exprimait chez lui comme une espèce de rancœur et de dégoût, telle une suffocation « Hoquet », cette religion de l'Autre, cette éducation française, étrangères à sa culture, à son peuple.

L'un (Lincoln) très ambitieux, assoiffé d'indépendance et de liberté, passera de métier en métier, en se forgeant un caractère consistant et robuste, pour exercer les futures fonctions qui lui étaient prédestinées. Et l'autre (Damas), enfermé dans sa solitude et empêché dans cette quête effrénée, de son **identité culturelle et de reconnaissance**, ne connaîtra pas, comme son confrère Aimé Césaire, les affres du succès. Ce sera une volonté manifeste et absolue de la part de Damas de ne pas perdre son âme de Négrier, en acceptant des missions et/ou des activités contraires à ses valeurs morales, ou l'empêchant d'exprimer librement sa « plainte du Nègre ». Son refus catégorique de rentrer dans les rangs, en acceptant des postes prestigieux comme avocat, notaire, gouverneur des colonies, créera une rupture avec ses parents. D'ailleurs, Damas s'est sagement servi de son Verbe dénué de toutes normes littéraires, pour transmettre, à travers sa musicalité poétique, toute sa douleur, toute sa colère, toute son aversion contre le système post-colonialiste, mais aussi contre **le déracinement des siens** à la mère patrie, l'Afrique.

Les deux personnages ont eu une intelligence vive, un besoin viscéral d'œuvrer pour les autres, d'accepter l'individualité et la complémentarité, dans une dimension collective. Leurs histoires respectives constituent une belle leçon de réalisation de soi. Il me semble évident de dire que l'absence d'échecs, n'est pas un gage de succès, car la réussite n'est possible qu'avec de **la détermination, du courage, de la volonté, de la curiosité intellectuelle, de la persévérance, de la confiance et de l'estime de soi**, etc. C'est justement face à l'adversité et aux épreuves de la vie, qu'ils ont pu exploiter toute leur potentialité, en ayant comme leitmotif, **une cause significative, une raison éloquente, un but constructif** comme « **moteur de leur existence** ». Une grande majorité de personnes, qui ont réussi à construire quelque chose de valable de leur vie, ont plus d'une fois dû faire face aux échecs. Lincoln, Damas, Octavie et bien d'autres, qui m'ont servie de cas d'études, ont à maintes reprises subis des échecs, mais ils ont eu la capacité d'apprendre de leurs erreurs, de se relever et de ne jamais cesser de lutter.

Ce qui m'amène inexorablement à dire que, le concept d'échec est une donnée purement subjective et ponctuelle. Les échecs ne durent jamais toujours, et ils n'ont pas la même signification pour tout le monde. Cela ne doit pas remettre en question nos capacités à atteindre nos objectifs, mais seulement revoir les moyens mis en place pour y parvenir. D'où un certain nombre de questions qui me taraudent :

*Est-ce-que l'enfant bushinengé, qui maîtrise dès son plus jeune âge l'art de la pêche, de la chasse et de l'abattis, et qui est en échec scolaire, le serait-il parce qu'il ne maîtrise pas la langue de scolarisation qu'est le français ?*

*Est-ce-que l'enfant Amérindien, qui pratique, très tôt, la navigation de la pirogue, et qui est en échec scolaire parce que sa langue maternelle n'est pas le français, devrait-il pour cela rester au village pour s'occuper de ses frères et sœurs ?*

*Est-ce que la jeune hmong, mariée, ayant deux enfants à ses 19 ans, et qui a été déscolarisée volontairement, était en situation d'échec scolaire quand elle a préféré rester au village pour cultiver la terre ?*

Il se pourrait que toutes ces interrogations répondent à une seule et même évidence : **le conflit culturel**. Dans la culture hmong et dans la culture *bushinengé*, en l'occurrence, l'éducation et l'obtention d'un diplôme ont une place très réduite aux yeux de leur société, car cela ne permet pas toujours de gagner aussi bien la vie qu'un agriculteur, par exemple. La réflexion de Lörincz (2003)<sup>134</sup>, concernant les Tziganes, en Hongrie, explicite très clairement ce phénomène : « *la population tzigane ne valorise pas pour l'instant les savoirs et savoir-faire fournis par l'école, car ceux-ci ne correspondent pas à leur échelle de valeurs* ». En effet, l'échelle de valeurs des Hmong et des *bushinengé* est surtout liée à **la tradition culturelle**, dont il faut tenir compte dans la réussite ou l'échec scolaire. D'une façon générale, les échecs et/ou abandons scolaires ont des causes à la fois sociales, sociétales et culturelles, d'où la grande difficulté de résoudre ce problème.

Dans la communauté des Noirs Marrons<sup>135</sup>, être « **mère** » donne un statut social important. Cette situation est parfaitement normale pour leurs Anciens, mais plus pour les jeunes populations qui se projettent de plus en plus dans des carrières professionnelles. Chez eux, les jeunes filles se retrouvent donc souvent en opposition avec leurs mères, et demeurent

---

<sup>134</sup> *Problématiques scolaires et dimension culturelle : la Guyane, Psychologie & Éducation*, AFP-EN, 2011-3/septembre 2011, p. 57.

<sup>135</sup> *Op. cit.* pp. 63-64.

écartelées entre leur culture et les exigences de l'école française. À ce propos, une tentative d'émancipation, de la part de ces jeunes filles, implique une rupture avec leur groupe d'origine. Elles sont prises entre deux systèmes de références contradictoires, le « don de l'enfant de l'État » (Chapellon, 2011) qui sera assisté par l'État au détriment de la famille.

*Ne faut-il pas que nous changions individuellement, notre perception de ce que l'on appelle « la réussite » et « l'échec », pour un mieux vivre ensemble ?*

### Conclusion réflexive du chapitre 7

À travers les différents témoignages étudiés, il en résulte que certaines difficultés, concourant à l'échec ou à la réussite scolaire, liées aux contextes géographiques et linguistiques se répètent inlassablement : l'étendue du territoire, comme c'est le cas de la Guyane (et toutes les difficultés qui peuvent en découler), ainsi que la barrière linguistique, dans un cadre multilinguiste. On y associe le concept de diglossie où l'on se retrouve dans un environnement bilinguiste (français et *sranan tongo*), comme sur la commune de Saint-Laurent-du-Maroni. Ici, une « dualité » voire un « rapport de force » s'installent entre la langue de l'ethnie dominante (celle des Bushinengé et son parlé *sranan-tongo*) et la dominée (le français, langue de scolarisation). On comprend également que l'échelle des valeurs de la communauté *bushinengé*, par exemple, est surtout liée à la perpétuation de la tradition culturelle (la pêche, la couture, l'abattis). Ce sont-là quelques facteurs qui nous permettent de mieux comprendre le rapport de cette population à l'école, ainsi qu'au savoir et aux autres élèves issus de l'immigration, et qui ont le français comme langue seconde. Il doit donc y avoir une adaptation du système éducatif français, sur le plan local, *a contrario* d'une application stricte des compétences scolaires à acquérir impérativement. Aussi, on comprend également que la formation et l'apprentissage, pour les jeunes adultes (16-25 ans), offre des solutions intéressantes pour lutter contre l'échec et l'abandon scolaires. De nombreux dispositifs d'accompagnement des élèves du cycle 3 et 4, en difficultés sont proposés.



## EN VUE DE LA CONCLUSION FINALE

Nous voici au terme de ma thèse, dont les recherches menées m'ont conduite à identifier divers facteurs sous-tendant la problématique traitée concernant l'échec et la réussite scolaires en Guyane française. Des éléments du corpus constitué ont été analysés et comparés au travers des perspectives des personnels de l'éducation et des pratiques, ainsi que des expériences *ad hoc*, particulièrement en matière de lutte contre l'abandon et l'échec scolaires. Pour en aborder le contenu et en saisir l'essence, je vais d'abord rappeler les grandes lignes de ma recherche, c'est-à-dire tous les éléments constitutifs de la problématique, les objectifs poursuivis, les facteurs épistémologiques et conceptuels retenus, puis traiter les analyses effectuées, et surtout, le sens que révèlent les résultats obtenus et les limites, mais également les perspectives pour des recherches à venir.

### 1. Des éléments de la problématique et des objectifs de recherche

Dans la réalisation de mon travail doctoral, j'ai tenté de comprendre et d'identifier les déterminants de la réussite ou de l'échec dans la situation scolaire elle-même, en lien avec les facteurs extérieurs avec lesquels ils interagissent. Je me suis engagée dans cette recherche doctorale à la suite du constat qu'il y a un important problème d'échec scolaire dans le département de la Guyane, d'une part. D'autre part, jusqu'alors, il n'existe pas des recherches comparatives menées sur la problématique des déterminants de la réussite et/ou de l'échec scolaires sur le territoire, pour en proposer des solutions. Aussi, ai-je fait le choix d'entreprendre des enquêtes de terrain et des analyses comparatives sur les 8 circonscriptions que comprend l'Académie de la Guyane, tout en élargissant, en lien avec ma problématique, la réflexion sur le vécu de personnalités fortes qui ont pour l'une, marqué la littérature négro-africaine (L. L. Damas) et pour l'autre, marqué d'un fer rouge, l'histoire de l'Humanité (Abraham Lincoln). Du reste, localement, une bonne partie de mes recherches sur les problématiques scolaires tient compte de la dimension culturelle en Guyane, territoire à la diversité culturelle d'une grande richesse et où le conflit des cultures demeure paradoxalement significatif. Pour réaliser ce travail et atteindre mes objectifs, j'ai axé mes recherches et mon étude sur :

#### a- La famille pour :

- Etudier les déterminants de la réussite et/ou de l'échec scolaire liés au rôle parental, en lien avec les transmissions culturelles, la relation parent/école.

#### b- L'enfant-élève pour :

- Etudier les déterminants de la réussite et/ou de l'échec scolaire liés aux causes individuelles (pour ce faire j'ai mobilisé entre autres la théorie Freudienne, le conflit œdipien, la crise d'adolescence).
- Etudier et analyser les déterminants de la réussite et/ou de l'échec scolaire en rapport avec les causes socio-économiques.
- Analyser les déterminants de la réussite et/ou de l'échec scolaire liés à l'histoire de vie de l'enfant (structure familiale).
- Etudier, analyser et comparer les déterminants de la réussite et/ou de l'échec scolaire en lien avec l'identité culturelle.
- Etudier les déterminants de la réussite et/ou de l'échec scolaire liés aux motivations (extrinsèque et intrinsèque), mais aussi à la neurobiologie des motivations.
- Etudier les déterminants de la réussite et/ou de l'échec scolaire se rapportant aux émotions et leur gestion.
- Etudier les déterminants de la réussite et/ou de l'échec scolaire liés aux troubles des apprentissages.

c- L'enseignant pour :

- Etudier, analyser et comprendre les déterminants de la réussite et/ou de l'échec scolaire en rapport avec la pédagogie différenciée et la didactique.
- Etudier les déterminants de la réussite et/ou de l'échec scolaire liés au concept et à l'organisation de la classe.
- Etudier et comprendre les déterminants de la réussite et/ou de l'échec scolaires sous-tendus par le groupe-classe.

d- L'école, au travers de la communauté éducative et le système éducatif français, pour :

- Etudier les déterminants de la réussite et/ou de l'échec scolaire se rapportant à l'organisation et au fonctionnement du système éducatif français.
- Etudier et comprendre les déterminants de la réussite et/ou de l'échec scolaire liés à l'évaluation du système éducatif français.
- Etudier et analyser les déterminants de la réussite et/ou de l'échec scolaire en lien avec la politique d'éducation prioritaire (programme ECLAIR).
- Etudier et comprendre les déterminants de la réussite et/ou de l'échec scolaire liés au concept d'égalité réelle.

- Etudier les déterminants de la réussite et/ou de l'échec scolaire liés aux relations École, Famille et Communauté (ÉFC).
- e- Les partenaires extérieurs, pour :
  - Etudier et analyser les actions menées avec les partenaires privilégiés.
- f- En ce qui concerne les 8 circonscriptions de l'Académie de Guyane :
  - Analyser et comparer les déterminants de la réussite et/ou de l'échec scolaire à travers les similitudes et les différences, ce, en fonction des zones géographiques considérées, avec la problématique du sus-jacente du turnover et de l'instabilité des équipes éducatives sur les sites isolés en Guyane.

Dans le cadre de cette étude, les déterminants de la réussite et/ou de l'échec scolaire ont été examinés en référence aux zones géographiques, avec 5 grands indicateurs : *La famille, l'enfant-élève, l'enseignant, l'école et les partenaires internes-externes*. Comment ai-je donc procédé ?

## 2. Démarche méthodologique et résultats observés

J'ai adopté une méthodologie de type exploratoire fondée sur plusieurs approches, parmi lesquelles la récolte des données qui, sur le terrain, s'est faite par le biais d'entretiens semi-directifs (privilégiant le caractère qualitatif). Le corpus résultant a été traité à travers la technique statistique d'analyse de données (au caractère davantage quantitatif). Pour le reste, je me suis appuyée sur l'analyse des entretiens individuels réalisés auprès d'une vingtaine de personnels de l'éducation, et les observations participantes et passives, d'une bonne centaine d'élèves du primaire (SG), de l'élémentaire (CM1-CM2) et de 6<sup>ème</sup> normale et de SEGPA (sur ces cinq dernières années), ajoutent à cet ensemble d'approches méthodologiques.

Plusieurs résultats ont été observés :

Cette thèse met en lumière les chiffres alarmants de l'échec scolaire dans les DOM, et plus particulièrement en Guyane. Rappelons que la collectivité territoriale de Guyane est soumise à une pression démographique et migratoire très forte, et le problème de la scolarisation de jeunes étrangers est devenu une question majeure. Les indicateurs de l'académie de Guyane<sup>136</sup> font le triste constat d'une non-scolarisation d'un grand nombre d'enfants (essentiellement de 3 et 4 ans), chaque année. D'un point de vue culturel, le défi, à la fois culturel et scolaire, est lié à la pluralité des ethnies vivant sur le territoire, dont la langue maternelle n'est pas le français (pour 75% des enfants) et à l'origine d'une forte

---

<sup>136</sup> Service de recueil de données et de statistiques du Rectorat.

hétérogénéité des populations scolaires, avec un rapport à l'école parfois inexistant. Ces jeunes désœuvrés qui sont en échec scolaire sont parfois déscolarisés, sans qualification, sans formation et donc sans emploi. Ce phénomène d'échec, voire d'abandon scolaires, fait l'objet d'une véritable politique éducative nationale prioritaire en la matière. De surcroît, tout un arsenal législatif a été mobilisé, œuvrant pour une **égalité réelle** (= promouvoir l'égalité des chances pour tous) de l'éducation. Il tient, par ailleurs, compte de la double situation, linguistique et culturelle, exceptionnelle du territoire guyanais, en l'occurrence. Pour preuve, 11 langues régionales de Guyane sont considérées et reconnues par l'UNESCO, au même titre que le Corse ou le Breton. Ce qui traduit bien cette volonté de l'État de sortir du « bilinguisme institutionnel actuel ». Un des dispositifs innovants de cette volonté des pouvoirs publics reste aujourd'hui l'ILM, *Intervenants en langue maternelle*. Il est né en 1998, sous le nom de *Médiateurs culturels bilingues* (MCB).

Mon travail montre, en outre, le rôle des différents **partenaires internes et externes** (les collectivités territoriales - Mairies, associations de quartier, professionnels de l'emploi – Pôle Emploi), qui œuvrent également pour une école ouverte sur le monde extérieur. Très attachées à la dimension nationale de l'École et aux politiques publiques d'éducation, les associations savent pertinemment que, pour assurer la continuité territoriale de la République, cela implique une nécessaire et réelle convergence de l'action de l'État et des collectivités territoriales. **Elles sont d'ailleurs des partenaires officiellement reconnus, mais indépendants et autonomes dans leurs projets.** L'objectif étant d'aider les enfants en difficultés à modifier leurs représentations de l'école, et de contribuer à la lutte contre la violence scolaire, d'apporter un soutien et un accompagnement des parents, mais aussi et surtout, d'apporter leur concours à la réussite scolaire et à l'insertion sociale.

Ce qui se dégage particulièrement de ma recherche, **c'est le problème de perceptions/représentations des déterminants de la réussite et/ou de l'échec scolaires.** Pour exemples éloquentes, je cite les parcours de vie de L.G. Damas et d'Abraham Lincoln, autant que d'Octavie et de certains élèves que j'ai observés dans leur vie d'écolier ces cinq dernières années. Tous ces cas d'étude m'ont convaincue dans ce sens que, d'une certaine manière, ils ont à nous apprendre véritablement bien plus de choses que l'on pourrait se l'imaginer, *a priori*. Les enfants *bushinengé*, par exemple, sur la commune de Saint-Laurent-du-Maroni, sont libres dans leur village et sont de vrais profiteurs de leur environnement et de la nature. Ils se servent de toutes les choses qui sont à leur disposition pour pouvoir fabriquer leurs jouets. Très tôt, ils sont initiés à l'art de l'abattis, de la fabrication d'objets usuels, des pirogues et pagaies. Certains garçons deviendront artisans en bois ou piroguiers chevronnés,

et les filles, agricultrices ou couturières. Chez eux, lors des arts visuels et plastiques, j'ai aussi observé une très grande dextérité et une imagination créatrice débordante. En effet, ce sont des compétences que je n'ai jamais pu observer chez d'autres élèves dans les autres communes étudiées. Tous ces savoirs ancestraux sont transmis de génération en génération, et constituent des repères culturels qui sont importants pour toute la communauté, dont les enfants et les jeunes ont parfaitement conscience. À cet égard, confrontés au système éducatif officiel, on assiste parfois à un contexte d'interpénétration explosive entre leurs réalités familiale et culturelle, et la réalité scolaire : deux mondes diamétralement opposés.

Face à l'ensemble des réalités étudiées, pour saisir la problématique des déterminants de la réussite et/ou de l'échec scolaire, je pense être parvenue à diverses contributions importantes, dont celle de l'identification d'un phénomène propre à la communauté des communes de l'Ouest Guyanais (CCOG), plus précisément sur la commune de Saint-Laurent-du-Maroni : il s'agit de la mise en exergue des notions **de majorité (la communauté bushinengé) et de minorité culturelle (les Créoles et les autres communautés) d'un territoire**, la Guyane pour ce qui nous concerne. En les examinant profondément, je me suis rendue compte qu'il existait des phénomènes d'inclusion (adopter et promouvoir de nouvelles normes de protection) et d'exclusion (sous-représentation) à l'intérieur de l'identité nationale. En fait, chaque identité d'un territoire entraîne une inclusion et une exclusion. La ville de Saint-Laurent-du-Maroni est la seule commune de Guyane où les Marrons composent la majorité de la population urbaine.

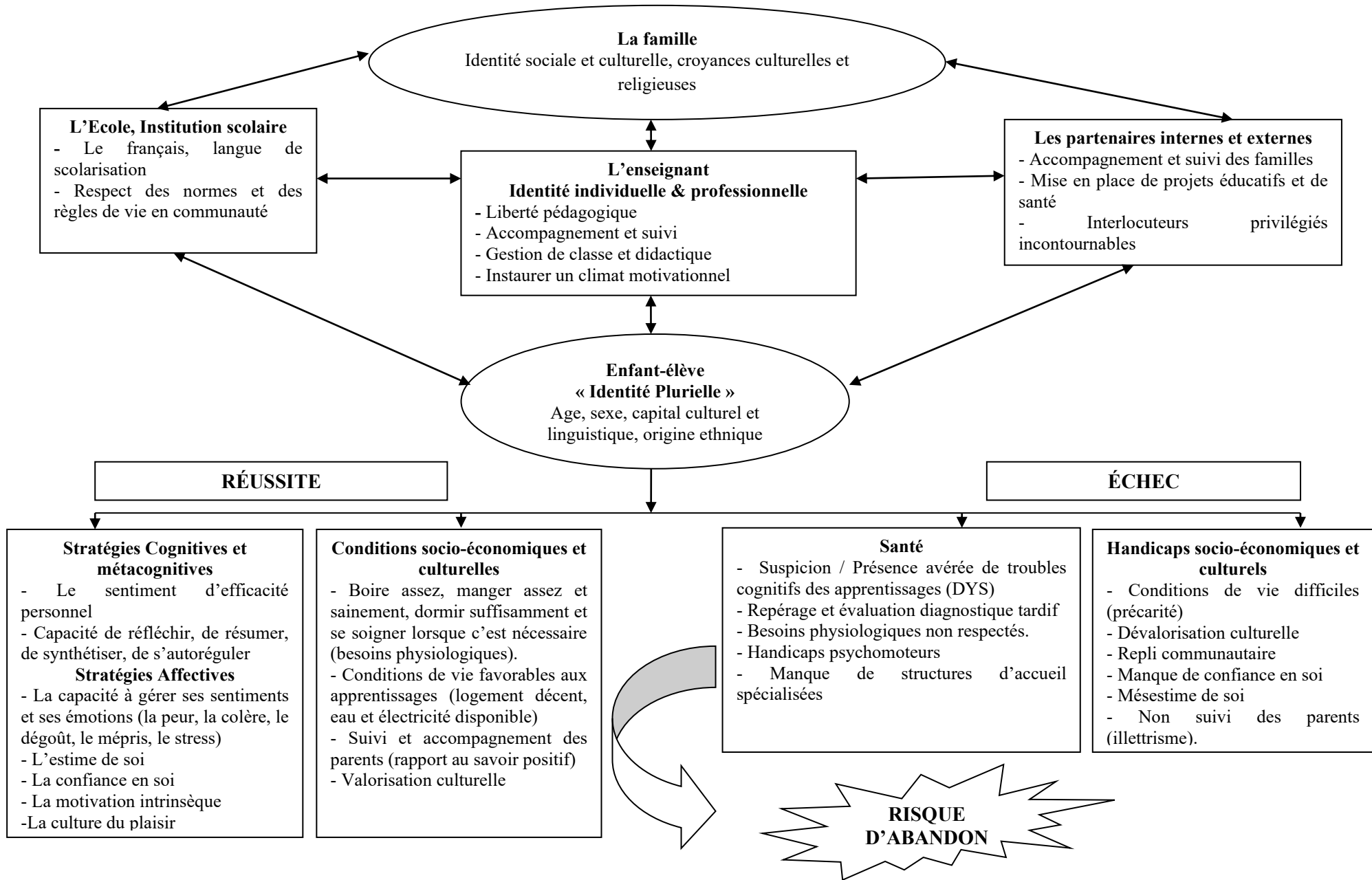
Ces constatations ne sont pas sans conséquences sur la vie quotidienne et sur l'identité des Saint-Laurentais. Ici, les conditions de vie des familles *bushinengé* sont difficiles et précaires. La plupart d'entre eux ne travaillent pas et vivent des minima sociaux. Pour faire face aux difficultés de la grande majorité des élèves scolarisés en maternelle et en élémentaire, la Ville de Saint-Laurent-du-Maroni est l'une des rares communes de Guyane à ne pas pouvoir suivre les rythmes scolaires avec la semaine des quatre jours. Ici, les élèves, ainsi que le corps enseignant, travaillent uniquement le matin, de 7h30 à 12h45, et ce, du lundi au vendredi. *Pourquoi ?* C'est parce que, premièrement, la Ville de Saint-Laurent-du-Maroni n'a pas les moyens financiers d'assurer la restauration scolaire dans les établissements. Deuxièmement, une bonne partie des élèves n'habitent pas les quartiers environnants, proches de leurs écoles. Ils vivent de l'autre côté de la berge, au Surinam. Cette situation pose tout de même la problématique de la journée continue pour les élèves. *Est-ce qu'un enfant est capable d'une attention soutenue durant six heures d'affilées ?* Les avis divergent sur le fait que pour bien apprendre, l'enfant doit avoir ses horaires d'apprentissage

étalés et non pas concentrés. Sur ce plan et à bien des égards, cette commune de Saint-Laurent-du-Maroni devrait avoir un statut particulier, celui d'une collectivité territoriale spécifique, à l'image de la Corse par exemple, tellement que, dans cette commune, sont concentrées des spécificités propres à toute la Guyane. Pour le reste, tout au long de mon étude, et comparativement à ce que j'ai pu observer ailleurs, j'ai eu cette forte impression d'être sur un territoire indépendant et unique, complètement détaché du reste de la Guyane.

Pour autant, je constate également qu'il y a un paradoxe et des oppositions que je me permets de qualifier de **conflits (internes et externes) à la fois socio-économiques et culturels** au sein de la communauté *bushinengé*. Il y a cette espèce de dualité entre la culture française et la culture *bushinengé*. D'un côté, un besoin viscéral de respecter et de suivre les traditions avec la hiérarchisation (consciente ou inconsciente) de la langue dominante (le sranan-tongo) et de la langue du dominé (le français) – la diglossie. Et de l'autre, une acceptation des aides sociales de l'État, pour l'entretien de la famille. Et parfois même, avec la nouvelle génération, un refus de suivre les traditions (le respect des restrictions alimentaires, les métiers ancestraux – la pêche, l'abattis, la chasse, les métiers d'agriculteurs et de couturières par exemple). On retrouve ici l'idée de **stratégies identitaires dites réactionnelles** développées par Camilleri, rapportée par Dasen et Ogay (2000), dont je fais mention dans la première partie. Elle se traduit par une identité de principe c'est-à-dire une *« conduite paradoxale de revendication d'appartenance au groupe d'origine, alors que rejet de ses valeurs dans les actes »*. De surcroît, force est de constater que le groupe majoritaire de la population guyanaise (les *bushinengé*) n'est pas aux commandes des leviers socio-économiques et politiques. Il y a donc, ici, un manque de visibilité/représentativité administrative de représentants issus de la communauté *bushinengé*, en dehors de la cellule traditionnelle. Et par induction, se pose la question de **la représentation des minorités et des peuples autochtones de Guyane sur le plan socio-économique et politique**. Une représentation plus présente des minorités et des peuples autochtones, au sein des instances locales et politiques, est selon moi, essentielle pour permettre à ces groupes de prendre réellement part aux affaires publiques. Cela donnerait la possibilité, ou non, de faire mieux entendre leur voix et la prise en considération de leurs intérêts, qui sont des indicateurs importants de leur participation à la prise de décision à l'échelon local, voire national. Je vois cette participation comme un véritable bénéfice pour tous les citoyens, dans le sens qu'elle peut *contribuer à renforcer la légitimité et la démocratie*, qu'elle peut *faciliter l'intégration dans la société*, mais aussi *éviter les conflits culturels* dont j'ai fait état un peu plus haut.

Afin d'avoir une vision juste et globale des principaux déterminants de la réussite et/ou échec scolaire en Guyane, je vous propose ci-dessous une schématisation des différents concepts clés qui interagissent autour des différents agents de l'éducation :

Figure 6 : Les différents concepts clés autour des principaux déterminants de la réussite et/ou de l'échec scolaire en Guyane





Ce schéma apporte une visualisation synthétique des 5 agents de l'éducation, de leurs rôles réciproques, de leurs interactions ainsi que leur place au sein de cet ensemble bien complexe. La coordination de cet ensemble s'ouvre sur trois perspectives à court, à moyen ou à long terme : **la réussite, l'échec et l'abandon scolaires. L'enfant-élève** se situe au centre de tous les intérêts vers lequel toutes les forces communes convergent dans un seul et même but : l'égalité des chances de tous les enfants de Guyane. Quels sont les principaux résultats de ma recherche ?

### 3. Principaux résultats

À l'issue de diverses observations, analyses et comparaisons, ma thèse démontre que, d'une façon générale, la famille, l'enfant-élève, l'enseignant, la communauté éducative, les partenaires extérieurs sont bien des agents de l'éducation qui vont directement ou indirectement, influencer sur la réussite et/ou l'échec scolaires des apprenants. De l'examen des rapports régissant tous ces protagonistes, cette thèse met en exergue la présence de concepts clés (*identité culturelle, conflit culturel, le rapport à soi et au savoir, les représentations sociales, la gestion des émotions et les sentiments, la diglossie, repli communautaire,*), dont l'étude du mécanisme de fonctionnement et des interactions sous-jacentes constituent un préalable à observer attentivement.

Par ce truchement, un premier déterminant de la réussite et/ou échec scolaires se perçoit par **l'identité culturelle** « plurielle », quand on sait, pour le cas qui nous concerne, combien la Guyane est une très belle illustration de ce qu'est la diversité culturelle et linguistique. En effet, elle rassemble un grand nombre de populations d'une grande diversité d'origines, de langues et de cultures : Amérindiens, Métropolitains, Bushinengé, Créoles guyanais, Créoles antillais, Créoles haïtiens, Indiens d'Inde, Chinois, Hmong, Surinamiens, Guyaniens, Brésiliens, etc. Dans le cadre de l'école de la République et même privée, le rapprochement de différentes communautés dans le cadre éducatif n'est pas sans conséquences, puisqu'il crée un choc des cultures, communément appelé **conflit culturel**. Cette même symbolique **d'identité et de conflit culturel** se retrouve dans l'histoire très forte de L.G. Damas. En effet, l'étude de sa vie personnelle et de ses œuvres littéraires ne manquaient pas de fustiger, dès que possible, **l'acculturation et l'appropriation des normes et des références occidentales comme la Religion**. Une confrontation à la fois singulière et douloureuse d'une double identité à laquelle il ne s'est jamais fait. En effet, dès son plus jeune âge, il a été tiraillé entre les aspirations parentales occidentalisées et son identité négro-

africaine à laquelle il tenait tant. Une grande partie de ses textes poétiques, et même ceux très engagés, exprime, avec rage et avec fougue, ce refus de l'homme Nègre de se fondre dans une culture totalement étrangère à sa nature profonde. À travers les écrits de l'auteur, je ne pouvais m'empêcher de faire une analyse comparative avec ce que pourrait ressentir l'enfant d'origine surinamaïse, brésilienne, guyanaïse ou haïtienne qui arriverait sur un territoire aux antipodes de sa culture d'origine. Et c'est justement l'histoire d'un bon nombre de familles d'origines étrangères qui viennent s'installer en Guyane avec leurs enfants, pour des raisons socio-économiques et politiques.

Un deuxième déterminant de la réussite et/ou échec scolaires est basé sur **le rapport à soi et au savoir**, propre à toute identité individuelle. C'est un rapport aux autres, au monde et à soi-apprenant (Bernard Charlot, 1997), qui va évoluer au fur et à mesure des années et des expériences. Il s'agit là d'une relation avec le savoir qui peut, soit se dégrader, soit s'améliorer, soit encore se maintenir en termes de qualité. Aussi, tous les agents de l'éducation nommés ci-dessus interfèrent-ils sur cette relation à la fois émotive, intime, subjective, traduisant le sens ou le non-sens que prend l'apprentissage pour une personne.

Un troisième déterminant de la réussite et/ou échec scolaires s'appuie sur **les représentations sociales**. Le concept de représentation sociale permet de mieux appréhender les individus et les groupes, en examinant la manière dont ils se représentent eux-mêmes, les autres et le monde. À travers ce travail de recherche, on comprend combien est essentiel le rôle des représentations sociales et ce qu'elles représentent dans la dynamique des relations ainsi que dans les pratiques. Elles prennent en compte plusieurs aspects : *psychologiques, sociaux, cognitifs, communicationnels*.

Le quatrième déterminant de la réussite et/ou échec scolaires s'appuie sur un nouveau concept, celui des **émotions et des sentiments. Ils sont au cœur de l'être humain**. Dans ce cadre, peuvent être rappelées **les 7 émotions universelles : le bonheur, la tristesse, la colère, le dégoût, la peur, la surprise et le mépris**. À ce propos, le neurologue d'origine portugaise, António Rosa Damásio (2002)<sup>137</sup>, suggère que l'on réserve « [...] le terme *sentiment* à l'expérience mentale et privée d'une émotion, et d'utiliser au contraire le terme *émotion* pour désigner l'ensemble de réponses qui, pour bon nombre d'entre elles, sont publiquement observables ». Sur la base de ce postulat, les résultats de ma recherche montrent qu'il y a bien

---

<sup>137</sup>António Rosa Damásio (Lisbonne, 25 février 1944) est neurologue, neuroscientifique, psychologue et essayiste. Il a fait d'importantes études sur les bases neuronales de cognition et comportement.

une grande considération du rôle des émotions dans le raisonnement et la prise de décision par les individus. Aussi met-il en évidence l'action réciproque qu'il peut y avoir entre le corps et le cerveau, ce qui constitue un « corps unique et inséparable ». Ces constats sont confortés par **la théorie des sept systèmes de bases des émotions** développée par JaakPansep (1977, 2005, 2011) à travers la neurobiologie, détaillés dans ma première partie. En effet, l'individu est traversé par un certain nombre d'émotions qui vont influencer son rapport à lui, aux autres et au savoir.

Une thèse également soutenue par Monsieur Roblot-Coulanges Raymond, Maître G, enseignant spécialisé du RASED sur la circonscription de Cayenne 2. Il a fait un travail colossal de recherche sur le développement des compétences psychosociales à l'école, avec **la gestion des émotions**. Aussi, le cas de L.G. Damas est très éloquent, sur le plan émotionnel, tant sa vie toute entière sera traversée par des émotions et des sentiments très forts. Il dénonce avec virulence les préjugés raciaux, l'exil subit et inhospitalier, l'éducation à l'occidentale, l'acculturation, la religion mais aussi la soumission, le mimétisme, les faux-semblants, l'aliénation complaisante. Son aversion de toutes ces choses transperce son âme et lui dicte un Verbe cinglant de **dégoût, de colère, de mépris et de peur**. L'autre cas étudié d'Abraham Lincoln ne manque pas non plus de mettre en avant la notion de sentiment et d'émotion. Naturellement mélancolique et lunatique, de surcroît, coléreux refoulé, sa vie toute entière a été jonchée d'épisodes aussi tragiques (la tristesse, la colère et la peur) que de moments providentiels. L'historien Bernard Vincent (*Lincoln, l'homme qui sauva les États-Unis*, 2009) écrit : « *Sa vie intérieure tourmentée, toutes les crises traversées, toutes les victoires remportées sur lui-même l'avaient mentalement préparé à affronter le pire et à survivre.* »

Certains autres historiens américains comme André Kaspi, professeur émérite à la Sorbonne et grand spécialiste de l'histoire américaine, ont avancé l'hypothèse que son état mental et physique, a sans aucun doute influé sa façon *de penser et de prendre des décisions*. Toujours dans cette dynamique des émotions, prenons pour exemple le cas étudié des élèves de la classe de CM1 B de l'école élémentaire Léopold Héder à Cayenne pour ne citer qu'eux. **La violence scolaire** est devenue banale et quasi-quotidienne, mais concerne plus précisément le cycle 3 (CM1-CM2-6<sup>ème</sup>). Ce sont des préadolescents qui semblent totalement coupés de leurs émotions, une tendance beaucoup plus marquée chez les garçons que chez les filles. Or, être coupé de ses émotions, c'est avoir peur de l'autre que l'on ne connaît pas, c'est refouler ses sentiments et être incapable d'empathie. Je me suis rendue compte également que

la plupart des élèves violents rencontrés lors de mes investigations sur le terrain ne savaient pas comment exprimer leurs émotions, comment mettre des mots sur leurs peurs ou leurs maux. J'ai même pu observer une **forme d'excitation et de jouissance** face à une violence gratuite, que ces préadolescents peinent à trouver à travers d'autres actions créatives (ambassadeur du harcèlement par exemple). Et que très probablement, une part de l'éducation créole était à l'origine de cette carence affective.

En effet, dans la culture créole, les sentiments ne sont ni exprimés ni démontrés. On accepte volontiers qu'une fille pleure ou exprime quelque chose, mais pour le garçon, les choses sont plus difficiles. C'est un petit-homme avant l'heure, et il ne doit pas montrer des signes de faiblesse, mais au contraire, être courageux et fort. *Comment est-il donc possible pour un élève qui ne sait pas comment gérer ses émotions, de parvenir à se concentrer sur ses apprentissages ? Comment peut-il dépasser sa peur de l'échec et sa peur de l'autre s'il n'a jamais appris à verbaliser ses émotions ?* Sur la commune de Saint-Laurent-du-Maroni, la violence scolaire observée à l'école Paul Castaing prend une autre forme dite communautaire. Mes observations sur le terrain ont pointé **la notion de stigmatisation intracommunautaire**. Les aluku et les n'dyuka sont les ethnies les plus nombreuses parmi les élèves, tandis que les saamaka moins présents. Des collègues de la commune de Saint-Laurent-du-Maroni comme moi-même, ont pu assister à de nombreuses reprises, à des violences verbales et physiques sur les élèves d'origine saamaka. Ils sont considérés par les autres communautés comme les moins intelligents avec une langue à base lexicale portugaise qu'ils ne comprennent pas.

Le cinquième déterminant de la réussite et/ou échec scolaires fait état d'une situation de **diglossie** dans certaines zones géographiques, où se côtoient deux et souvent, comme c'est le cas en Guyane, plusieurs langues. Notons qu'en sociolinguistique, la **diglossie** désigne l'état dans lequel se trouvent deux variétés linguistiques qui coexistent sur un territoire donné et qui ont, pour des raisons historiques et/ou politiques, des statuts et des fonctions sociales distinctes, l'une étant considérée **comme** supérieure, tandis que l'autre inférieure, au sein de la population. Dans mon étude, et particulièrement dans la partie consacrée à la commune de Saint-Laurent-du-Maroni, on y retrouve pas moins de six types de langues ayant pour **dominante la communauté bushinengé**. En voici la synthèse de la situation :

- Les langues européennes (le français, la langue de scolarisation, le portugais du Brésil, l'anglais du Guyana).

- Les langues amérindiennes (arawak ou lokono, émérillon ou teko, kali'ña, palikur, wayana, wayampi).
- Les langues créoles à base lexicale française.
- Les langues créoles à base lexicale anglaise (aluku, n'dyuka, pamaka – sranan tongo).
- Les langues créoles à base lexicale anglaise (partiellement relexifiée en portugais- saamaka).
- Les langues asiatiques (hmongs, chinois).

À ce propos, le linguiste Jean Bernabe (1989) a proposé d'utiliser l'expression « **diglossie multipolaire** » pour mieux expliciter la spécificité guyanaise. En effet, on retrouve dans un même espace, la confrontation de plusieurs langues en circulation (le créole, le français, le portugais, l'espagnol, l'anglais etc.). En ce qui concerne la commune de Saint-Laurent-du-Maroni, il convient de parler plus de « **diglossie bipolaire** » car, les deux langues à forte dominance sont le français (langue officielle de scolarisation) et le sranan tongo (langue de la majorité culturelle).

Le sixième déterminant de la réussite et/ou échec scolaires correspond au **repli communautaire**. Dans la communauté des communes de l'Ouest-Guyanais (CCOG), et plus précisément, sur la commune de Saint-Laurent-du-Maroni, la deuxième ville du département par l'importance de sa population (35809 habitants, au 1<sup>er</sup> janvier 2015), la communauté *bushinengé* y est très importante. Ses membres semblent se replier sur eux-mêmes, vivent et cohabitent entre eux, s'isolent, au lieu de s'intégrer au sein du groupe plus large auquel ils appartiennent. Je n'ai pas observé cette particularité dans les autres communes étudiées malgré la présence de communautés diverses. La population élève de l'Ecole publique Raoul Roumillac à Matoury est « multiethnique et pluriculturelle », car plus du tiers de la population de Matoury est de nationalité étrangère, contre 5 % dans l'hexagone. C'est également le cas pour le Collège Lise-Ophion de Balata-Ouest Matoury où se rencontrent des élèves de tous horizons. Malgré quelques frictions et situations de violence au quotidien, le critère « communautaire » n'est pas avéré. La réponse se trouve certainement dans le fait qu'il n'y ait pas cet aspect de minorité et de majorité culturelle dans ces établissements scolaires, au moment de l'étude.

#### 4. Perspectives de ma recherche

La présente recherche, davantage qualitative, s'inscrit dans le champ épistémologique du constructivisme social. Ce dernier non seulement s'attache à étudier des phénomènes sociaux qui, en apparence, semblent naturels et évidents, mais il vise également à démontrer que lesdits phénomènes sociaux sont bien construits et situés dans l'histoire. Pour ce faire, les informations recueillies sur les déterminants de la réussite et/ou de l'échec scolaires, liées entre autres aux zones géographiques étudiées, ont été considérées comme des repères significatifs et percutants. La structuration de l'analyse qui m'a servi d'appui dans la compréhension des déterminants de la réussite et/ou de l'échec scolaires est celle de la théorie de l'identité culturelle d'essence plurielle. Parler d'identité commence d'abord avec soi-même, autrement dit quand on parle de soi : *Qui suis-je ? Celui que je crois être ou celui que l'autre dit que je suis ? Moi qui me regarde ou moi à travers le regard de l'autre ?* De fait, l'identité dont il est question ici devrait être considérée comme le résultat de plusieurs forces agissantes, internes et externes à l'école, en l'occurrence. Cette considération fait de cette dernière, un lieu aussi bien paradoxal qu'accueillant, où s'entremêlent la répétition et l'exception, l'inclusion et l'exclusion, l'enracinement et l'errance. Comment en saisir alors le sens véritable ?

L'analyse de l'ensemble des déterminants, précédemment relevés, m'a amenée à des résultats édifiants. Ces résultats mettent en évidence que les déterminants de la réussite et/ou échec scolaires sont multiples, dont certains demeurent beaucoup plus imposants que d'autres. Il en est ainsi, par exemple, de l'**identité culturelle** qui occupe une place centrale, quand on admet l'évidence même que la société guyanaise, issue de la période esclavagiste et coloniale (Créoles, Amérindiens, Boni, Métropolitains), continue de recevoir des migrations continues et très diverses. Avec des groupes sociaux qui, aujourd'hui, dépassent des milliers d'individus comme les Haïtiens, les Surinamiens et les Brésiliens, entres autres. Cette situation de plurilinguisme entraîne inexorablement des phénomènes des mélanges de langues, ce, en ne perdant pas de vue que, pour l'enfant-élève, la langue de scolarisation reste le français. Dès lors qu'un individu pose son identité de manière objective sous différentes formes (historiques, politiques, langagières, religieuses, etc.), le problème se pose alors de savoir comment il va pouvoir concilier, en lui, cette multiplicité, en interaction avec les autres groupes sociaux. Tout cela donne naissance à un véritable choc interculturel, précédemment évoqué, choc dit **conflit culturel**.

Il en résulte, entre autres, des :

- Chocs liés aux modes de vie quotidien : l'importance par exemple de faire travailler la terre, de réaliser la défriche de l'abatis, la pêche ou la chasse, pour l'enfant Amérindien ou *bushinengé*.
- Chocs relatifs à la structure familiale : la place et le rôle de l'enfant (fille et garçon) dans la famille.
- Chocs liés aux rites et croyances religieuses : les interdits alimentaires.

### POUR CONCLURE

Mes résultats conduisent notamment à constater que l'échec scolaire est la résultante d'une **valorisation excessive de l'école** au détriment de **l'enrichissement culturel**. Les élèves en situation d'échec voient juste les finalités pratiques de l'école qui vont utiliser des **motivations extrinsèques**, inadaptées au processus culturel. *Pourquoi primer un élève avec une récompense (motivation extrinsèque), alors qu'il pourrait faire découvrir à ses camarades la façon dont il construit une arbalète avec tout juste un élastique et un morceau de bois (motivation intrinsèque) ?* Au travers de cet exercice, je me suis rendue compte qu'ils ne faisaient pas l'expérience de la culture, car ils ne sont pas en situation d'apprendre le plaisir qu'elle peut apporter aux autres. Ce qui est interprété comme un désintéret, voire taxé de laxisme ou de l'ennui pour une activité, cachent, en réalité, d'autres vérités. Un parallèle peut donc être très justement établi avec le cadre normatif du système éducatif français qui, étant imposé aux élèves (certifications, diplômes, résultats, etc.), les empêche de construire des motivations intrinsèques, nécessaires pour apprendre. Or, ce sont ces motivations qui créent et engendrent les aspirations au savoir. Au final, un enfant en situation d'échec est un enfant qui n'a pas pu faire l'expérience de cette culture du savoir.

Une autre problématique mise en lumière par mon travail est celle du **turn-over et de l'instabilité importante des équipes éducatives dans les zones reculées de Guyane**. La configuration géographique pose à la fois des difficultés d'ordre sociaux-économiques et sanitaires. Dans certaines zones, le logement des enseignants peut se résumer à un simple carbet muni d'un hamac, sans eau potable ni électricité parfois. Les risques sanitaires, comme

le paludisme, sont réels. Il en résulte une difficulté majeure du système éducatif avec un taux de rotation conséquent à l'échelle du territoire guyanais. Compte tenu de ces conditions de vie très difficiles en sites, la fidélisation en poste de ces enseignants, parfois novices dans le métier, devraient bénéficier d'une politique plus soutenue, avec des moyens financiers plus conséquents. En plus de devoir s'adapter à son environnement professionnel, l'enseignant se définit et s'invente en se confrontant aux réalités hors travail, aux conflits tels qu'il va les vivre et aux issues telles qu'il les imagine ou les souhaite (Massy, 2001). On en revient à un autre concept clé qui se veut récurrent tout au long de cette étude, **l'identité, cette fois-ci, professionnelle de l'enseignant**, en zones reculées. *Est-elle semblable à celle de l'enseignant située en zones dites favorisées comme à Cayenne-Rémire-Montjoly ou Matoury par exemple ?*

Aussi, si je puis le dire ainsi : « *c'est en regardant comment font nos voisins que nous pouvons parfois améliorer de manière significative notre quotidien* ». Le Canada qui arrive en 6<sup>ème</sup> position du classement de l'OCDE, offre une approche pédagogique très intéressante qui pourrait être transposable pour le territoire de la Guyane. En effet, il n'y a pas de programme unique ou de système unique chez eux. Chacun des gouvernements provinciaux et territoriaux construit, gère et fonctionne avec son propre système d'éducation. Lorsque l'on connaît les particularités linguistiques et culturelles du territoire, on se doit donc de pouvoir s'y intéresser : c'est la prise en compte des spécificités locales sur le plan national. Concernant la Guyane, c'est par exemple l'adaptabilité des horaires scolaires en primaire, sur la commune de Saint-Laurent-du-Maroni, compte tenu des difficultés de transport, qu'éprouve bon nombre d'élèves (pirogue, bus, à pied, etc.), notamment ceux basés le long du fleuve Maroni ou provenant des villages lointains ou encore du Surinam.

## 5. Validation de mes hypothèses

A ce stade de mes recherches, je suis donc en mesure de pouvoir infirmer ma première hypothèse et confirmer la deuxième qui sont les suivantes :

### Hypothèse 1 :

*« Le rôle de l'école doit être de rendre accessible à chacun le bagage de connaissances et de compétences nécessaires pour appréhender le monde et participer*



*activement à sa transformation vers plus de justice* »<sup>138</sup>. L'accès, de chacun, aux connaissances et aux compétences, sous-entend que **tous les élèves**, sans distinction d'origine socioculturelle, doivent en bénéficier. À observer la situation aujourd'hui, l'école ne semble plus remplir son rôle premier, qui est de faire de tous ses enfants, des futurs citoyens responsables et autonomes. Elle est, en effet, devenue à la fois inégalitaire et inefficace. Il en résulte les exclusions, les abandons, les sorties avant obtention de diplômes, les redoublements, etc.

Les inégalités scolaires sous-jacentes sont tirées, entre autres, par un culte du diplôme, culte particulièrement fort dans le système éducatif français. Ce système privilégie une forme unifiée de scolarisation, alors que d'autres gardent plutôt un système fortement filialisé. Le Canada, par exemple, présente des caractéristiques totalement opposées : peu d'inégalités liées à l'origine sociale et une répartition sociale et académique indifférenciée des élèves.

#### Hypothèse 2 :

**La situation de plurilinguisme de la Guyane** entraîne inexorablement des phénomènes de mélanges de langues. Dès lors qu'un individu pose son identité de manière objective, sous différentes formes (historiques, politiques, langagières, religieuses, éducatives etc.), il va de soi que l'enfant-élève va aussi devoir s'adapter, composer, concilier avec cette multiplicité, en étant en interaction avec les autres groupes sociaux. Dans ce contexte culturel, **la famille**, agent de socialisation et d'éducation, détient un rôle particulièrement important, pour accompagner et donner du sens au savoir, à la culture et à la langue de scolarisation qu'est le français.

Sur ce plan, mon étude montre, qu'en Guyane, les populations traditionnelles et les populations issues de l'immigration sont majoritairement non francophones, et leurs langues d'appartenance jouent un rôle indéniable dans le vivre ensemble. Dans ce contexte, l'école apparaît comme l'un des premiers lieux de « confrontation », entre langues de la famille et le français, langue officielle de scolarisation. En même temps, certaines desdites langues jouent un rôle véhiculaire comme le portugais du Brésil et le sranan tongo, en raison d'une zone frontalière avec le pays d'origine.

---

<sup>138</sup>Mémoire contre l'échec scolaire – juin 2005.

Malgré l'important travail fourni, mes recherches n'ont pas permis d'épuiser la problématique, ni les solutions attendues, pour la meilleure gestion possible des questions de l'échec et de la réussite scolaires en Guyane.

#### 6. Les limites de la recherche

Je suis consciente que certains facteurs peuvent limiter la portée des résultats obtenus au travers de cette étude. Le premier concerne peut-être *la désirabilité sociale* ou *biais de désirabilité sociale*. Elle se traduit par ce que l'individu doit penser ou faire pour être apprécié, en donnant des réponses socialement convenables, et cela, au détriment de l'expression sincère des opinions et croyances personnelles. Ce qui inexorablement, a pour effet de diminuer la scientificité des conclusions tirées sur la base des réponses des individus. Dans le cas présent, il est possible que cette posture ait poussé les participants, à enjolter leur situation personnelle ou professionnelle, à partir de ce qu'ils auraient souhaité plutôt que ce qu'ils vivent réellement au quotidien.

Une deuxième contrainte ou limite de cette recherche, et non des moindres, reste l'étendue du territoire et de *facto*, l'accessibilité dans les zones très reculées. La Guyane est la collectivité française la plus étendue (84.000 km<sup>2</sup>) et la seule d'outre-mer continentale. Avec son espace immense, en grande partie enclavé, certaines communes ne sont accessibles que par le transport fluvial (souvent la pirogue) et le transport aérien. L'aéroport international Félix Eboué (basé à l'île de Cayenne) dispose des extensions dans les zones enclavées : plusieurs aérodromes situés à Camopi, Grand-Santi Maripasoula, Ouanary, Saint-Georges-de-l'Oyapock, Saint-Laurent-du-Maroni et à Saül. La Compagnie aérienne Air Guyane dessert quotidiennement Maripasoula et Saül, qui est le seul moyen d'accès à ces lieux directement depuis Cayenne. Ce qui sous-tend que la collecte des données et des informations sur le terrain a été difficile pour moi, compte tenu également de mes responsabilités d'enseignante.

Toutefois, mes recherches s'avèrent fructueuses à plusieurs titres.

#### 7. Les retombées et pistes de recherche

En dehors des limites évoquées, plusieurs éléments me permettent de considérer ma recherche comme une plus-value à l'enrichissement des connaissances sur les déterminants de la réussite et/ou de l'échec scolaires en Guyane. À ce propos, je voudrais d'abord souligner l'originalité que j'ai visée au travers de ma thèse d'un point de vue conceptuel, en étudiant l'objet réussite et/ou échec scolaires à travers l'analyse des discours et des comportements des

communautés différentes, dans un contexte territorial plurilingue. Pour ce faire, il a fallu prendre en considération l'identité culturelle, les aspirations et trajectoires familiales, les paramètres socioprofessionnels des acteurs, ce qui amène véritablement un apport positif et enrichissant de la thèse. À travers une étude analytique et comparative sur des pratiques et expériences *ad hoc*, j'ai pu mettre en lumière les conceptions de chaque groupe d'acteurs sur le même phénomène. Ce qui a permis de confronter et éclairer l'origine des différentes prises de position, et l'impact de ces influences (internes et externes) pour chaque déterminant.

Cependant, bien que ma recherche vienne enrichir la compréhension des déterminants de la réussite et/ou de l'échec scolaires en Guyane, il reste encore beaucoup de pistes à explorer. En effet, d'autres recherches pourraient analyser en profondeur le phénomène de diglossie pour élucider et comprendre si d'autres communes comme Iracoubo, Maripasoula, Saint-Georges-de-l'Oyapock, où la communauté amérindienne est plus importante, donnent les mêmes résultats. Il serait aussi très intéressant, par ailleurs, d'approfondir le concept de représentations sociales, étroitement liés à la notion d'identité. En effet, une première théorie, issue des travaux fondamentaux d'Henri Tajfel (1970), stipule que l'identité sociale est basée sur les connaissances ou les croyances dont disposent les individus à propos des catégories sociales auxquelles ils appartiennent ou auxquelles ils sont assujettis. Une seconde théorie, se réfère, elle, à la théorie des représentations sociales (Serge Moscovici, 1961), qui considère ces dernières comme des marqueurs et des modulateurs de l'identité sociale. De ce fait, dans une perspective de recherche-action, on pourrait analyser et étudier les diverses formes d'articulations entre identité et représentations permettant d'éclairer le changement individuel et/ou collectif.

Par ailleurs, mon travail de recherche a mis en avant le concept d'identité plurielle, largement mentionnée tout au long de ces chapitres. Il serait intéressant de s'attarder un peu plus sur le processus de construction de **l'identité professionnelle de l'enseignant** dans un contexte plurilingue tel que la Guyane. On ne peut ignorer le rôle de modèle que peut représenter l'enseignant pour l'élève. Il me semble évident de dire que l'enseignant exerce une influence (positive ou négative) sur l'élève de part son comportement mais aussi par ses valeurs qu'il véhicule. Il est en cela un partenaire incontournable, avec d'autres acteurs sociaux dans les choix concernant les orientations éducatives à prioriser. Inexorablement, l'enseignant connaît le même « examen de soi » que l'enfant-élève. C'est-à-dire les composantes de la représentation de soi, mais en tant qu'enseignant. *Quelles représentations*

*que l'enseignant ou le futur enseignant élabore t-il de lui-même comme enseignant, tout cela dans un contexte plurilingue et d'inter culturalité? Comment est-il possible pour ces enseignants d'appliquer des programmes élaborés loin des réalités locales? Cette identité se trouve à la jointure de la représentation qu'il a de lui-même en tant que personne et de celle qu'il a de son rapport aux enseignants et à la profession enseignante.*

Une bonne partie des enseignants inexpérimentés viennent de la Métropole, mais aussi des Antilles et des régions côtières de la Guyane. En effet, il y a une faible sélectivité du concours dans une région qui se trouve déjà fortement déficitaire en nombre d'enseignants. Par truchement, on évoque également parfois l'attrait d'un territoire amazonien riche en diversité naturelle et humaine. Les conditions de vie parfois difficiles sur les sites isolés doivent très certainement développer chez l'enseignant, des capacités d'adaptation et des approches pédagogiques en adéquation avec un environnement social et culturel très spécifique. Le témoignage poignant de Monsieur Jules Maurice Madkau, enseignant de MS-GS au Village de Talwen rattaché à la commune de Maripasoula (à environ 2 heures de pirogue de Maripasoula) montre bien toutes les difficultés rencontrées sur les sites isolés. Parce-que, au-delà de la structuration identitaire, il est question de s'intéresser à la manifestation des valeurs dans la réalité et aux différents essais du sujet, pour relativiser ses besoins et ses dépendances, et de pouvoir analyser comment il réussit ou pas, à surmonter les manquements, mais aussi et surtout, à s'engager dans des activités de reconfiguration de soi et de ses conditions d'existence.

Et pour conclure, certains enseignants affectés sur ces territoires isolés sont originaires du fleuve. Ils ont certainement une motivation culturelle pour vouloir s'installer et enseigner dans ces sites qui sont imprégnés de leur histoire. Ils ne sont donc pas en rupture et en opposition par rapport aux cultures locales. Ce serait tout à fait intéressant et pertinent d'étudier ces trajectoires de vie, d'évaluer et de comprendre les apports spécifiques ou la plus-value de ces enseignants dans cette dynamique scolaire et de réussite des élèves (Changkakoti et Broyon, 2013; Howard, 2010).

## REFERENCES BIBLIOGRAPHIQUES

Association Française des Psychologues de l'Éducation Nationale, *Problématiques scolaires et dimension culturelle : La Guyane*, Psychologie & Education, 2011-3 septembre 2011 : Cet ouvrage parle des différentes problématiques culturelles rencontrées en Guyane et des pistes de réflexion.

AUDUC Jean-Luc, *Le système éducatif français aujourd'hui : De la maternelle à la terminale – Un état des lieux*, Paris, Hachette Education, 2013 : Jean-Luc Auduc s'appuie sur les textes de référence les plus récents et rassemble les informations disponibles les plus pertinentes pour mettre à jour une organisation, son fonctionnement, ses missions, ses structures et ses personnels.

BERRY John, *Acculturation et adaptation*, in HILLY, M.-A., LEFEBVRE, Marie-Laure. (Dir.), *Identités collectives et altérité. Diversité des espaces / spécificité des pratiques*. Paris, l'Harmattan, 1999 : J'ai essentiellement exploité les contenus des pages 177-196. John Berry met en évidence le fait que les contacts culturels intergroupes causent un double changement : un au niveau groupal/culturel et un au niveau individuel/psychologique.

BONNERY Stéphane, *Comprendre l'échec scolaire – Elèves en difficultés et dispositifs pédagogiques*, Paris, Editions LA DISPUTE, 2007 : J'ai essentiellement exploité les contenus des pages 17-205. Cet ouvrage tente de dévoiler le sens singulier de ces désignations banalisées. Cet ouvrage nous amène à se poser un certain nombre de questions comme : Que nous apprennent ces élèves sur la façon dont se construit la difficulté scolaire ?

BOULOT Serge, BOYZON-FRADET Danielle, *L'École française : égalité des chances et logiques d'une institution*, Revue Européenne des Migrations Internationales, volume 4, 1988, p. 50 : Les auteurs mettent l'accent sur le système éducatif et l'égalité des chances et quelques voies nouvelles pour concilier intégration et identité.

BRUNELLE Natacha, COUSINEAU Marie-Marthe, *Trajectoires de Déviance Juvenile : Les Éclairages de la Recherche Qualitative*, Presses de l'Université du Québec, 2005 : J'ai essentiellement exploité les contenus de la page 130. Il s'agit pour les auteurs d'apporter une connaissance différente et complémentaire des trajectoires déviantes des jeunes à partir d'études faites avec eux plutôt que sur eux.

BRUNCHER Paul & BESANÇON Laurent, *Les grossesses précoces*, Guyane Cohésion La lettre d'information du Centre de Ressources Politique de la Ville de Guyane, n° 41 mars 2011 : Un état des lieux de la situation des grossesses précoces en Guyane.

CAHEN, Cyrille, *Thérapie de l'échec scolaire*, Baume les Dames, Edition NATHAN PEDAGOGIE, Janvier 1996 : Cet ouvrage parle de cas concrets, de réflexions et de conclusions concrètes tirées directement de l'observation et de l'expérience sur les causes générales de l'échec scolaire.

CHARLOT Bernard, *Du Rapport au Savoir*, Paris, Éditions Anthropos, 2002 : J'ai essentiellement exploité les contenus des pages 89-98. L'auteur apporte un point de critique sur les théories de la reproduction et du handicap socioculturel.

CHARLOT Bernard, Entretiens Nathan de 1999, publiés sous le même titre, dans le livre *L'école face à la différence*.

Contrat de Ville de Cayenne - Le Projet Educatif Local (PEL), Comité de pilotage du 14/12/2005 : Il s'agit d'une contribution complémentaire de la Ville de Cayenne à la mission éducative de l'école passe par l'apport d'actions éducatives programmées dans le temps scolaire, péri et extrascolaire.

COSTA-LASCOUX Jacqueline, HILY Marie-Antoinette, VERMES Geneviève, *Pluralité des cultures et dynamiques identitaires – Hommage à Carmel Camelleri*, Espaces interculturels, Paris, Harmattan, 2000 : Cet ouvrage parle de la théorie critique de l'identité individuelle et collective au centre des évolutions interculturelles.

CROZIER Michel, FRIEDBERG Erhard, *L'acteur et le système - Sociologie politique*, aux Éditions du seuil, 1977 : Cet ouvrage parle des relations de pouvoir et les stratégies qu'élaborent les acteurs au sein des organisations pour en saisir les logiques sous-jacentes et en délimiter les zones d'incertitude.

DJAKOVIC Marc, FAUROBERT Jean, VAILLANT Jean-Marie, *Enfants et adolescents en Guyane : De l'insertion scolaire, culturelle et socio-économique à l'équilibre*, Cayenne, Union Régionale des Médecins de Guyane, 1999 : J'ai essentiellement exploité les contenus de la page 6. Il s'agit d'une recherche épidémiologique qui vise à déterminer les facteurs de risque chez les enfants et adolescents de Guyane.

ELOI Marie-Hélène, « *Les jeunes et les relations interculturelles* », in *Rencontres et dialogues interculturels*, Paris, Éditions Licorne & l'Harmattan, 2004, pp. 26-37, 162-165 : J'ai essentiellement exploité les contenus des pages 26-37, 162-165. L'auteure propose des solutions techniques inédites pour la gestion et le développement des clubs, des fédérations et des services de sport des communes pour les jeunes.

EMIN Jean Claude, LEVASSEUR Jacqueline, *L'évaluation dans le système éducatif français*, Thema, 2007 : J'ai essentiellement exploité les contenus des pages 69-70. C'est une évaluation du système éducatif en France.

KONRAD Lorenz, *Les huit péchés capitaux de notre civilisation*, Flammarion 1973 : Il affirme que l'humanité contemporaine est en péril en raison de huit péchés capitaux.

LEGLISE Isabelle, MIGUE Bettina, *Pratiques et représentations linguistiques en Guyane - Regards Croisés*, Paris, IRD Éditions, 2007 : L'objectif de ce livre est de mieux connaître la situation sociolinguistique guyanaise, en prenant en compte les réalités sociales et linguistiques.

LIEURY Alain, FENOUILLET Fabien, *Motivation et réussite scolaire*, Paris, DUNOD 3<sup>ème</sup> Edition, 2013 : J'ai essentiellement exploité les contenus des pages p. 3-15, 27-39, 63-73, 167-171. Il s'agit de décrire les principaux mécanismes neurobiologiques et psychologiques en œuvre ainsi que les différentes formes de motivations.

MAZEREAU Philippe, LEBOITEUX Dominique, ROSE Pierre, *Phobie scolaire ou peur d'apprendre ?*, Suresnes, Editions de l'INS HEA, 2013 : J'ai essentiellement exploité les contenus des pages 133-246. Il s'agit de la question du diagnostic de la peur d'apprendre ou de la phobie scolaire, qu'elle soit pédagogique ou médical, renvoie à celle de l'évaluation, c'est-à-dire tout à la fois à la conception de son processus et aux conditions de sa mise en œuvre.

PAIR Claude, *Forces et faiblesses de l'évaluation du système éducatif en France*, Rapport du Haut Conseil de l'évaluation de l'école, Octobre 2001 : J'ai essentiellement exploité les contenus de la page 35. Il s'agit d'une évaluation du système éducatif en France.

PASQUIER Daniel, *Agir pour la réussite scolaire*, Paris, Hachette Education, 1992 : Cet ouvrage pose la question centrale du choix d'un type d'action. Traiter l'échec scolaire, c'est intégrer l'ensemble-classe et non aux seuls élèves en difficulté.

POURTOIS Jean-Pierre, DESMET Huguette, *Epistémologie et instrumentation en sciences humaines*, lieu de publication (ex. Paris), Pierre Mardaga Editeur, 2/1997 : Cet ouvrage parle de la situation actuelle de l'épistémologie et de la méthodologie en sciences humaines.

Psychologie & Éducation, *Problématiques scolaires et dimension culturelle : la Guyane*, AFP-EN, 2011-3/Septembre 2011, p. 57 : J'ai essentiellement exploité les contenus de la page 57. Un état des lieux des différentes problématiques culturelles rencontrées en Guyane et des pistes de réflexion.

ROCHEX Jean-Yves, CRINON Jacques, *La construction des inégalités scolaires*, Presses Universitaires de Rennes (PUR) – Collection « Paideia », Rennes 2011 : Il s'agit d'une description et analyse des processus de productions des inégalités scolaires en matière d'apprentissage et d'accès au savoir et à la culture écrite.

SOLEILHAC Alain, *Renforcer la confiance en soi à l'école – Présence ici et maintenant – Volonté d'être*, Lyon, Edition Chronique sociale, 2010. Cet ouvrage parle de la méthode Vittoz investi par l'auteur. Il s'agit de méthodes d'initiations permettant de renforcer la capacité des élèves à apprendre, à vivre en relation.

SABATIER Colette, MALEWSK Anna, TANON Fabienne, *Identités, acculturation et altérité*, Collection Espaces interculturels, Paris, Harmattan, 2002 : Cet ouvrage parle du processus de formation des identités, de la représentation et de la construction de l'autre au travers d'une palette de situations.

TANON Fabienne, VERMES Geneviève, *L'individu et ses cultures*, Espaces interculturels, Paris, Harmattan, 1993, chapitre 1 : Cet ouvrage fait référence à la dynamique incessante et réciproque de l'homme d'aujourd'hui, situé au carrefour de plusieurs cultures, aux prises d'influences multiples.

VERBUNT Gilles, *Les obstacles culturels aux apprentissages*, guide des intervenants, FAS – GPLI – Ministère du Travail de l'Emploi et de la Formation professionnelle, Centre National de documentation pédagogique, 1994 : Cet ouvrage étudie les deux niveaux d'implication, la relation professionnelle et le souci d'intégration, ainsi que divers aspects des mutations culturelles des migrants.

### **Législation**

- Articles L.211-1 ; L.211-8 ; L.212-15 ; L.213-2 ; L.214-6 du Code de l'éducation.

### **Rapport**

Victorin Lurel, Rapport au Premier Ministre, Egalité réelle outre-mer, mars 2016, p. 55 : <https://www.ladocumentationfrancaise.fr/var/storage/rapports-publics/164000180.pdf>

Jacques Lesieur, Organisation du système éducatif français, DIFOR, Ministère de l'Education Nationale, Septembre 2010 : <http://www.cndp.fr/crdp-lyon/IMG/pdf/systeme-educatif-lesieur-2012.pdf>



## Revues

Dr Saliha Ameer-Amokrane, *Apprentissage de l'écriture en contexte plurilingue – Problèmes liés à l'acquisition de l'orthographe*, Synergies Algérie n°6, 2009, pp. 71-78.

DUCHENE Maéva et POPLIMONT Christine, *Insertion professionnelle, socialisation des jeunes français « sans qualification » et formation en alternance*, Education et socialisation (en ligne), 34 (2013).

## Internet

*Que contient le projet de loi sur l'égalité Outre-mer* : <https://la1ere.francetvinfo.fr/que-contient-le-projet-de-loi-sur-l-egalite-reelle-outre-mer-402811.html>, consulté le 13/01/2018.

*D'où vient le concept d'égalité réelle* : <https://www.oftt.eu/think-tanks/generalites/article/d-ou-vient-le-concept-d-egalite-reelle>, consulté le 29/01/18.

*La loi et les personnes handicapées* : <https://www.lco-cdo.org/fr/nos-projets-en-cours/la-loi-et-les-personnes-handicapees/principes-concernant-le-droit-et-les-personnes-handicapees-mars-2012/iv-legalite-reelle-une-valeur-preponderante>, consulté le 29/01/18.

*Schéma Départemental de Coopération Intercommunale de la Guyane* : <http://www.guyane.gouv.fr/content/download/8861/47833/file/SDCI>, consulté le 10/05/2018.

*Sociogramme de Moreno pour mieux comprendre vos équipes* : <https://www.leader-blogueur.com/sociogramme-de-moreno/>, consulté le 03/01/2019.

*L'effet de groupe extrémisme, la violence* : <https://www.leprogres.fr/france-monde/2012/10/03/l-effet-de-groupe-extremisme-la-violence>, consulté le 02/03/19.

*L'immigration, un choc culturel* : <http://diasporaenligne.net/limmigration-un-choc-culturel/>, consulté le 13/03/19.

*Les 9 bases de l'enneagramme* : <https://ref.fr/vie-quotidienne/psychologie/dossier-les-9-bases-de-lenneagramme>.

*Description rapide des types de l'enneagramme* : <http://www.promouvoir-enneagramme.com/index.php?rubrique=2986>, consulté le 24/07/2019.

*Réflexivité et autoévaluation au sein des équipes pédagogiques d'écoles élémentaires* : [https://dumas.ccsd.cnrs.fr/dumas-01005468/file/mem-14-magdeleine\\_letin\\_corinne.pdf](https://dumas.ccsd.cnrs.fr/dumas-01005468/file/mem-14-magdeleine_letin_corinne.pdf), consulté le 21/08/19.

<https://www.reseau-canope.fr/climatscolaire/agir/ressource/ressourceId/violence-et-echec-scolaire-analyse-avec-daniel-favre.html>, consulté le 04/11/2019.

<https://www.defi-metiers.fr/dispositifs/fonds-daide-aux-jeunes-faj>, consulté le 09/11/2019.

<http://www.onisep.fr/Pres-de-chez-vous/Ile-de-France/Creteil-Paris-Versailles/L-emploi-en-region/Etre-recrute-dans-la-region/Insertion-des-jeunes-les-parcours-de-l-EPIDE>, consulté le 09/11/2019.

<https://travail-emploi.gouv.fr/ministere/service-public-de-l-emploi/article/missions-locales>, consulté le 09/11/2019.

<https://eduscol.education.fr/cid46765/sections-d-enseignement-general-et-professionnel-adapte.html>, consulté le 16/11/2019.

<https://www.legifrance.gouv.fr/affichCodeArticle.do?idArticle=LEGIARTI000027682842&cidTexte=LEGITEXT000006071191&dateTexte=20130710>, consulté le 11/11/2019.

[https://www.education.gouv.fr/bo/BoAnnexes/2007/hs6/MENE0750668A\\_annexe1.pdf](https://www.education.gouv.fr/bo/BoAnnexes/2007/hs6/MENE0750668A_annexe1.pdf), consulté le 11/09/2022.

<https://www.maieusthesie.com/nouveautes/article/maslow.htm>, le 11/09/2022.

## ANNEXES : GUIDE D'ENTRETIEN SEMI-DIRECTIF

### Annexe 1 : Questionnaire M. Mathiot Sébastien Directeur d'école

Tout d'abord, je vous remercie de prendre sur votre temps pour m'accorder quelques instants d'attention. Dans le cadre de ma thèse, je suis amenée à préparer un travail de recherche scientifique qui porte sur **LES DETERMINANTS DE LA REUSSITE ET DE L'ECHEC SCOLAIRES : Etude analytique et comparative à travers des pratiques et expériences ad hoc en Guyane en matière de lutte contre l'abandon scolaire**. Ce guide d'entretien me servira de support à l'élaboration de mon sujet de recherche.

Avant de répondre aux questions, je vous invite à faire une présentation de votre parcours universitaire et professionnel qui sont des éléments potentiellement intéressants. Aussi, je tiens à vous rassurer sur la confidentialité des informations recueillies, et qu'elles ne seront exploitées qu'aux seules fins de ma thèse.

Formation initiale : technicien supérieur en informatique industrielle / électronique  
Expérience professionnelle (MEN) : PE contractuel (1/2 décharge de Direction Écoles YAMANALE / TCHI TSOU), puis PE titulaire à Joinville PASCAL (Saint Georges de l'Oyapock)

**Vous avez également la possibilité de me transmettre un audio si cela vous semble plus simple et plus pratique au 0694 245528 (mail : [sadia.robo-ayanne@wanadoo.fr](mailto:sadia.robo-ayanne@wanadoo.fr)).**

#### PROFIL DU PROFESSIONNEL

SEXE : F  M

AGE : -30 ans  Entre 30-40 ans  Entre 40-50 ans  + de 50 ans

ZONE GEOGRAPHIE DE L'ECOLE ET COMMUNE PROFESSIONNELLE : Saint Georges de l'Oyapock (Est Guyane)

VOTRE FONCTION ACTUELLE : Directeur de l'EPU Joinville PASCAL (RNE : 9730030V)  
VOTRE ANCIENNETÉ A VOTRE POSTE ACTUEL : 3 ans

VOTRE ANCIENNETÉ A L'EDUCATION NATIONALE : 15

AVEZ-VOUS DÉJÀ OCCUPE D'AUTRES FONCTIONS OU METIERS ? SI OUI, LESQUELLES ? Technicien informatique / télécom, Dessinateur projeteur (VRD / AUTOCAD)

### QUESTIONS

*Préambule : les réponses apportées sont contextualisées au bassin géographique de pratique, plus précisément / lieu d'exercice Joinville PASCAL*

**L'élève : Le rapport à soi et au savoir**

Question 1 : Selon vous, quel sens certains jeunes attribuent-ils au fait d'aller à l'école et d'y apprendre des choses ? *A Joinville PASCAL, l'École est avant tout pour les élèves un espace de rencontre, d'échanges, de jeu, d'interactions, avant d'être un lieu de savoir.*

Question 2 : Selon vous, qu'est-ce qui les mobilise dans le champ scolaire et les incite à travailler à l'école ? *Dans la grande majorité, « l'effet maître » est le principal mobilisant, l'activité économique étant très réduite. Certains parents, qui travaillent sensibilisent leurs enfants sur l'importance des savoirs scolaires, mais ils demeurent peu nombreux.*

Question 3 : Selon vous, qu'est-ce qui va fondamentalement différencier un élève qui réussit d'un élève en échec scolaire ? *Mon avis personnel est qu'il ne peut y avoir « échec scolaire du point de vue de l'élève », dans la mesure où il y a toujours un « déjà là » à exploiter par l'équipe enseignante. Néanmoins, l'équipe enseignante peut effectivement avoir de grosses difficultés à exploiter ce « déjà là » lorsque par exemple, la langue de première socialisation n'est pas la langue de scolarisation ou encore lorsque les cultures des familles sont éloignées de la culture scolaire.*

Question 4 : Pensez-vous que l'expérience scolaire et le vécu personnel de l'enseignant peuvent influencer l'approche pédagogique ? Si oui, de quelles façons ? *La réponse à cette question est induite dans la réponse apportée en Q.3. Nous sommes la somme de nos rencontres (belles et moins belles). L'enseignant véhicule inconsciemment, dans son approche pédagogique, son propre rapport personnel à l'École, si bien que dans certaines situations exacerbées, certaines « croyances personnelles » peuvent prendre le pas sur certaines préconisations ministérielles (cadre MEN). C'est d'ailleurs en cela, que l'Institution développe de plus en plus des angles de formations basés sur l'échange entre pairs, la réflexivité en équipe, pour interpellier ces rapports individuels et inciter les regards croisés.*

Question 5 : Comment définiriez-vous un « bon enseignant » ? *Un professionnel qui « croit » au potentiel de progression de ses élèves et met tout en œuvre pour lui assurer une progression.*

Question 6 : Pensez-vous que la personnalité et le vécu scolaire de l'enseignant peuvent influencer l'approche pédagogique. Si oui, de quelles façons ? *Itération de Q.4.*

Question 7 : Avez-vous suffisamment de recul pour vous auto-évaluer, voire vous remettre en question sur votre management ? Si oui, de quelles façons ? *Dans les missions qui me sont confiées, la question / auto-évaluation n'est pas d'avoir du « recul », mais de définir des indicateurs précis qualitatifs et quantitatifs qui me permettront à termes d'affiner le management. Il est donc primordial de planifier les différentes étapes (diag. / constat, actions, régulations) et de construire les outils pertinents autorisant une mesure précise de ces indicateurs.*

### **Le thème socio-économique et culturel**

Question 1 : Quelles sont les différentes communautés que l'on retrouve dans votre école ? *A Joinville PASCAL, 4 groupes (d'élèves) identifiables par un patrimoine linguistique et culturel spécifique sont présents : la communauté amérindienne (palikur en réception, créole/PTBR en production/réception), la communauté créole (créole guyanais, français PTBR en réception/production), la communauté brésilienne (PTBR en réception/production) et les enfants des fonctionnaires (français en réception/production). La pratique de ces langues ramène, bien entendu, à un patrimoine culturel et familial spécifique. Il conviendra de noter que le PTBR est actuellement la langue qui fait le lien entre ces différentes communautés culturelles. Il y a 12 ans, à mon arrivée à SGO, c'était le créole Guyanais qui revêtait cette fonction.*

Question 2 : Quelle est la communauté la plus importante dans votre école ? *La communauté PTBR est quantitativement la plus importante.*

Question 3 : Pouvons-nous parler ici de mixité scolaire ? Argumentez. Tout dépend de la définition que vous attribuez à ces termes. Si l'on part du postulat que toute mixité est assujettie à mélange de critères qui diffèrent par une nature propre (ici, dans un espace-lieu et un espace-temps spécifique à l'Ecole), je n'emploierais personnellement pas ces mots. J'utiliserais davantage les termes : « diversité culturelle en milieu scolaire »

Question 4 : Est-ce que la mixité est un facteur de réussite scolaire selon vous ? Argumentez. *La diversité culturelle à l'Ecole est une richesse, un atout, et à la fois un DEFI en Guyane. Richesse car c'est une porte ouverte sur la tolérance, les langues, des visions du monde propres à l'utilité de chaque communauté, l'environnement naturel. Atout, car un élève qui sait d'où il vient, dont les origines/spécificités sont valorisées à l'Ecole, est un adulte en devenir qui n'aura pas peur d'affronter le Monde. Un défi, enfin, car exploiter à l'Ecole toute cette formidable diversité culturelle, exige une volonté de la part des équipes enseignantes d'aller à la rencontre de ces cultures, de les solliciter, de parfois les découvrir (comme un élève découvrirait certaines règles de grammaire) et de sortir des « sentiers battus » des programmes officiels. Défi car il revient aux enseignants d'exploiter le « déjà là » qui ne s'exprime pas ou très peu dans la langue de scolarisation...*

Question 3 : De quels quartiers viennent la plupart de vos élèves ? *Crique ONOZO, Villages Espérance ½ et Savane, Village Martin, bourg*

Question 4 : Quel est le moyen de transport le plus utilisé par les élèves ? *La bicyclette !*

#### **Le thème relatif à l'expérience et à la trajectoire scolaire**

Question 1 : Les parents devraient faire tout ce qu'ils peuvent pour aider leur enfant à réussir à l'école. Selon vous, est-ce le cas dans votre établissement ? *L'Ecole Joinville PASCAL est ouverte depuis 1967... Les communautés linguistiques sont diverses... Notre école accueille des élèves d'un « bassin de vie » où la notion de frontière n'existe pas mais dont l'Administration se fait la voix, Comme toute école française, l'accueil de ces élèves est standardisé pour un public francophone... Les activités économiques de ce bassin de Vie sont limitées... La scolarité à SGO s'arrête à la 3<sup>ème</sup> à cette date... Répondre à cette question, doit tenir compte de tous les paramètres énoncés en amont. Il faut certes sensibiliser les parents à la culture scolaire, travailler sur la coéducation (en défaut), mais certainement pas les culpabiliser. C'est ENSEMBLE, Institution et Partenaires, que nous arriverons à avancer.*

Question 2 : Pensez-vous que les élèves perçoivent suffisamment l'école en termes de valeurs, d'intérêt et d'utilité (la valeur attribuée aux apprentissages scolaires, en particulier l'importance et l'intérêt que l'élève accorde à l'école) ? *Cf Q.1 / Le rapport à soi et au savoir. Nos élèves respectent profondément les enseignants/tes, mais l'Ecole reste avant tout LE lieu de rencontre avant toute considération d'acquisition de savoirs...*

Question 3 : Les sanctions scolaires (les renvois, les punitions ...) font partie de la vie scolaire quand les règles de vie en communauté sont transgressées par les élèves. Sont-ils importants dans votre école et pourquoi ? *Très grand respect des règles de Vie en communauté.*

Question 4 : Des faits graves tels que la violence, le harcèlement et les vols etc. sont récurrents dans le milieu scolaire, et peuvent perturber le bon fonctionnement d'une école. Avez-vous observé ces faits dans votre école ? Si oui, quels sont les moyens de prévention ? *Ces faits sont à relier à l'accessibilité aux réseaux sociaux (immédiateté des opinions). Nos élèves en sont encore éloignés pour le moment... Mais des actions de prévention sont menées dans l'établissement (BPDJ, Conseils de Vie de classe, etc.).*

#### **Le thème de la santé**

Question 1 : On parle souvent de carence alimentaire qui peut créer un manque de concentration en classe, une diminution marquée de l'intérêt et de la fatigue. Avez-vous

remarqué cette difficulté dans votre école ? Quelles sont les solutions proposées ? ***La Collectivité met en place une collation quotidienne qui a un effet extrêmement positif sur l'attention de nos élèves. Pour certains d'entre eux c'est malheureusement le seul « repas » de la journée...***

### **La double relation parents - communauté éducative**

Question 1 : Comment pouvez-vous qualifier la relation parents - communauté éducative ? ***Complexe ! Encore plus avec la gestion protocolaire COVID19...***

Question 2 : Que serait-il bon de faire pour améliorer cette relation indispensable à la réussite de tous les élèves ? ***Ouvrir davantage l'Ecole à son environnement, valoriser les forces vives en impulsant des journées des talents (des parents de nos élèves), multiplier les échanges informels (café-parents, classes ouvertes).***

Question 3 : Avez-vous un problème d'absentéisme dans votre école ? Si oui, quels sont les moyens mis à votre disposition pour interpeller les parents ? ***L'absentéisme perlé est une catastrophe. L'absence de contact téléphonique avec les familles en est une autre. Il faudrait une entité « médiatrice » spécifique pour traiter cette problématique. Il y a 10 ans, le PRE endossait cette mission : c'était un atout considérable !***

Question 4 : Est-ce que les parents répondent toujours présents en cas de besoin ? Expliquez. ***(Voir Q.3. ci-dessus)***

Question 5 : Selon vous, est-ce que le système éducatif français actuel est adapté aux particularités de notre Département ? Expliquez. ***Si l'on part du postulat que les programmes officiels de l'EN sont basés sur un public de communauté de Vie francophone (d'ailleurs les programmes de la maternelle utilisent bien le terme « mobiliser le langage »), un gros travail est à réaliser / réalité linguistique du département : adaptation des programmes (articulation BO/CECRL). Mais pas que : désenclavement des communes éloignées et isolées pour permettre à nos élèves de se confronter à d'autres réalités par exemple (un déplacement en bus de 50 personnes SGO<->Cayenne AR revient à 4000€), plans nationaux de valorisation des cultures présentes (je ne parle pas là des doctorants qui viennent exploiter la matière pour défendre une thèse, thèse qu'ils ne restituent d'ailleurs pas à la population concernée) : expertise, recherche, etc.***

Question 6 : Mettez-vous, le temps d'une question, à la place de la Ministre de l'Education Nationale. Qu'auriez-vous entrepris comme « grands chantiers » pour l'amélioration de l'éducation en Guyane ? ***Il ne m'appartient pas de « me mettre à la place de », mais d'agir sur de possibles leviers « à ma place ». Et, il est un paramètre inéluctable, celui de la temporalité des « grands chantiers ». Pour pouvoir agir et avoir une vision de l'effet de ses actions, il faut de la longévité. C'est peut-être là une piste à exploiter : renforcer la longévité du pilotage... Renforcer la proximité de gestion (montées en compétence / niveau local). Et valoriser les ressources locales.***

### **Le thème du partenariat**

Question 1 : En quoi le partenariat peut être utile à la réussite des élèves ? ***Il est primordial : c'est l'ouverture de l'Ecole sur le monde (économie, industrie, coéducation, administration, sport et culture). C'est aussi offrir aux élèves des situations de communication authentiques et leur permettre de se projeter / d'émettre des hypothèses / projets de Vie.***

Question 2 : Quels sont vos partenaires internes et externes ? ***Collectivités, associations culturelles et sportives, autorités régaliennes, etc.***

Question 3 : Donnez un exemple de partenariat efficace ? ***Tous les partenariats engagés à l'EEPU Joinville PASCAL (classe d'eau / Canopée des Sciences, sensibilisation harcèlement / ID Santé, l'abattis dans l'assiette / RSF, Droits et devoirs et rapport à la sanction et la Loi / BPDJ de Kourou, etc.)***

Avez-vous d'autres thématiques ou problématiques non traitées et à me suggérer ? Si oui, lesquelles ? ***RAS.***

**Merci de m'avoir accordé quelques instants d'attention**



## **Annexe 2 : Questionnaire M. Demba Osveldo Directeur d'école**

### **GUIDE D'ENTRETIEN SEMI-DIRECTIF**

Tout d'abord, je vous remercie de prendre sur votre temps pour m'accorder quelques instants d'attention. Dans le cadre de ma thèse, je suis amenée à préparer un travail de recherche scientifique qui porte sur **LES DETERMINANTS DE LA REUSSITE ET DE L'ECHEC SCOLAIRES : Etude analytique et comparative à travers des pratiques et expériences ad hoc en Guyane en matière de lutte contre l'abandon scolaire**. Ce guide d'entretien me servira de support à l'élaboration de mon sujet de recherche.

Avant de répondre aux questions, je vous invite à faire une présentation de votre parcours universitaire et professionnel qui sont des éléments potentiellement intéressants. Aussi, je tiens à vous rassurer sur la confidentialité des informations recueillies, et qu'elles ne seront exploitées qu'aux seules fins de ma thèse.

**Vous avez également la possibilité de me transmettre un audio si cela vous semble plus simple et plus pratique au 0694 245528.**

#### **PROFIL DU PROFESSIONNEL**

SEXE : F  Mx

AGE : -30 ans  Entre 30-40 ans  Entre 40-50 ans  + de 50 ans x

ZONE GEOGRAPHIE DE L'ECOLE ET COMMUNE PROFESSIONNELLE : SINNAMARY

VOTRE FONCTION ACTUELLE : directeur

VOTRE ANCIENNETÉ A VOTRE POSTE ACTUEL : 16 ans

VOTRE ANCIENNETÉ A L'EDUCATION NATIONALE : 30 ans

AVEZ-VOUS DÉJÀ OCCUPE D'AUTRES FONCTIONS OU METIERS ? SI OUI, LESQUELLES ?

Militaire ; Agent de caisse à la banque...agent de sécurité...

## QUESTIONS

### **L'élève : Le rapport à soi et au savoir**

Question 1 : Selon vous, quel sens certains enfants attribuent-ils au fait d'aller à l'école et d'y apprendre des choses ?

Les enfants mettent-ils un sens derrière l'obligation scolaire ? Je ne pense pas, mais il me semble que l'idée d'apprendre des choses qu'ils ne connaissent pas, d'avoir des amis, de se socialiser et de faire des choses qu'ils ne font pas chez eux peut être un facteur de sens. Souvent, les élèves qui donnent un sens à l'école comme une envie de se dépasser, une envie d'apprendre et découvrir de nouvelles choses sont ceux qui donnent un sens à l'école. Il faut pour cela que les enseignants et parents les accompagnent pour donner une importance à ce sens.

Question 2 : Que pensez-vous de la motivation intrinsèque et extrinsèque ? Laquelle vous semble la plus intéressante pour l'élève ?

La motivation intrinsèque découle de l'envie de se prouver que l'on sait faire, elle appelle une confiance en soi et une estime de soi. Elle est le facteur d'autodétermination et d'autonomie.

La motivation extrinsèque appelle des récompenses, une reconnaissance externe, des punitions... Elle est plus un facteur de pression sociale.

Je pense qu'une part des deux motivations est importante pour l'épanouissement et l'accomplissement de l'enfant. Même si la motivation intrinsèque est recherchée pour permettre à l'enfant de grandir en ayant une bonne connaissance et une estime de soi, la motivation extrinsèque répond à une demande sociale, l'élève apprend à vivre avec les autres et les lois qui régissent ce vivre-ensemble.

Question 3 : Selon vous, qu'est-ce-qui va fondamentalement différencier un élève qui réussit d'un élève en échec scolaire ?

En dehors du sens que la famille donne à l'école, la motivation, la fréquentation scolaire sont des atouts pour un élève qui réussit.

Question 4 : Pensez-vous que l'expérience scolaire et le vécu personnel de l'enseignant peuvent influencer l'approche pédagogique ? Si oui, de quelles façons ?

C'est évident mais pas obligatoire. Il y a une formation professionnelle et l'aide des collègues qui vont faire que l'enseignant ne va pas se focaliser sur les représentations qu'il avait de l'école quand il était petit. Le métier demande des interrogations, des remises en question de ses propres pratiques. Il faut alors se focaliser sur ce que l'on croit être l'école et demander de l'aide, se questionner, chercher à résoudre le hiatus. Même si nous sommes complexes, c'est-

à-dire le résultat de nos expériences, il est possible de ne pas faire reproduire ce que l'on a vécu.

Question 5 : Comment définiriez-vous un « bon enseignant » ?

Il n'y a pas de bon ou de mauvais enseignant, il y a des enseignants suffisamment justes, capables de remettre en cause ses pratiques et chercher de l'aide là où il faut (collègues, IEN, conseillers, chercheurs...).

Question 6 : Pensez-vous que la personnalité et le vécu scolaire de l'enseignant peuvent influencer l'approche pédagogique. Si oui, de quelles façons ?

Les enseignants ne sont pas des robots, ils ont un vécu et comme tous les êtres humains, ils utilisent leurs expériences pour faire leur métier. L'exemple des enseignants qui privilégient le face à face en est criant. L'autorité, souvent confondue avec l'autoritarisme, est aussi un bon exemple. Nous sommes ce que nous faisons de nous. Il est bien entendu que nous sommes influencés par notre vécu mais rien ne peut dire que nous ferons les mêmes choses ou reproduisons les mêmes erreurs. Les formations sont justement là pour se détacher de ses représentations et être un enseignant qui doute...

Question 7 : Avez-vous suffisamment de recul pour vous auto-évaluer, vous remettre en question sur votre style de management au sein de votre équipe pédagogique ? Si oui, de quelles façons ?

L'expérience a fait que je doute souvent et me permet de remettre en question la façon d'aborder les relations avec mes collègues. J'ai souvent fait appel à ces derniers, ou à des aides extérieures pour évaluer nos actions et le fonctionnement de l'école. Nous faisons des réunions courtes mais régulières pour évaluer les progrès et les manques de l'action pédagogique et administrative. Nous avons fait appel à des enseignants chercheurs de l'université pour évaluer notre fonctionnement.

### **Le thème socio-économique et culturel**

Question 1 : Quelles sont les différentes communautés que l'on retrouve dans votre école ?

Toutes les composantes de la Guyane sans restrictions (amérindiennes, créoles, haïtiennes, métropolitaines, brésiliennes, guyaniennes, n'dujka, saramaka, surinamiennes...).

Question 2 : Avez-vous une communauté plus importante dans votre école ?

Haïtienne..

Question 3 : Pouvons-nous parler ici de mixité scolaire ? Argumentez.

Oui absolument. Les enfants se fréquentent à l'école mais pas forcément en-dehors.

Question 4 : Est-ce que la mixité est un facteur de réussite scolaire selon vous ? Argumentez.

Pas forcément. Mais c'est vrai que le français est une langue qu'ils doivent tous apprendre pour communiquer et les différentes cultures ouvrent bien des horizons. Après, un enfant est un enfant, quelque soit son ethnie, sa culture. La différence réside dans la façon dont les parents appréhendent le système scolaire.

Question 5 : Quel est le moyen de transport le plus utilisé par les élèves ?

La marche. Même si nous avons des bus, des parents qui amènent leurs enfants en voiture, à vélo...

### **Le thème relatif à l'expérience et à la trajectoire scolaire**

Question 1 : Les parents devraient faire tout ce qu'ils peuvent pour aider leur enfant à réussir à l'école. Selon vous, est-ce le cas dans votre établissement ?

C'est une question assez difficile. Certains parents le font même s'ils ne sont pas à l'aise avec l'école ou la langue mais d'autres nous délèguent entièrement l'éducation de leurs enfants. Je dirais oui.

Question 2 : Pensez-vous que les élèves perçoivent suffisamment l'école en termes de valeurs, d'intérêt et d'utilité (réussir sa vie professionnelle, faire des études, rendre fière sa famille) ?

Non en terme d'intérêt et d'utilité et c'est tant mieux. Au départ, c'est pour faire plaisir à tous les gens qu'ils travaillent et petit à petit, s'ils ont des enseignants soucieux de leur avenir. Ils travaillent pour eux et leur avenir. Mais en ce qui concerne les valeurs, je pense que les enfants ont soif d'apprendre par plaisir et ils aiment être en sécurité et se sentir valorisés. Ils ne renient pas les règles et veulent être guidés.

Question 3 : Les sanctions scolaires (les renvois, les punitions ...) font parties de la vie scolaire quand les règles de vie en communauté sont transgressées par les élèves. Sont-ils utilisés dans votre école et pourquoi ?

Oui, parce que ce sont des règles de vie en commun. Les enfants apprennent à vivre ensemble avec ce que cela comporte de liberté mais aussi de contraintes d'une vie sociale.

### **Le thème de la santé**

Question 1 : On parle souvent de carence alimentaire qui peut créer un manque de concentration en classe, une diminution marquée de l'intérêt et de la fatigue. Avez-vous remarqué ces difficultés dans votre école ? Quelles sont les solutions proposées ?

Oui, nous avons des collations (deux) qui permettent aux enfants d'avoir un repas dans la journée. Nous avons également des ateliers autour de l'hygiène et de l'alimentation où on apprend à bien manger.

### **La double relation parents - communauté éducative**

Question 1 : Comment pouvez-vous qualifier la relation parents - communauté éducative ?

Assez bonne, dans la mesure où certains parents s'investissent et d'autres non. Mais beaucoup de parents viennent pour s'enquérir du travail de leurs enfants et de ce qu'ils peuvent faire pour la bonne marche de l'école.

Question 2 : Que serait-il bon de faire pour améliorer cette relation indispensable à la réussite de tous les élèves ?

Nous avons proposé aux École du village et au collège de fonder une « Ecole des parents ». Nous invitons souvent les parents aux ateliers pédagogiques et nous leur proposons de venir montrer et partager leur culture dans des ateliers (contes, cuisine, danses...).

Question 3 : Avez-vous un problème d'absentéisme dans votre école ? Si oui, quels sont les moyens mis à votre disposition pour interpeller les parents ?

En-dehors de la pandémie, nous avons très peu d'absences, nous appelons les parents dès qu'un élève est absent. De plus, c'est un village, et tout le monde connaît tout le monde, en cas d'absence, on sait vite ce qui se passe et on joint vite les parents.

Question 4 : Est-ce que les parents répondent toujours présents en cas de besoin ? Expliquez.

Encore une fois, certains parents s'investissent et d'autres non. Dans les ateliers culture, certains parents viennent pour faire danser les élèves, pour leur apprendre des contes ou des recettes. Quand il s'agit de se mobiliser pour faire des sorties, ils viennent nous aider. Ils aident également en cas de soucis.

Question 5 : Selon vous, est-ce que le système éducatif français actuel est adapté aux particularités de notre Département ? Expliquez.

Pas particulièrement. Les enfants vivent à l'extérieur, ils vivent au plus près de la nature, ils se débrouillent très bien dans la vie. Ils ont une intelligence pratique hors du commun. Or, le système éducatif français est basé sur la théorie et des évaluations permanentes de cette théorie.

Question 6 : Mettez-vous, le temps d'une question, à la place du Ministre de l'Éducation Nationale. Qu'auriez-vous entrepris comme « grands chantiers » pour l'amélioration de l'éducation en Guyane ?

La maîtrise de la langue française devrait être abordée comme une langue étrangère. Il faut se dire que les enfants de notre département sont capables d'aborder plusieurs langues dès leur jeune âge et ils sont capables de les apprendre par plaisir, pour communiquer avec les autres

ethnies. Il faut axer l'apprentissage sur la théorie mais aussi la pratique, sur des matières plus parlantes pour eux. Les domaines manuels, artistiques doivent être mis en valeur. Ouvrir l'école à l'extérieur, à leur cadre de vie. Travailler d'urgence sur la déscolarisation et permettre à tous les élèves d'aller le plus longtemps possible et le plus loin dans les études. La formation professionnelle doit être renforcée pour préparer les enfants à prendre en main leur département et le rendre attractif.

### **Le thème du partenariat**

Question 1 : En quoi le partenariat peut être utile à la réussite des élèves ?

Le partenariat permet aux élèves de connaître des domaines étrangers aux affaires scolaires. Il permet un regard extérieur et une appréhension de la vie extérieure à l'école.

Question 2 : Quels sont vos partenaires internes et externes ?

Les partenaires internes sont les autres écoles, le collège, les conseillers pédagogiques... Ceux extérieurs, sont la mairie, la collectivité territoriale, les associations du village, les parents...

Question 3 : Donnez un exemple de partenariat efficace ?

La mairie est un partenaire important. Les sorties, les ateliers, les relations avec les associations passent par la bonne entente avec la mairie. L'Association des Jardins permet aux enfants de connaître leur patrimoine faunique et floral. Ils travaillent la terre, travaillent leur intellect, se reconnaissent dans leur environnement. Certains parents nous aident et apprennent aux enfants leur culture et celle de l'autre. Cela permet une meilleure compréhension de la vie et de la culture des autres.

**Avez-vous d'autres thématiques ou problématiques non traitées et à me suggérer ? Si oui, lesquelles ?**

**Merci de m'avoir accordé quelques instants d'attention**

## Annexe 3 : Questionnaire de Me Michalon Aurélie

### GUIDE D'ENTRETIEN SEMI-DIRECTIF

#### QUESTIONNAIRE DESTINE AUX ENSEIGNANTS 1<sup>ER</sup> DEGRE

Tout d'abord, je vous remercie de prendre sur votre temps pour m'accorder quelques instants d'attention. Dans le cadre de ma thèse, je suis amenée à préparer un travail de recherche scientifique qui porte sur **LES DETERMINANTS DE LA REUSSITE ET DE L'ECHEC SCOLAIRES : Etude analytique et comparative à travers des pratiques et expériences ad hoc en Guyane en matière de lutte contre l'abandon scolaire**. Ce guide d'entretien me servira de support à l'élaboration de mon sujet de recherche.

Avant de répondre aux questions, je vous invite à faire une présentation de votre parcours universitaire et professionnel qui sont des éléments potentiellement intéressants. Aussi, je tiens à vous rassurer sur la confidentialité des informations recueillies, et qu'elles ne seront exploitées qu'aux seules fins de ma thèse.

**Vous avez également la possibilité de me transmettre un audio si cela vous semble plus simple et plus pratique au 0694 245528 (mail : [sadia.robo-ayanne@wanadoo.fr](mailto:sadia.robo-ayanne@wanadoo.fr)).**

#### PROFIL DU PROFESSIONNEL

SEXE : F

AGE : -30 ans

COMMUNE PROFESSIONNELLE : SAINT-GEORGES

NIVEAU DE CLASSE : CE2 NB D'ELEVES : 25

VOTRE ANCIENNETÉ A VOTRE POSTE ACTUEL : 1

VOTRE ANCIENNETÉ A L'EDUCATION NATIONALE : 2

AVEZ-VOUS EFFECTUEZ UN OU D'AUTRES METIERS ? SI OUI, LESQUELLES ?

Etudes : MASTER BIOLOGIE SANTE EN CANCEROLOGIE

## QUESTIONS

### **L'élève : Le rapport à soi et au savoir**

Question 1 : Selon vous, quel sens certains enfants attribuent-ils au fait d'aller à l'école et d'y apprendre des choses ?

Cela dépend de plusieurs facteurs :

- Les bons élèves

Aiment venir à l'école pour apprendre des choses et ont conscience du rôle de l'école pour leur futur.

- Les élèves en difficulté

Peu de sens, c'est une obligation ou une demande familiale ou sociale mais ils ne viennent pas le matin en se disant qu'ils viennent apprendre des choses. C'est surtout vrai pour les élèves en difficultés et/ou issus de milieux défavorisés à quelques exceptions près.

- Les élèves issus de milieux défavorisés

Certains vont rentrer dans la « case » élève en difficulté et vont « subir » l'école. Pour d'autres au contraire, malgré leurs difficultés, venir à l'école sert à apprendre des choses mais aussi à se couper des difficultés rencontrées au quotidien et prennent plaisir à venir le plus possible.

Question 2 : Selon vous, qu'est-ce qui les mobilise dans le champ scolaire et les incite à travailler à l'école ?

- 1) La mobilisation de la famille
- 2) La bienveillance de l'enseignant
- 3) Les approches ludiques
- 4) L'entraide entre pairs

Question 3 : Selon vous, qu'est-ce qui va fondamentalement différencier un élève qui réussit d'un élève en échec scolaire ?

Le plus flagrant (à Saint-Georges) est le soutien familial et la stabilité familiale et ceci peu importe le niveau de l'élève ou le niveau de vie de la famille.

Question 4 : Comment faites vous pour venir en aide aux élèves en grandes difficultés dans leurs apprentissages ?

En essayant de faire de la différenciation voire de l'individualisation quand le temps le permet. Si possible en parler avec la famille. Enfin, utiliser les dispositifs de l'école si il y en a (ULIS, RASED, UPE2A, psychologues...)

Question 5 : Que vous manque t-il pour améliorer votre approche pédagogique ? Expliquez.



Une volonté d'équipe et une communication : il faudrait que dans les zones éloignées et isolées il y ait plus de concertation entre les collègues, toutes écoles confondues, pour trouver des solutions communes aux problèmes rencontrés.

Il faudrait aussi des moyens logistiques et financiers, ne serait-ce que pour acheter du matériel (de sport, pour les classes) et les personnels médico-sociaux (peu de psychologues).

Une meilleure participation des familles (venues à l'école pour les réunions, le suivi des élèves...)

Question 6 : Pensez-vous que l'expérience scolaire et le vécu personnel de l'enseignant peuvent influencer l'approche pédagogique ? Si oui, de quelles façons ?

Tout à fait, on a tous des souvenirs de ce qu'on aimait faire ou pas à l'école, de nos enseignants préférés ...

On peut reproduire ce que l'on a vécu.

Question 7 : Comment définiriez vous un « bon enseignant » ?

Il n'y a pas de bons enseignants, car on fait tous des erreurs et on rate des choses parfois mais ce qui s'y rapprocherait serait justement d'apprendre de ses erreurs et d'essayer de les corriger. Il faut aussi être à l'écoute et surtout bien observer ses élèves pour les comprendre, comprendre ce qu'ils vivent au quotidien et leurs ressentis.

Chercher différentes manières ou approches pour faire avancer le maximum d'élèves. Il faut savoir se remettre en question et aller chercher de l'aide (sur internet ou auprès de ses pairs) pour trouver des solutions.

Enfin essayer de ne pas porter de jugement sur un enfant.

Question 8 : Avez-vous suffisamment de recul pour vous auto-évaluer voir vous remettre en question sur votre approche pédagogique ? Si oui, de quelles façons ?

Je dirais oui, je me remets constamment en question surtout quand je vois que je « perds » des élèves dans certains apprentissages. Je cherche ce que j'ai raté, et comment je pourrais reprendre ce qui a raté quitte à passer plus de temps sur une notion (et ne plus suivre le programme !) Ce qui m'a aidé, c'est d'avoir discuté avec mes collègues dont ceux qui avaient eu mes élèves les années précédentes et chercher d'autres supports sur internet.

### **Le thème socio-économique et culturel**

Question 1 : Quelles sont les différentes communautés que l'on retrouve dans votre classe ?

Ma classe se composait aux deux tiers d'enfants lusophones et à un tiers d'enfants créolophones, issus des communautés brésiliennes et amérindiennes avec beaucoup de métissages entre ces deux communautés et un peu avec la communauté créole également.

Question 2 : Quelle est la communauté la plus importante dans votre école ?

La communauté brésilienne.

Question 3 : Pouvons-nous parler ici de mixité scolaire ? Argumentez.

Ce schéma se retrouve dans les 5 écoles de Saint-Georges et est à l'image de la population de Saint-Georges composée d'amérindiens, de créoles, de brésiliens (et autres) et avec beaucoup de métissages. Par contre, il y a une mixité socio-économique.

Question 4 : Est-ce que la mixité est un facteur de réussite scolaire selon vous ? Argumentez.

La mixité dans son ensemble oui c'est-à-dire un mélange entre les communautés, les milieux socio-économiques, les quartiers, filles/garçons...

Cela permet aux élèves d'apprendre des uns des autres, cela peut aussi servir de supports pédagogiques. Par exemple je me suis servie des différentes origines et langues parlées de la classe pour choisir les chansons apprises dans l'année ou faire des supports pour les exercices.

Question 5 : De quels quartiers viennent la plupart de vos élèves ?

Les élèves viennent majoritairement des 3 quartiers alentours de l'école mais certains viennent aussi de beaucoup plus loin.

Question 6 : Quel est le moyen de transport le plus utilisé par les élèves ?

Le vélo ou à pied.

Question 7 : Quelle a été l'enveloppe annuelle attribuée à votre établissement pour cette année 2020-2021 ? A-t-elle augmenté ou diminué par rapport à l'année dernière ?

Aucune idée, si vous parlez de l'enveloppe de la mairie pour les fournitures scolaires, cela fait deux ans que nous n'avons pas (ou pas en intégralité) reçu de fournitures. Initialement prévu à 38€ par élève cette année, nous avons reçu un mail de la mairie 2 semaines avant la fin de l'année scolaire pour nous dire qu'il fallait refaire les commandes avec un autre fournisseur et que le budget baisserait à 30€ par élève.

### **Le thème relatif à l'expérience et à la trajectoire scolaire**

Question 1 : Les parents devraient faire tout ce qu'ils peuvent pour aider leur enfant à réussir à l'école. Selon vous, est-ce le cas dans votre école ?

Les parents de l'école ou en tout cas de ma classe sont peu présents physiquement, ils ne viennent pas toujours aux réunions. En revanche, certains sont présents dans l'aide aux devoirs, ou sur sollicitations téléphoniques, ou dans des demandes spécifiques (autorisations d'absence,...)

Question 2 : Pensez-vous que les élèves perçoivent suffisamment l'école en termes de valeurs, d'intérêt et d'utilité (la valeur attribuée aux apprentissages scolaires en particulier, l'importance et l'intérêt que l'élève accorde à l'école) ?

Pour leur avoir posé la question, la première réponse à la question « à quoi sert l'école » a été « ça sert à passer en CM1 », puis au « collège ». Après intervention de ma part ils ont réussi à mettre d'autres mots et dire que ça les aiderait à avoir un bon travail. A noter que les élèves qui ont répondu étaient en majorité ceux issus des familles les plus stables et/ou des milieux plus favorisés.

Donc ils ne perçoivent que de manières abstraites l'intérêt de l'école ou des apprentissages, c'est pour cela que c'est aux enseignants de trouver des moyens concrets à mettre en place.

Question 3 : Les sanctions scolaires (les renvois, les punitions ...) font partie de la vie scolaire quand les règles de vie en communauté sont transgressées par les élèves. Est-ce que vous les appliquez dans votre classe ? Si oui, quelles sont leurs fréquences et trouvez-vous cela utile ?

Les punitions que j'ai eu à utiliser cette année étaient une privation d'une partie de la récréation, l'isolement du reste de la classe (envoyé dans une autre classe ou mise à l'écart physique). Ayant eu 3 gros élèves perturbateurs, l'isolement a été utilisé fréquemment.

Cela a une utilité sur le moment, par exemple pour permettre un retour au calme de la classe en éloignant les éléments perturbateurs, mais il n'y a pas de réelle utilité pour les élèves puisque ce ne sont pas des sanctions éducatives.

Question 4 : Des faits graves tels que la violence, le harcèlement et les vols etc. sont récurrents dans le milieu scolaire, et perturbent le bon fonctionnement d'une école, et ont des conséquences parfois graves sur les élèves. Avez-vous observé ces faits dans votre école ? Si oui, quels sont les moyens de prévention ?

Les élèves peuvent avoir des gestes violents à la récréation, mais nous n'avons pas observé de bagarres cette année. Concernant les vols et le harcèlement, une brigade de gendarmerie est intervenue à l'école pour les classes de CM1 et CM2 suite à des plaintes d'élèves des autres écoles.

A mon niveau, j'ai essayé d'en discuter avec eux et d'expliquer que certains comportements ne sont pas à faire (surtout pour un élève qui demandait régulièrement le goûter des autres).

### **Le thème de la santé**

Question 1 : On parle souvent de carence alimentaire qui peut créer un manque de concentration en classe, une diminution marquée de l'intérêt et de la fatigue. Avez-vous

remarqué cette difficulté dans votre classe ? Comment gérez-vous cette situation et quelles sont les solutions proposées par l'école ?

La santé est un des gros problèmes à Saint-Georges, beaucoup d'enfants ne mangent pas à leur faim et sont en manque de soins de base hygiène, hygiène bucco-dentaire, problèmes d'audition, de vision, soutien psychologique...

Ceci impact notre quotidien. Concernant la nourriture la seule solution est de donner des goûters (fournis par la mairie) supplémentaires aux enfants dont on connaît les situations.

### **La double relation parents - communauté éducative**

Question 1 : Comment pouvez-vous qualifier la relation parents - communauté éducative ?

Elle doit être une relation équilibrée où chacun a un rôle à jouer.

Question 2 : Que serait-il bon de faire pour améliorer cette relation indispensable à la réussite de tous les élèves ?

Trouver des moyens pour intéresser plus les parents.

Question 3 : Avez-vous un problème d'absentéisme dans votre classe ? Si oui, quels sont les moyens à votre disposition pour interpeller les parents ?

Deuxième gros problème de Saint-Georges, les familles voient l'école comme quelque chose de secondaire, beaucoup de mes élèves ont manqué l'école pour les motifs suivants (faire des courses à Oyapock, garder les frères et sœurs à la maison car absence des parents, partir avec la famille parce qu'un membre est malade, ou à un rdv).

Les parents ont eu la possibilité de faire des mots dans le cahier de liaison, m'appeler ou passer par le directeur mais peu d'entre eux l'ont fait et ce sont les enfants qui ont expliqué les raisons de leurs absences. Les familles qui avaient vraiment le plus d'absences ont été contactées par téléphone par le directeur.

Question 4 : Est-ce que les parents répondent toujours présents en cas de besoin ? Expliquez.

Non pas forcément, barrière de la langue, travail ou manque de temps en sont certainement les raisons.

Question 5 : Selon vous, est-ce que le système éducatif français actuel est adapté aux particularités de notre Département ? Expliquez.

Absolument pas et au contraire. Il est dévastateur pour les élèves. Loin de la réalité et du quotidien des élèves. Ils ne comprennent pas ce qu'on leur demande et pourquoi on doit leur demander certaines choses. Des choses qui peuvent nous paraître simples leur sont très abstraites. Comment leur expliquer le système démocratique et la République Française, l'histoire de France, la géographie, le français (ils ne parlent pas cette langue à la maison), les mathématiques... quand dans leur quotidien ils ne savent pas où ils vivent : c'est quoi la

Guyane ? les frontières de la Guyane ? les communes ? le maire ? leur nationalité ? l'histoire des amérindiens ? ...

Anecdote : il a fallu attendre les mois de février/mars pour que mes élèves connaissent oralement leur nom de famille et beaucoup ne savent toujours pas l'écrire.

Question 6 : Mettez-vous, le temps d'une question, à la place de la Ministre de l'Education Nationale. Qu'auriez-vous entrepris comme « grands chantiers » pour l'amélioration de l'éducation en Guyane ?

Une adaptation en fonction des zones et du public. Un programme spécial et adapté aux enjeux du territoire, développer des filières sur tout le territoire (or, bois, pêche, spatiale, fluviale, agricole, numérique, tourisme éco responsable, énergies renouvelables, industrie, artisanat, bio cosmétique, santé et médecine locale, linguistique = valoriser les langues locales...)

Financer des supports manuels adaptés, support numériques (développer l'accès au numérique dans les zones isolées), former des enseignants locaux et arrêter « le tourisme » des enseignants de métropole (et autres) qui viennent chercher des points et des primes et repartent au bout de quelques années sans s'être souciés réellement des besoins de nos élèves (très fréquent dans les communes éloignées et isolées).

Construire plus d'établissements, de logements pour les enseignants, favoriser la coopération interrégionale.

### **Le thème du partenariat**

Question 1 : En quoi le partenariat peut être utile à la réussite des élèves ?

Aider aux apprentissages (sport, enseignements artistiques et culturels).

Question 2 : Quels sont les partenaires externes de l'école que vous connaissez ?

Associations, mairies, collectivités, médico-sociaux professionnels.

Question 3 : Donnez un exemple de partenariat efficace selon vous ?

Association sportive.

**Avez-vous d'autres thématiques ou problématiques non traitées et à me suggérer ? Si oui, lesquelles ?**

Des questions axées sur la formation locale des enseignants (qui est catastrophique).

**Merci de m'avoir accordé quelques instants d'attention**

## Annexe 4 : Questionnaire M. Jules Maurice Madkaud, Enseignant à Talwen

Je m'appelle Madkaud Jules Maurice, je suis enseignant au village de Talwen rattaché à la commune de Maripasoula, à 2 heures de pirogue. J'ai une classe de SM-SG, 22 élèves. Ça fait 3 ans que j'enseigne, j'ai fait la L3, M1 et M2 en alternance à Matoury et à SLM. C'est ma première année, et je suis T1 à Maripasoula. Avant j'étais observateur amniotique en Martinique à l'IFREMER (Conseils, exploitation et recherche de la Mer). J'ai un baccalauréat écologie tropicale.

Il serait préférable que l'enfant n'aille pas à l'abattis pour être intéressé à l'école. Cependant, ils sont là tout le temps car ils aiment être à l'école pour y faire des activités. Les élèves du Suriname sont acceptés au village. Les élèves ne parlent pas français mais ils comprennent. Beaucoup de mimétisme pour échanger et se faire comprendre. Il y a un service civique dans la classe, les ILM qui font du très bon travail en langue Wayana et nous faisons la traduction en français. La barrière est uniquement liée à la langue.

En maternelle, il y a beaucoup d'affect. La personnalité de l'enseignant compte beaucoup mais pas forcément son parcours universitaire. Les conditions de vie sont difficiles : pas de connexion internet, pas d'électricité depuis la rentrée, imprimante disponible qu'à la Mairie. Or, les horaires d'ouverture et de fermeture ne correspondant pas avec ceux de l'école. Le matériel scolaire est arrivé en décembre, pas de papier, pas d'encre, et cette situation est particulièrement difficile pour les élèves de maternelle, pas d'ordinateur dans l'école, l'arrivée d'eau est irrégulière, les chasses d'eau à l'ancienne avec une pression insuffisante, du caca partout, la présence de vers. Il y a 6 enseignants pour 4 logements. Je vis en colocation mais c'est difficile. Il y a beaucoup de bonne volonté humaine mais pas de moyens. Par contre, l'équipe pédagogique est stable depuis plusieurs années.

J'ai commencé à Matoury à Balata. J'avais une classe avec toutes sortes de communautés où il y avait beaucoup d'échanges entre eux mais plus de violence. A Saint-Laurent-du-Maroni, j'enseignais au village Espérance, 50 % de bushinengé (Saramaka et Ndujka) qui ne s'entendent pas. Plus de violence également. Les échanges étaient intéressants. Les Amérindiens étaient plus calmes et les bushinengé plus agités.

Talwen est une ville qui bouge beaucoup. Les enfants ne sont plus aussi inhibés. Dans ma classe, que des Amérindiens de l'ethnie des Wayana. Les parents sont impliqués mais ne parlent pas français. Ils essaient cependant d'être présents. Les sucreries sont interdites. Le repas chaud est apporté à 9H00. Tout le monde mange à la même heure. Beaucoup d'élèves viennent en pirogue, sans toit, sous la pluie en « calimbé » tenue traditionnelle.

Il y a des problèmes de dentition, de diabète car les mères font des enfants tard, beaucoup de gale. En France, il suffit de 4 enfants affectés et l'école est fermée. Pic de gale mais école reste ouverte, c'est scandaleux ! Il y a également moins de chasse et plus de produits industriels comme le poulet.

Le système éducatif français n'est absolument pas adapté : nous ne sommes pas formés à la langue wayana. Il faudrait une formation en français langue étrangère (FLE). Pour les habitants, c'est nous l'étranger, c'est à nous de faire l'effort du langage. Il y a des formations à Maripasoula mais à nos propres frais et pas forcément remboursés (remboursement peut-être au bout d'un an ou deux) On a réclamé des visites de maître formateur mais toujours pas de bilan. La vie à Maripasoula est violente et risquée.

## Annexe 5 : Autorisation d'accès aux différents services du Rectorat de Guyane



**Rectorat**

**Inspection de  
l'Éducation Nationale  
Circonscription de  
Cayenne 2-Roura**

Inspectrice de l'Éducation  
Nationale  
Marie-Line ROSEAULIN  
[le-line.roseaulin@ac-guyane.fr](mailto:le-line.roseaulin@ac-guyane.fr)

Secrétariat  
Anna PIGREE  
[anna.pigree@ac-guyane.fr](mailto:anna.pigree@ac-guyane.fr)  
[ln.cavs@ac-guyane.fr](mailto:ln.cavs@ac-guyane.fr)

Tél 0594 27 19 13  
Fax 0594 31 39 50

B.P. 6011  
97306 CAYENNE Cedex

Cayenne, le 11 janvier 2018

Madame l'Inspectrice de l'Éducation Nationale  
Circonscription de Cayenne 2 - Roura

à

Monsieur le Recteur de l'académie  
de la Guyane  
Chancelier de l'Université  
S/C de Monsieur l'IA-DAASEN

Objet : Demande d'autorisation d'accès aux services du Rectorat.

Monsieur le Recteur,

Je soussignée ROSEAULIN Marie-Line, inspectrice de l'éducation nationale en charge de la circonscription de Cayenne 2- Roura, prends acte du cursus universitaire dans lequel est engagée Madame ROBO Sadia épouse AYANNE.

En effet, professeure des écoles à EEPU HEDER, elle poursuit en parallèle des études universitaires qui l'ont conduite en 5ème année de thèse. Ainsi, depuis 2017, elle est doctorante en sciences de l'éducation.

Le sujet traité développé par la professeure porte sur la recherche des causes et les déterminants de la réussite et de l'échec scolaire en Guyane. Au regard de l'importance de la problématique évoquée, je sollicite de votre bienveillance son accès aux différents services et interlocuteurs susceptibles de lui apporter les données utiles à l'ensemble de ses investigations.

Je vous prie de croire, Monsieur le Recteur, en l'assurance de mes respectueuses salutations.

*Avis favorable*

*le 27/02/18*

Le Directeur Académique Adjoint  
des Services de l'Éducation Nationale  
Académie de Guyane

Marie-Line ROSEAULIN





# Annexe 6 : Bulletin du 3<sup>ème</sup> trimestre d'Octavie – Année scolaire 1991-1992

LYCEE POLYVALENT FÉLIX-ÉBOUÉ  
CAYENNE-GUYANE

ANNÉE 1991-1992  
3<sup>e</sup> TRIMESTRE  
Classe de 1<sup>er</sup> G.B

NOM : \_\_\_\_\_  
Prénom : \_\_\_\_\_  
Date de naissance : \_\_\_\_\_

Redoublant  OUI  NON  
Boursier  OUI  NON

DISCIPLINES	EXERC. DE CONTRÔLE			Note du trimestre	APPRECIATIONS
	1 <sup>re</sup> épreuve	2 <sup>e</sup> épreuve	3 <sup>e</sup> épreuve		
Philosophie					
Français					
Expression					
Langue vivante ANGLAIS				10	A peine moyen. Résultats insuffisants.
Conn. Monde				-	Élève faiblé en la matière.
Mathématiques				05	Faible, pas de travail.
Math. compl.					
Économie générale					
Économie d'entr.				6	Moyen.
Droit					
Méth. adm. et com.				01	Très insuffisant.
Tr. appl. et inf.					
OTC - Bureautique	18	15			Difficulté de juger. 1 <sup>er</sup> manque beaucoup de devoirs.
Pr. rap. parole					
Méth. adm.					
Techn. de gestion com.					À l'examen !
Trav. appl.					
Éd. physique				14	Bien. Absentéisme et des interventions pas à la hauteur.

PROPOSITION DU CONSEIL DE CLASSE

ADMISSION EN CLASSE TERMINALE G1 G2 G3

REDOUBLEMENT : AUTORISÉ EN REFUSÉ EN

PASSAGE SUBORDONNÉ A UN EXAMEN EN

EN CAS D'ÉCHEC AU BACCALAURÉAT A L'EXAMEN DE PASSAGE SERA NE SERA PAS AUTORISÉ A REDOUBLER EN

POURRA ÊTRE ADMIS EN B.E.P. 2 ANS

*Prop d'absences et trop faible.*

*Bien. Absentéisme et des interventions pas à la hauteur.*

*Difficulté de juger. 1<sup>er</sup> manque beaucoup de devoirs.*

*À l'examen !*

*Moyen.*

*Très insuffisant.*

*Faible, pas de travail.*

*Élève faiblé en la matière.*

*A peine moyen. Résultats insuffisants.*

REF. 287-44-300 (D) - MONT. 1988 - BENEHLEVALLET, MANCEY - B217-B

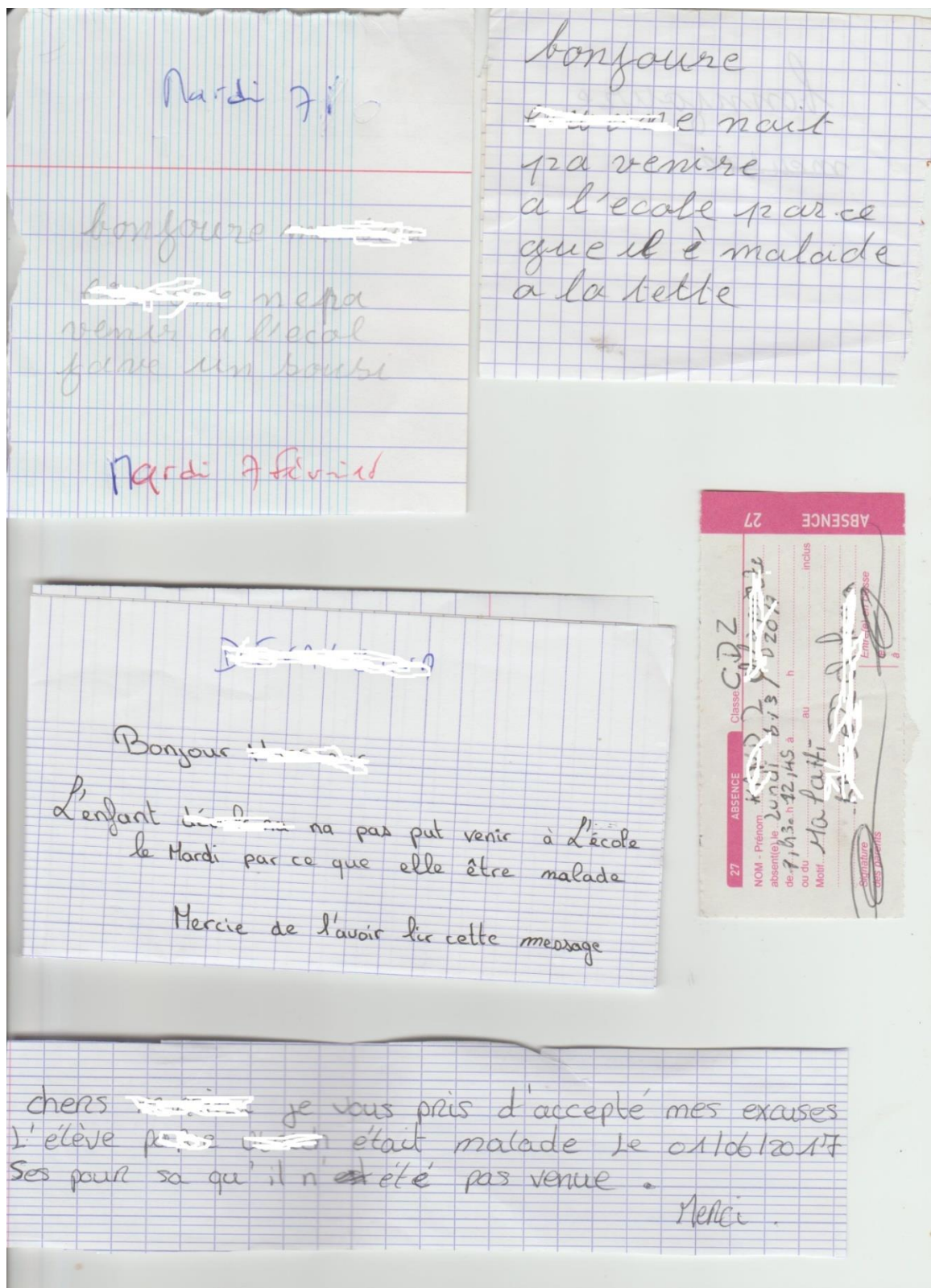
# Annexe 7 : Rejet d'une demande de l'Ecole Nationale de Commerce pour Octavie

IN 1442 du 23/12/81) les photocopies de bulletins ou de diplômes n'ont plus à être certifiés conformes.

Académie d'origine : <u>Versailles</u>	Spécialité sollicitée (préciser l'option le cas échéant) : (écrire en majuscules) <u>B.T.S ASSISTANTE DE DIRECTION</u>
Établissement fréquenté en 1995-96 : <u>lycée Léonard de Vinci - 92309 LEVALLOIS-PERET Cedex</u>	Langue(s) vivante(s) demandée(s) 1: <u>Anglais</u> 2: <u>Espagnol</u>
Baccalauréat ou BT préparé : <u>S.T.T.A.C.F.E</u>	Qualité demandée : <input type="checkbox"/> Externe <input checked="" type="checkbox"/> 1/2 pensionnaire <input type="checkbox"/> Interne
N° d'inscription au baccalauréat 1996 : <u>013988</u> <small>(voir feuille de notification d'inscription)</small>	
NOM - <input type="checkbox"/> M. <input type="checkbox"/> M <sup>me</sup> <input checked="" type="checkbox"/> M <sup>lle</sup> : <u>[redacted]</u>	Nom de jeune fille : <u>/</u>
Prénom : <u>[redacted]</u> Né(e) le : <u>30/05/73</u>	Nationalité : <u>Française</u>
Adresse : <u>44, Rue Yblay -</u>	Code postal : <u>92200</u>
Bureau distributeur ou pays : <u>Neuilly/Seine</u>	Téléphone : <u>47-47-77-95</u>
Établissement demandé (académies de Versailles, Paris ou Créteil) NOM : <u>Ecole Nationale de Commerce</u>	Décision du chef d'établissement d'accueil <input type="checkbox"/> admis <input checked="" type="checkbox"/> non admis <b>non classé(e) en rang utile</b> <input type="checkbox"/> liste supplémentaire
Adresse : <u>70, Bd. Bessières - 75017 PARIS</u>	Date : <u>13.05.96</u>
Date : <u>le 25/03/1996</u>	Signature
Signature de l'élève <u>[signature]</u>	<u>[signature]</u> <b>LYCEE TECHNIQUE D'ETAT ÉCOLE NATIONALE DE COMMERCE</b> 70, boulevard Bessières 75047 PARIS CEDEX 17 <small>cachet</small>



## Annexe 8 : Mots d'excuses de parents-élèves de l'école Paul Castaing de Saint-Laurent-du-Maroni



**Annexe 9 : Fresque murale des élèves de CM1 de l'école Paul Castaing de Saint-Laurent-du-Maroni (cf. Vidéo sur clé USB)**



## Annexe 10 : Retranscription Me Letin Corinne, IEN de Saint-Laurent-du-maroni

Je suis inspectrice depuis 2 ans. Je suis véritablement une scientifique à la base. J'ai eu une formation en mathématiques physique. Ensuite une licence de mathématiques, une maîtrise de mathématiques aussi. Je devais poursuivre pour faire de la recherche et puis j'ai eu un changement tout simplement parce que j'ai fait une recherche sur moi-même à savoir que j'ai donné des cours aux élèves de différents niveaux. J'ai donné des cours au collège, au lycée mais aussi à des étudiants que j'ai beaucoup accompagnés pour se préparer aux grandes écoles. Simplement, je ne comprenais pas pourquoi les plus jeunes d'entre eux ne comprenaient pas certaines choses qui me paraissaient tellement évidentes. Alors donc j'ai voulu savoir ce qui se passait et ce que font les classes élémentaires et maternelles. Et je me suis présentée au concours de professeur des écoles. C'était surtout le cycle 2 que je voulais voir, j'avais cette curiosité intellectuelle Il y avait vraiment un questionnement chez moi. Je voulais pouvoir travailler sur la réussite des élèves. Donc, au final, j'ai eu un poste de directrice d'école que j'ai pu occuper. J'ai pu m'apercevoir de certaines problématiques et j'ai poursuivi mon travail de recherche. J'aime tout particulièrement ce territoire. L'école en tant que lieu de savoir-faire parce que ça permettra à l'enfant de se nourrir et atteindre des buts.

Au niveau des langues des élèves, il y a cette ouverture culturelle : une école d'ouverture pour l'échange linguistique (l'anglais, l'espagnol) entre les enfants. Ils côtoient d'autres cultures.

Concernant la formation des enseignants, elle est nécessaire et repose sur le référentiel de compétences. Il y a des échanges de services, les formations et les animations pédagogiques qui sont essentiels. On peut toujours évoluer mais il faut que l'enseignant soit en dialogue avec lui-même, il faut qu'il puisse se poser des questions sur sa pratique professionnelle. Préparer sa classe prend souvent le dessus et il faut sortir de sa zone de confort pour aller plus loin dans l'autocritique. Le travail en réseau et en équipe de circonscription est important.

Nous avons aussi la problématique du travail à la maison. Il faut travailler avec les parents Il faut qu'on puisse être ensemble dans la devise de la France. Les élèves doivent toujours jongler dans sa langue et dans la langue de scolarisation. Des actions doivent être menées pour apprendre autrement. **L'enfant ne doit pas se dire qu'une personne qui vient peut-**

**être de tel autre pays est forcément meilleure, il est supérieure à moi. C'est à lui d'être élève à sa manière.**

Depuis 2 ans, parcours universitaire scientifique, DEUG Maths Physique, Maîtrise et Master. Et puis, il y a eu un changement suite à une recherche. J'ai travaillé en collège, lycée et à l'université, et je ne comprenais pas pourquoi certains élèves ne comprenaient pas certaines choses évidentes pour moi. J'ai entretemps passé beaucoup de concours, car je voulais savoir ce qui se passait au 1<sup>e</sup> degré. J'ai donc candidaté librement dans un concours Antilles Guyane. Je voulais connaître les différents cycles. J'ai littéralement été happée par une curiosité professionnelle, une soif de recherche, et je voulais voir autre chose et travailler pour la réussite des élèves avec mes collègues. J'ai donc passé un entretien pour être directrice et passer le CAFIPEM en même temps. J'ai obtenu un poste de Directrice pendant 4 ans, un pilotage à la fois de l'école et la découverte de problématiques. Ensuite, je suis revenue à mes premiers amours, les mathématiques en ayant une mission sur le plan académique en mathématiques aux 1 et 2 degrés. J'ai rejoint une circonscription en qualité de Conseillère pédagogique à la fois pour approcher le métier et en observation participante. Actuellement, je suis sur Saint-Lautent-du-Maroni qui représente un plateau d'étude

Un enfant évolue dans son environnement familial en tant que lieu de savoir pour dessiner son parcours professionnel, s'en nourrir pour avancer. **Un élève qui a des parents ayant eu un rapport conflictuel avec l'école devra se construire seul sa vision de l'école. C'est le corps enseignant qui va affiner son rapport à l'école surtout avec enseignant mais aussi sa situation socio géographique. Un lieu d'habitation trop excentré, dépourvu de matériel scolaire, tout apparaîtra différent. Il faut qu'il y ait une forme de résilience, des raisons d'y croire face à un territoire difficile, pour malgré tout, participer à la construction de la société : « *quel que soit le travail que l'on fait, à partir du moment où l'on permet à la société de se développer, c'est un travail dit noble* ».** La grande majorité des élèves fait partie de la communauté bushinengé, quelques créoles mais pas beaucoup d'amérindiens. Il n'y a pas de mixité scolaire car la sectorisation scolaire effectuée par la municipalité affecte les élèves qui se trouvent au plus près de leur domicile pour éviter les longs trajets en bus ou à pied. Du coup, les élèves du même quartier se retrouvent dans les mêmes écoles, les mêmes enfants se côtoient à l'extérieur et à l'intérieur de l'école. Les autres enfants qui arrivent de l'extérieur sont scolarisés dans d'autres écoles situées en centre ville à la demande des parents. C'est une réalité de la diversité des langues en Guyane. **Les enfants bushinengé arrivent à l'école en communiquant dans leur langue sans ouverture**



**culturelle. Or, l'objectif est de créer une école d'ouverture, où d'autres langues comme l'anglais ou l'espagnol se mélangent, d'autres sonorités linguistiques. Entre eux, ils ne peuvent pas faire cet exercice donc ils sont habitués à leurs propres sonorités. Ce ne sont pas des élèves chercheurs qui se posent des questions, ce ne sont pas des acteurs et penseurs dans une posture de chercheur.**

L'enseignant est lié à son histoire de vie, et il doit sortir de lui-même. On ne questionne pas l'ancien élève mais le professionnel qui transmet des connaissances. Il doit prendre conscience du référentiel de compétences, c.-à-d. on accepte de progresser et de se former avec la polyvalence. Il ne s'agit pas d'être un expert mais de maîtriser le socle. Il doit lui-même avec l'auto-réflexion, une analyse de lui-même, en évitant de tomber dans des échanges de service ininterrompus. Il doit entrer en dialogue avec lui-même, le professionnel, se poser des questions, comment y arriver et le faire. Certains enseignants sont assez scolaires, car il n'y a pas eu de glissement de l'étudiant au professionnel. Cet enseignant va rester dans sa classe avec ses élèves, rarement en dialogue avec les autres collègues (le réseau), il va répondre à la lettre, à la commande passée, pas de recherche scientifique, pas de maintien de la veille professionnelle. Il y a un nombre conséquent de jeunes entrants, avec une préparation de la classe qui prend le dessus sans recherche ni nouveauté. Ils attendent que l'équipe de la circonscription les renseigne. On travaille avec l'équipe du RASED et d'autres partenaires.

L'absentéisme chronique des enseignants est important dans la circonscription. Plusieurs lectures : certains enseignants viennent soit de la Guyane ou de l'extérieur, il peut y avoir une forme de tristesse et un sentiment d'isolement, aggravés par les difficultés rencontrées face aux élèves. Les absences sont une façon d'exprimer leurs difficultés, leur mal-être. La maladie, la santé mentale, les congés maladies de longue durée sont des manières de ne pas affronter la réalité dans les classes

Nous devons répondre le mieux possible aux besoins du territoire très étendu. Des langues parlées avec un Français qui recherche toujours sa place même en tant que langue de scolarisation. Je n'aime pas le mot échec c'est à dire que l'on a tout essayé. Nous n'avons pas su répondre aux besoins de certains enfants, de tous les élèves. Il faut s'interroger sur ces familles arrivées en Guyane depuis peu sans pratique de la langue française. Les parents devraient continuer le travail de l'école à la maison. Un enfant peut être tiraillé entre ses parents et l'école. Il faut travailler avec les parents. **Leur langue est un patrimoine qu'il faut conserver, et tous se retrouver au travers de cette langue. Mais c'est cette même**

**langue qui s'érige en barrage dans le quotidien. Les parents ne sont pas présents au sein de l'école car ils ont honte. Ce n'est pas leur langue de savoir, et il existe une comparaison entre leur langue et le français.** Il faut les rassurer, qu'ils comprennent qu'on est sur un territoire français, et qu'il faut que l'on puisse communiquer avec la même langue. Il y a des expériences avec des classes bilingues, pour se structurer dans sa langue et ensuite dans la langue de scolarisation. Un tronc commun qui doit tenir compte des réalités du territoire.



## Annexe 11 : Retranscription Me Guillet Brigitte, Directrice de l'école Paul Castaing de SLM

J'ai 63 ans, je suis en fonction de Direction à l'école Paul Castaing de Saint-Laurent-du-Maroni depuis 2 ans. J'ai 36 ans d'ancienneté à l'Education Nationale. J'ai beaucoup voyagé sur le plan professionnel : 4 ans à Mayotte. Mayotte est très en retard et la vie est très difficile là-bas. J'en suis à mon 2<sup>e</sup> séjour en Guyane. J'ai été Directrice en Métropole : 4 ans en Seine et Marne. J'ai fait l'école normale, 3 ans à l'IUFM avec des stages, j'ai obtenu une licence en Sciences de l'Education.

Plus on est formé et mieux c'est. La culture générale est importante et le niveau aussi. Mais j'ai observé des personnes motivées sans master mais plus investies. Il ne faut pas faire de généralité. Des fois on a plus le bon sens naturel pour gérer une classe, pour être proche des familles. À l'EN il faudrait une approche psychologique des gens qui rentrent dans le métier. **On peut avoir le niveau mais j'ai pu constater la fragilité de certains collègues (suicides). Cet aspect du métier n'est pas assez pris en compte. Le métier est difficile, le relationnel est important, et il faut composer avec des milieux sociaux très divers comme les parents. On a 19 classes dans cette école, en Métropole, cette situation n'existe pas.**

Le rôle des parents est primordial, même les familles issues d'un milieu modeste. Même si la maman ne comprend pas le français, il faut que l'enfant se sente accompagné. Le quartier des Vampires est sensible. L'attitude du parent francophone ou pas envers les apprentissages de l'enfant est vraiment importante. D'ailleurs, les enquêtes montrent bien que les enfants d'ouvriers ne font pas de grandes études. On doit faire un réel travail autour de la parentalité pour essayer de changer les choses.

Un bon enseignant est celui qui va avoir une attitude positive envers les élèves pour créer une dynamique du groupe classe. Il doit posséder des valeurs plus morales, respecter l'enfant, les partenaires et les parents.

La communauté majoritaire est essentiellement bushinengé (les Djuka, Saramaka). L'avantage est que nous avons des intervenants en langue maternelle (ILM). Cependant, ils ne sont pas assez formés sur le système scolaire. Il serait bien que des enseignants issus des communautés présentes soient bilingues pour pouvoir mieux appréhender les difficultés scolaires. Ici le handicap dans certaines communautés est tabou. Il y a parfois des abandons et

pas de suivi. Selon moi, il n'y a pas de mixité scolaire mais je n'ai pas assez de recul pour vraiment en parler. Mais j'ai l'impression que les communautés vivent les unes à côté des autres sans échanges désirés. Je ne vois pas l'envie de se côtoyer ni d'échanger, de partager, aucune solidarité. Il y a également le problème des mules : une douzaine de mules par vols selon les chiffres, mais pas assez de campagnes de prévention. On a l'impression que l'on est dans une zone de non droit ici : pas de casques sur le scooter, à plusieurs dessus avec des enfants etc.

Les parents sont plutôt absents mais ils viennent quand ils peuvent. Le handicap à leur niveau reste la barrière de la langue. Ils ne sont pas à l'aise mais gentils. Il faut prendre le temps avec eux. Il y a un gros travail à faire au niveau de l'équipe pédagogique. Ils sont plutôt demandeurs.

L'absentéisme des élèves est très important. J'ai mis en place un cahier, avec un relevage à chaque fin de mois envoyé à la famille. Les courriers n'arrivent pas toujours. On passe souvent par la Police Municipale surtout dans les cas d'absences de longue durée. Il y a beaucoup de parents qui viennent et qui ne savent pas que leurs enfants sont absents ou en retard.

**Le système éducatif français n'est pas adapté aux particularités du territoire : c'est le gros point noir. On ne peut pas faire du copier-coller, avec la chaleur, les horaires, les longs trajets en pirogue, pas de petit déjeuner pour certains. Et un ventre vide n'apprend pas. Une grande misère qui n'existe pas en Métropole ou du moins d'une autre façon. Rien n'est adapté à la Guyane.**

La collation offerte par la Mairie pour tous les enfants avait pour but de réduire les inégalités. Quelquefois, c'était le seul repas de la journée pour certains enfants. On avait remarqué une présence plus importante l'année dernière. Depuis la rentrée, elle est payante et l'absentéisme a augmenté. Quand certains mangent, d'autres pas. Cette situation a créé des tensions, de l'agressivité et de la colère, une inégalité entre les enfants, tout le contraire de l'effet escompté. C'est un gros problème. Le contenu des goûters n'est pas adapté, trop de sucre (diabète), surpoids, les dents sont très abimées même en maternelle. Pourquoi les produits locaux ne sont pas utilisés pour la confection des goûters ? L'hygiène corporelle est désastreuse avec parfois des familles vivant sans eau. Par contre, la vaccination est impeccable et bien suivie. Il y a les allergies, asthme, les PAI ne sont pas pris en compte (pas de médecin scolaire à SLM).

Le rectorat est le partenaire privilégié et le 2<sup>e</sup> la municipalité pour les locaux. Au niveau associatif, il y a de belles réalisations culturelles (la cuisine, la danse) avec les parents qui sont encore un peu timides. Le projet de la Municipalité de SLM est ambitieux dans plusieurs domaines pour améliorer le quotidien de tous les Saint-Laurentais. La CAF est également un partenaire avec le financement d'un projet jardin. Le Lycée Berthème JUMINERE a également le projet d'ouvrir deux garderies de 10 places pour les jeunes mères à la rentrée prochaine.

## Annexe 12 : Retranscription M. Soumah François, Enseignant de l'école Paul Castaing de SLM

J'ai 55 ans, j'ai une classe de CM2, 24 élèves, 4 ans que je suis à l'Education Nationale. J'ai été pendant 20 ans Directeur de Supermarché. Pour que l'enfant ait la curiosité et l'envie d'apprendre à l'école, il faudrait que les parents prennent conscience que l'école est une chance pour s'en sortir. Certains élèves seront curieux mais la plupart sont complètement indifférents. Ils bloquent devant les difficultés et abandonnent très vite. Je fais beaucoup de manipulation. Cela leur permet de mieux conceptualiser les apprentissages. Mais la barrière de la langue est très présente.

Dans ma classe, j'ai des créoles, des bushinengé, plusieurs ethnies mais surtout des Djuka et des Saramacas à 90 %. Il n'y a pas de mixité et cela pose un problème. C'est-à-dire que personne ne tire l'autre vers le haut. **C'est un repli identitaire. Ils ne veulent pas parler français et les parents ne les incitent pas à le faire. Les familles qui parlent réellement le français sont très peu nombreuses. Ils ne veulent pas comprendre que le français est la langue d'intégration et de scolarisation.** Les élèves viennent tous des environs avec des taxis informels.

Il n'y a pas du tout d'implication des parents. La plupart sont totalement absents de l'éducation scolaire. Ils nous confient leurs enfants pour s'en occuper. **Il n'y a donc pas de motivation chez les enfants.** Parfois, ils traînent dans la rue des journées entières. J'applique des sanctions par exemple pour le respect du règlement intérieur. Je leur fais comprendre que la loi c'est les lois de la République. Ils prennent conscience des règles si elles sont établies dès le départ. La personnalité de l'enseignant est très importante. Je suis un maître dur, exigeant, et je ne plaisante pas. **Il faut être ferme mais bienveillant. Etre le plus juste possible.**

Il n'y a pas d'équilibre alimentaire dans les goûters, beaucoup trop sucrés, une hygiène douteuse. Sur le plan de l'hygiène, il y a des manquements mais ça peut aller. Certains ont les mêmes dessous durant plusieurs jours. La collation n'a pas été renouvelée cette année par la Mairie. Il faut soit le faire pour tout le monde ou sinon l'arrêter car c'est discriminant. La collation ne coûte que 40 centimes. Les parents ne veulent pas payer.

Les parents ne doivent pas remplacer le rôle du médecin. C'est au médecin de dire si leur enfant est malade ou pas. Souvent, il n'y a pas de mot d'absence. Et certains parents ne sont pas au courant des absences de leur enfant. La saison des pluies est propice à une recrudescence des absences. Par ailleurs, il n'y a pas de relation famille-école. J'ai eu 12 parents sur 24 pour la dernière réunion, j'étais très surpris. On devrait mettre en place des mesures coercitives : Tu ne viens pas et bien pas de CAF. C'est très compliqué et ce sont les enfants qui en pâtissent. Les parents n'ont pas conscience de l'importance de l'école.

Le système éducatif n'est pas du tout adapté au contexte guyanais. Parler de framboise, parler de château fort ne veut rien dire, surtout dans l'Ouest. Il faut adapter si on veut parler de la République. Diviser les classes par deux. Il faut mettre les nouveaux arrivants dans leur classe de niveau et non pas en fonction de leur âge. **L'explosion démographique est telle que malgré des milliards injectés dans les politiques éducatives, cela ne résoudra pas les difficultés. Je ne peux pas rattraper le retard des non-lecteurs en classe de CM2. Il ne faut pas laisser passer ceux qui ne savent ni lire ni écrire, cela n'a pas de sens car c'est la base. Un CP en deux ans serait une bonne mesure.**

La culture : On a deux mondes différents qui s'affrontent, celle du fleuve et européen, **c'est un choc des cultures. On leur impose de parler une langue qui n'est pas la leur. Dans la formation des enseignants, il faut apprendre la culture bushinengé, leur mode de vie. A 13 ans, une jeune fille est majeure et pas chez nous. On dirait qu'ils ne veulent pas s'adapter, qu'ils ont peur de perdre leur identité en intégrant la République alors que les deux sont possibles. La ville va bientôt leur appartenir. Il y a deux sortes de bushinengé : les francisés, ceux qui se sont intégrés et les autres. Ils ne veulent pas de la culture française. Par ailleurs, on ne retrouve pas cette culture de l'assistanat chez les créoles mais pour eux c'est normal. On ne devrait pas parler français, ce n'est pas normal pour eux.**

## **Annexe 13 : Retranscription court entretien avec M. Jules VINCENT, Principal du Collège Tell-Eboué de SLM**

J'ai eu mon premier poste de Principal à Bondy durant deux ans. **Contrairement à d'autres établissements excentrés, le Collège Tell-Eboué bénéficie d'une grande mixité des élèves. Ce qui implicitement encourage la pratique du français, langue de scolarisation. Cependant, la langue maternelle représente tout de même un frein à la réussite des élèves.** Par ailleurs, le collège Tell-Eboué qui est situé au centre ville jouit d'une bonne réputation. Les parents se bousculent pour y inscrire leurs enfants. C'est un collège plutôt calme avec parfois des problèmes de détention d'armes blanches dangereuses (couteaux), mais très peu de bagarres. Le métier de Principal est difficile en raison de son isolement. Il faut toujours trouver des solutions à toutes les difficultés, notamment celles liées à la gestion de la famille qui très compliquée. Cette année scolaire 2016-2017, on a obtenu une attribution financière de 20000 € par l'établissement scolaire Paul-Langevain. Les fonds vont être utilisés pour donner gratuitement à manger aux plus nécessiteux (certains élèves ne mangent pas à leur faim).

Il faut renforcer la formation professionnelle des enseignants. Très souvent, elle est peu comprise et mal acceptée par les enseignants. **La majorité des enseignants présents dans l'établissement sont titulaires. Il y a pour moi une incidence sur l'approche et la pédagogie : un relâchement des efforts consentis lorsque l'on est stagiaire ou contractuel, laxisme etc.** Les enseignants ont beaucoup de mal à intégrer la nouvelle réforme du collège (la réfraction aux changements, la routine etc.).

Aussi, davantage impliquer les parents dans l'école : Que faisons-nous pour les intéresser ? Il y a la création d'une école des parents : Objectifs et implication des parents parfois biaisés (intérêt personnel comme l'apprentissage du français de l'un des parents au détriment des intérêts de l'enfant).

## **Annexe 14 : Retranscription court entretien d'un parent (Murielle) d'élèves scolarisés à l'école Paul Castaing de SLM**

Je suis âgée de 29 ans, je suis en formation en sciences de l'éducation à l'ESPE de SLM. Cela me permettra de devenir enseignante ou éducatrice. J'ai 3 enfants, 2 filles et 1 garçon, âgés de 4 ans à 8 ans. L'école représente une opportunité d'apprendre beaucoup de choses. Cela permet également à l'enfant de se socialiser (altérité). Je suis bushinengé plus précisément Aluku. Avant, il n'y avait pas cette opportunité d'aller à l'école comme pour ma maman. Et il n'y avait pas un grand intérêt pour la chose école.

Avant, je n'avais pas l'opportunité de faire des sorties. J'avais beaucoup de difficulté à m'exprimer en français. Il faut donner aux enfants cette opportunité d'aller par exemple à la bibliothèque. **L'inaccessibilité au savoir et à la connaissance est un frein.** A la maison, je m'efforce de parler en français.

En tant que mère, j'ai acheté des bouquins que je paie tous les mois qui vont du cycle 1 jusqu'au collège. Le matin très tôt, je mets des comptines pour éveiller les sens de mes enfants. Malheureusement, les pères ne sont pas très présents et ne prennent pas leurs responsabilités malgré leur potentiel. **Il faut sensibiliser les parents, premiers éducateurs des enfants.** On pourrait faire des comptines en langue maternelle comme la souris verte. On ne les implique pas assez, et la barrière de la langue est une double peine. L'enseignant ne peut pas tout faire. Il n'y a pas de logement sur SLM, j'ai parfois dormi dans la voiture avec mes trois enfants, pas de lumière pour travailler etc. Une extrême précarité de certaines familles.

## Annexe 15 : Retranscription M. Gwilherm Chartier, enseignant CP de l'école Paul Castaing de SLM

Enseignant de CP, j'ai 40 ans. Je suis à l'école Paul Castaing depuis 2 ans. Mon ancienneté à l'EN est de 7 ans. Je n'ai pas effectué de métiers précis hormis de l'intérim. On se crée une représentation sociale de la société. Or, 99,9 % de la représentation de l'enfant est lié à l'affect. La famille qui conditionne l'environnement, l'approche du monde. L'enfant va être confronté à la culture de l'école et de masse, à d'autres enfants de milieux et d'origines différentes, avec d'autres visions. Cela crée une remise en question face aux exigences familiales. L'école telle qu'elle est ne permet pas un renversement de la situation. Le parent est tout puissant. Et c'est difficile pour l'enfant d'être ouvert à autre chose.

Pour les élèves en difficulté, il faut déjà catégoriser la difficulté liée soit au groupe classe ou à l'enfant. Il y a les difficultés dites classiques et celles nécessitant des PPRE. C'est plus en essayant de comprendre que l'on pourra définir le type d'activité qui va l'amener au même niveau que les autres. Quand je discute avec des collègues enseignants qui vont se réjouir qu'un élève a enfin compris une notion, mais il s'agit juste d'une question de maturité. L'expérimentation pédagogique se nourrit du comment fonctionne un élève. Elle est toujours là mais j'utilise souvent le guide du maître, car c'est difficile de tout créer. Je modifie les supports en fonction de la classe. Il faut faire des expérimentations d'abord en petits groupes avant de le faire en grand groupe.

Depuis 2 ans, sur les 453 élèves de l'école, il y a seulement 3 amérindiens. La population bushinengé ne comprend pas le sens de l'école. Le lien est très mécanique, les parents signent un livret sans vraiment comprendre le contenu. Il y a **un repli identitaire. En effet, un groupe social à partir du moment où il se sent dominant, va se replier sur lui-même mais ce n'est pas forcément une réalité, juste la leur. Ce n'est pas forcément le nombre qui détermine ce repli identitaire. Certes, cela va amplifier les postures mais ce n'est pas le critère absolu. Ils sont sur leur terre historique, il y a en eux une conviction. Il y a un écart tellement grand entre ce que l'on se représente et eux.**

Le mot parent est connoté en langue bushinengé, et n'a pas la même sonorité européenne. J'ai l'impression que les enfants sont carrément des ascenseurs pour les



**adultes. On retourne sur une problématique qu'a connu l'Europe qui est : Le statut de l'enfant au sein de la famille. Et que l'enfant n'est pas un petit h. Pour faire la comparaison avec la Métropole, les enfants sont sur-infantilisés et je me vois plus comme un gestionnaire des savoirs infantiles dans mon métier. Ici justement, il n'y a pas de sur-infantilisation.** Dans les situations au quotidien, leur réaction est donc pure. Quand un enfant joue en Métropole, il attend que l'adulte lui dise qu'il est mignon. Alors qu'ici, s'ils ont peur et bien c'est vraiment de la peur. Pour exemple, j'ai dit à un enfant blessé que j'allais lui couper la main. Quand je suis revenu de l'infirmierie, il s'était enfui complètement effrayé. Alors qu'en Métropole, l'enfant sait que c'est une plaisanterie. **Ces enfants n'ont pas un espace qui leur est dédié. Ils doivent partager l'espace commun avec les adultes, et du coup la notion de parent est mise à mal. Il doit être au service de l'adulte, et ce qui rend compréhensible certaines attitudes. Quand ils sont à l'école, ils sont en mode veille, ils ne savent pas ce que l'on va leur demander. Nous sommes dans un espace dédié à l'enfant, et eux évoluent dans un monde où ils ne sont pas des enfants.** Le parent a une représentation différente de l'école qu'il ne comprend pas lui même. Le monde est déjà cadenassé avec des codes, et c'est très dur pour ces gens qui sont des parents aux yeux de la loi, de comprendre ce que l'on attend d'eux. C'est difficile.

La sanction scolaire est un sujet tabou dans la société française. Pour moi, l'enfant a un tracé de vie, et s'il n'y a pas d'obstacles/contraintes et bien il pourrait s'égarer. A travers l'acte de sanction, je reconnais que tu existes, je reconnais que tu as fait quelque chose qui impacte ton environnement et **je t'impose l'idéologie que ce que tu as fait n'est pas bien.** Tu vas devoir passer à la caisse et payer le prix. On repart à zéro et on verra après. **La sanction n'est pas en opposition avec le respect et la reconnaissance.** Je suis content de croiser dans la rue d'anciens élèves que j'ai attrapés par le collier, et qui traversent la rue pour me saluer. Pour moi, c'est plus violent de ne pas les cadrer. J'ai l'impression qu'ils ont besoin d'exister non seulement parce qu'on les encourage. La sanction fait partie de l'éducation, et si elle n'existe pas on serait au Ministère d'instruction nationale.

La santé (hygiène et alimentation) : Je me souviens d'Annie Traoré que l'on avait amenée au ski, elle mangeait 4 fois à table. On avait vite compris qu'elle n'avait pas accès à une alimentation suffisante. Une élève extrêmement gentille et polie qui réclamait toujours plus à manger. **Ici, des Annie Traoré, il y en a beaucoup trop. J'ai déjà entendu un parent dire à son enfant : « N'achète pas de stylo, le maître le fera pour toi ». C'est encore une représentation sociale de l'école.** La conception de l'hygiène en Amérique du Sud et en

Europe n'est pas la même. Ici, même si c'est la grande Misère avec un m majuscule, je n'ai pas eu affaire à des enfants qui sentent comme en Métropole. On constate que des enfants ont la teigne, des blessures qui mériteraient des points de suture. Il y a un élément culturel de l'hygiène en Amérique du Sud de manière générale.

La double relation parents-communauté éducative : Ailleurs, les parents sont intrusifs et ici, totalement absents. Je ne pense pas que l'action menée de l'école vers les parents soit efficace. Si l'école doit également éduquer les parents, et bien on en finit plus. Je ne vois pas d'actions précises hormis ce qui est déjà fait. Une fois que la gêne/le tabou est tombé entre les enseignants et les parents, et bien là, la parole est plus libre. **Il n'y a pas que la barrière linguistique qui pose problème. Car on peut parler la même langue dans un espace donné et ne pas se comprendre.**

L'école est une prise femelle ou tous les partenaires sont invités à se connecter sur la prise. En générale, c'est le monde extérieur qui vient dans cet environnement. Certains partenariats pourraient s'engager dans la conception d'une pédagogie relative à la langue, au calcul. Le partenariat permettrait aux élèves de découvrir l'environnement qui est le leur, de se dire qu'ils sont d'abord guyanais et ensuite français.

## Annexe 16 : Retranscription entretien téléphonique avec Me Colo Emilie, enseignante au lycée professionnel Elie Castor de Kourou

J'ai un parcours particulier : je suis artiste plasticienne de formation, j'ai fait l'école d'Arts et je suis venue à l'enseignement assez tard. J'ai vécu à la Réunion pendant quelques années. Et c'est là où j'ai commencé à faire des remplacements en tant que professeur d'arts plastiques au collège. J'ai aussi une expérience en Arts Appliqués avec la CCI de la Réunion avec un public de jeunes adultes qui reprenaient des études. Ensuite j'ai quitté la Réunion, et je me suis vraiment mise à l'enseignement. J'ai eu un contrat pendant 3 ans à Mayotte en tant que professeur d'arts plastiques au collège. Et me voilà maintenant professeur d'arts appliqués au lycée professionnel en Guyane. Pour une première année, malgré les conditions particulières liées au COVID, j'ai beaucoup apprécié ma première année. J'ai plusieurs niveaux : des classes de la 1<sup>ère</sup> année de CAP et la terminale BAC PRO. En arts appliqués, on est tenu d'adapter les cours au niveau des élèves. C'est un travail conséquent.

On a des élèves qui ont eu des difficultés de parcours pour se retrouver justement en CAP et en BAC PRO. Je dirais que les élèves qui sont en BAC PRO se sentent un peu plus concernés que les élèves de CAP. Les résultats sont meilleurs avec les BAC PRO. **Je pense que les élèves en CAP ont tendance à se dénigrer. Ce sont des élèves qui ont des difficultés dans les matières générales comme les mathématiques et le français, mais qui peuvent exceller dans les matières professionnelles. Ils ont un regard sur eux un peu négatif.** Après, on a des élèves qui sont en rattrapage à cause d'un décrochage scolaire (d'ordre familial ou autre), et ceux là sont très impliqués. C'est un peu la dernière chance, donc ils prennent plus conscience.

**L'entourage familial est fondamental pour une meilleure réussite des élèves.** Les parents sont plus impliqués chez les élèves qui réussissent mieux. Parfois, il y a des parents qui sont dans le déni face aux comportements de leurs enfants. Ceux qui décrochent sont ceux qui manquent de cadre. Personnellement, je refuse de mettre un zéro à un élève. C'est discriminatoire selon moi, et cela ne devrait pas exister. Sauf pour ceux qui sont souvent absents. En général, le vrai problème est l'absentéisme. L'élève qui commence à être absent fini par complètement décrocher, et perd justement ce lien précieux avec l'enseignant. En

général, on a une vie scolaire qui réagit en contactant au maximum les parents. Certains parents sont complètement à côté de plaque, et ne maîtrisent pas le français. De toute façon, moi je pars du principe que l'élève qui a échoué a le droit de recommencer. Ceux qui n'ont pas travaillé en cours vont le faire en retenue, et dans tous les cas, il n'aura pas zéro. Ils finissent par accepter volontiers la sanction pour relever leur moyenne.

**Le traumatisme de l'élève par rapport à une matière : il a été prouvé que ces blocages dans une matière sont en général dus à l'enseignant. C'est indiscutable.** Personnellement, j'avais beaucoup de difficultés en mathématiques. Et un jour, je suis tombée sur un professeur qui a accepté de venir en heures supplémentaires pour pouvoir nous apporter des cours de soutien à tous ceux qui étaient en difficulté dans la classe. Tout le monde était volontaire. **C'est la façon dont on amène le cours et que l'on s'adresse à lui qui va faire que l'élève va apprécier ou pas la matière. L'enseignant est intimement lié à sa matière, et la façon dont il va apporter les choses va permettre à l'élève de s'ouvrir ou pas à cette matière.**

**Un bon enseignant est quelqu'un qui sait dire la même chose de façon différente. On n'a pas tous la même façon de comprendre, et je pense qu'un bon enseignant est capable d'amener l'élève à la réflexion en le lui disant de façon complètement différente.** Du moins, c'est ce que j'essaie de faire. Je pense avoir le recul suffisant pour porter une autocritique de mon approche pédagogique. On se remet souvent en question dans le rapport aux autres dans chaque discipline. Dans mon groupe, j'ai la chance d'avoir un échange et un partage des cours. Du coup, cela permet de se situer par rapport à notre travail : *« Voilà, je n'ai pas pensé à ça ! Ou peut-être que là, c'est beaucoup trop technique ! »*. Et moi comme j'ai la double casquette en arts plastiques et arts appliqués, je me remets doublement en question pour être sûre d'être vraiment dans la bonne discipline.

En général, il y a 6 grandes communautés : **Les amérindiens, les créoles guyanais, les noirs marrons, les Brésiliens, les Créoles Haïtiens et les Dominicains.** La grosse problématique en Guyane réside dans le fait que certains élèves ne sont pas présents légalement sur le territoire. Ce sont des gamins qui vivent loin de leurs familles qui sont restées au pays. En général, ils vivent dans des familles d'accueil, et du coup ont du mal à trouver leur place dans la société. Ils ont d'autant plus d'efforts à faire puisque la plupart du temps, quand ils arrivent en Guyane, ils ne parlent pas un seul mot en français. Ils ont une difficulté supplémentaire par rapport aux autres. **Il y a une grande mixité scolaire. Chaque communauté a sa façon de vivre, de manger, de s'habiller, de danser. En général, ils sont fiers de cette richesse**

**culturelle. Il y a quand même un élément qui me choque, il y a une communauté qui est particulièrement fragile, ce sont les amérindiens. Ce sont des gamins qui en général vivaient dans des villages loin de la ville sans internet. Pour eux, c'est particulièrement difficile de créer du lien, car ils sont en décalage avec les autres. Ils souffrent énormément parce que le cocon familial est très loin, et il y a eu des sacrifices pour les envoyer. Ils sont tous très doués en arts appliqués, en dessin. Mais ce sont des gamins qui ont du mal à communiquer. A la pause, ils recherchent les leurs. C'est peut-être la communauté qui est la plus à part. Ce sont les moins adaptés au système scolaire français. Ils sont vraiment déracinés de chez eux. Rien que s'habiller, c'est compliquer pour eux.** La plupart des élèves sont en vélo. A Kourou, on a de la chance, on a une ville qui est bien équipée de pistes cyclables. Du coup, les amérindiens se retrouvent à l'internat.

Il y a des parents complètement désintéressés de la scolarité de leur enfant. Il y en a d'autres qui sont au contraire impliqués, et qui sont parfois un petit peu débordés. A Mayotte, il y avait l'école des parents : tous les samedis matin, la principale accompagnée de professeurs volontaires, donnait des cours de français aux parents intéressés. Ce genre d'initiative existe aussi en Guyane au niveau associatif. Il y a beaucoup de méfiance de la part de certains parents.

J'avais une classe MOREA dont les cours n'ont commencé qu'au mois de novembre. Ce sont des gamins qui ont échoué à leur CAP, et qui n'ont plus de place dans la classe. **C'est justement le fait de créer cette classe autour de cette démotivation qui crée une motivation.** Ce sont des gamins qui sont amenés à repasser leur CAP en candidature libre. Il y a un professeur principal qui les encadre et les aide à la recherche de stage en entreprise. Autre chose qui est bien, les gamins portent un uniforme : tee shirt gris et un bas en jean's. Ça remet sur un même pied d'égalité tous les élèves avec les différentes cultures et niveaux sociaux qui se trouvent donc effacés.

## Annexe 17 : Retranscription Me Stauffer Emmanuelle enseignante contractuel de CE1 à l'école Paul Castaing de SLM

Je m'appelle Stauffer Emmanuelle, je suis enseignante contractuelle depuis le mois de janvier 2017 dans une classe de 25 élèves inscrits et une élève en UPE2A. J'ai eu un contrat de 6 mois, donc 6 mois d'ancienneté à l'EN. Avant j'étais infirmière en service somatique, en soins palliatifs, en médecine, à domicile. Après le baccalauréat, j'ai fait un an de lettres modernes puis j'ai passé le concours d'infirmière. J'ai fait trois ans d'années d'études en alternance pour devenir infirmière DE. J'ai le BAFA et un diplôme d'entraîneuse.

**L'expérience que peut engendrer l'enseignant avant d'enseigner, que ce soit auprès des enfants ou en fonction de ses approches disciplinaires universitaires peuvent évidemment impacter sa pédagogie. Puisque la pédagogie est intrinsèquement liée à la personnalité de l'enseignant. C'est le résultat de ce que l'on a pu expérimenter avant de le transmettre aux élèves. C'est quelque chose d'évolutif de ce que l'on a pu apprendre via les études. On peut aussi de manière empathique procéder différemment d'après son vécu. Par introspection, on peut se souvenir de nos propres difficultés et démontrer cette empathie.**

Pour moi il est évident que le milieu social dans lequel il évolue impacte la posture de l'élève à l'école. Par exemple, un enfant qui est issu d'un milieu enseignant aura une valorisation de l'école qui sera importante, sans pour autant rattacher cela à un milieu social favorisé. **Si l'enfant issu d'un milieu défavorisé a des parents qui ont un rapport à l'école positif, et bien il aura une meilleure adhésion à celle là.** Pour les élèves présents présentant des difficultés et notamment de langage, je propose des choses complètement différentes. J'essaie de proposer un maximum de choses manuelles en mathématiques par exemple. Les tâches proposées sont individualisées et personnalisées. Il y a également une autre catégorie d'élèves qui ont des problèmes de comportement voire perturbateurs, des problèmes de concentration, des difficultés d'entrée dans les apprentissages. Il y avait des élèves qui refusaient catégoriquement tout ce que je proposais. Donc je suis passée par une première période où j'ai essayé la contrainte, un rapport de force. Ensuite, j'ai essayé de proposer des choses sous forme de jeu. Je me suis rendue compte qu'à partir du moment où cela venait de moi, ils

bloquaient. J'ai essayé les arts visuels et les arts plastiques, cela n'a pas fonctionné non plus. **A partir de ce moment là, j'ai décidé d'arrêter et de laisser l'élève venir par lui-même aux apprentissages. Et là, petit à petit, je me suis rendue compte que pour certains, il y avait un déblocage.**

J'ai quitté le métier d'infirmière parce que j'étais épuisée physiquement. J'ai exercé pendant 5 ans, et je me suis rendue compte que cela ne me convenait pas. Il y a un moment où j'étais à la limite du burn out, j'ai commencé à perdre patience avec les patients, à prendre les agressions psychologiques personnellement, je n'arrivais plus à me détacher. **Je trouve qu'il y a beaucoup de transversalité entre les deux métiers : le temps d'observation, l'empathie, l'écoute, le relationnel. Je retrouve de la gratification et de valorisation personnelle** mais en même temps, je n'ai plus la même souffrance au contact de la maladie. Pour moi, c'est une bouffée d'air, je rigole tous les jours, c'est plus léger.

Une grande majorité de bushinengé (Djuka, Saramaca), avec des Brésiliens dans ma classe. Il n'y a pas de mixité sociale et donc peu d'apports culturels diversifiés. Je ne peux pas dire que ce soit un problème mais plus dommage. Il n'y a pas d'ouverture vers le monde. Les parents sont plutôt présents dans leur scolarité. **Par contre, de manière décevante, je me suis rendue compte que les parents ne savaient pas que l'école leur était ouverte toute l'année. Et que cela pouvait être un lieu où ils trouvent du soutien.**

Concernant les sanctions, **je n'étais pas très bien organisée. Au début, c'est parti dans tous les sens.** Petit à petit, j'ai divisé la classe en 3 îlots de table et j'ai fait ce que j'ai appelé le tournoi des trois tables. Chaque début de semaine, on refondait les groupes. Les élèves décidaient d'un nom de groupe. Il y avait un vote qui s'établissait. Dans la semaine, je mettais des bâtons à ceux qui n'étaient pas observants. Et je retirais des bâtons aux élèves qui faisaient bien les choses. Et je me suis rendue compte qu'à partir du moment où je retirais les bâtons, j'avais très rapidement le calme plat. Et à la fin de la semaine, le groupe qui avait le moins de bâton (notion de calcul : soustraction), avait une récompense avec des bons points. Suite à cela j'ai développé un système de suivi individuel de bon point, encore plus motivant. A la fin, j'ai fini par faire des chefs d'équipe pour leur faire constituer les équipes eux-mêmes. C'est une expérience que je pense que je reconduirais.

Le contenu des goûters contient des sucres rapides. Il y a des problèmes de caries à cause des sucreries et boissons sucrées. Certains enfants sont debout dès 5 heures du matin avec juste un caprisonne pour tenir toute la journée. J'ai interpellé les parents lors de la première réunion

qui a été suivie de changements positifs. Beaucoup de problèmes de peau (la teigne, la gale, mycose), respiratoires.

La relation parents-communauté éducative est difficile. Le carnet de liaison est compliqué pour les parents qui ne maîtrisent pas la langue écrite et orale. **On devrait s'adresser aux parents dans leur langue, un premier pas vers eux. Il y a un manque de connaissance et du fonctionnement de l'école par les parents. Il faudrait donner un mot en début d'année traduit sur les horaires de réception du public.**



# **Annexe 18 : loi d'orientation et de programme pour l'avenir de l'école n° 2005-380 du 23-4-2005**

## **Chapitre Ier - Principes généraux de l'éducation**

### **Article 9**

Après l'article L. 122-1 du code de l'éducation, il est **inséré** un article L. 122-1-1 ainsi rédigé :

**“Art. L. 122-1-1 - La scolarité obligatoire doit au moins garantir à chaque élève les moyens nécessaires à l'acquisition d'un socle commun constitué d'un ensemble de connaissances et de compétences qu'il est indispensable de maîtriser pour accomplir avec succès sa scolarité, poursuivre sa formation, construire son avenir personnel et professionnel et réussir sa vie en société. Ce socle comprend :**

- la maîtrise de la langue française ;**
- la maîtrise des principaux éléments de mathématiques ;**
- une culture humaniste et scientifique permettant le libre exercice de la citoyenneté ;**
- la pratique d'au moins une langue vivante étrangère ;**
- la maîtrise des techniques usuelles de l'information et de la communication.**

Ces connaissances et compétences sont précisées par décret pris après avis du Haut Conseil de l'éducation. L'acquisition du socle commun par les élèves fait l'objet d'une évaluation, qui est prise en compte dans la poursuite de la scolarité. Le Gouvernement présente tous les trois ans au Parlement un rapport sur la manière dont les programmes prennent en compte le socle commun et sur la maîtrise de celui-ci par les élèves au cours de leur scolarité obligatoire. Parallèlement à l'acquisition du socle commun, d'autres enseignements sont dispensés au cours de la scolarité obligatoire.”

## **Chapitre IV - Dispositions relatives aux écoles et aux établissements d'enseignement scolaire**

### **Article 34**

I - Au début du livre IV du code de l'éducation, il est **inséré** un titre préliminaire ainsi rédigé :  
**“Titre préliminaire - Dispositions communes**

Art. L. 401-1 - Dans chaque école et établissement d'enseignement scolaire public, un projet d'école ou d'établissement est élaboré avec les représentants de la communauté éducative. Le projet est adopté, pour une durée comprise entre trois et cinq ans, par le conseil d'école ou le conseil d'administration, sur proposition de l'équipe pédagogique de l'école ou du conseil pédagogique de l'établissement pour ce qui concerne sa partie pédagogique. Le projet d'école ou d'établissement définit les modalités particulières de mise en œuvre des objectifs et des programmes nationaux et précise les activités scolaires et périscolaires qui y concourent. Il précise les voies et moyens qui sont mis en œuvre pour assurer la réussite de tous les élèves et pour associer les parents à cette fin. Il détermine également les modalités d'évaluation des résultats atteints.

**Sous réserve de l'autorisation préalable des autorités académiques, le projet d'école ou d'établissement peut prévoir la réalisation d'expérimentations, pour une durée maximum de cinq ans, portant sur l'enseignement des disciplines, de l'interdisciplinarité, de l'organisation pédagogique de la classe, de l'école ou de l'établissement, mais aussi de la coopération avec les partenaires du système éducatif, les échanges ou le jumelage avec des établissements étrangers d'enseignement scolaire. Ces expérimentations font l'objet d'une évaluation annuelle. Le Haut conseil de l'éducation établit chaque année un bilan des expérimentations menées en application du présent article.**

Art. L. 401-2 - Dans chaque école et établissement d'enseignement scolaire public, le règlement intérieur précise les conditions dans lesquelles est assuré le respect des droits et des devoirs de chacun des membres de la communauté éducative.

## Chapitre VI - Dispositions relatives au personnel enseignant

### Article 48

Après l'article L. 912-1 du code de l'éducation, sont **insérés** trois articles L. 912-1-1 à L. 912-1-3 ainsi rédigés :

**“Art. L. 912-1-1 - La liberté pédagogique de l'enseignant s'exerce dans le respect des programmes et des instructions du ministre chargé de l'éducation nationale et dans le cadre du projet d'école ou d'établissement avec le conseil et sous le contrôle des membres des corps d'inspection. Le conseil pédagogique prévu à l'article L. 421-5 ne peut porter atteinte à cette liberté.**

Art. L. 912-1-2 - Lorsqu'elle correspond à un projet personnel concourant à l'amélioration des enseignements et approuvé par le recteur, la formation continue des enseignants s'accomplit en priorité en dehors des obligations de service d'enseignement et peut donner lieu à une indemnisation dans des conditions fixées par décret en Conseil d'État.

Art. L. 912-1-3 - La formation continue des enseignants est prise en compte dans la gestion de leur carrière.”

## Annexe 19: les 10 commandements du doctorant

- ❶ De ton *mentor*, tu devras t'en inspirer, sans pour autant oublier de tracer ta propre route.
- ❷ Tu ne dois pas te tuer à l'ouvrage, mais inévitablement, t'armer de *patience* et de *courage*.
- ❸ Ne fait pas de ton environnement *Académique*, la seule voie possible pour reconnaître et exploiter toutes tes compétences actuelles et futures.
- ❹ Tu ne dois pas penser que ta seule Spécialité puisse te tenir éloigné d'un *travail collaboratif interdisciplinaire*.
- ❺ Laisse devant ta porte *Messieurs* « *Stress et Doute* », car leur discours sectaire fera de toi leur plus fidèle apôtre.
- ❻ N'oublie surtout pas de dire à Mesdames « *Rigueur et Efficacité* » de te donner toutes les astuces d'un travail de recherche de qualité.
- ❼ Ne compte pas sur *la procrastination* pour te faire avancer, car elle veillera à te tenir bien éloigné de tes objectifs.
- ❽ Il y a des jours productifs comme de longues traversées du désert, mais surtout n'*abandonne* pas et garde *confiance* en toi.
- ❾ Sur ta *famille et tes amis*, tu pourras compter et te reposer en oubliant le temps d'un instant, la posture du chercheur à plein temps.
- ❿ Et enfin, le parcours doctoral c'est comme si la vie te prouvait que rien n'était impossible avec de *la détermination*.

*Alors « assieds-toi et écris ta thèse ! » Geneviève BELLEVILLE<sup>139</sup>*

Écrit par Sadia ROBO-AYANNE

Strasbourg, le samedi 11/07/2015 (École d'été doctorale)

---

<sup>139</sup> Enseignante Chercheuse de Strasbourg

### **Pourquoi ai-je écrit les 10 commandements du doctorant ?**

Réussir c'est se sentir toujours plus fort, même lorsque nos forces s'épuisent et nous lâchent.

Réussir c'est regarder derrière, pour se souvenir du chemin parcouru et devant pour ressentir les émotions lorsque tu y es enfin arrivé.

Réussir c'est être capable de convaincre une sommité en Musicologie d'aller à la rencontre des Sciences de l'Éducation.

Réussir c'est bien au contraire constamment douter de soi, sans jamais douter de l'impossible.

Réussir c'est épouser l'échec, tout en se préparant à la prochaine étape sans être sûr de rien.

Échouer aurait été de ne rien entreprendre, juste pour ne pas avoir à affronter un fardeau qu'est la réussite.

Échouer aurait été de ne pas être là aujourd'hui, devant vous, malgré tous mes maux, mes imperfections et toutes mes craintes.

## TABLE DES MATIERES

RÉSUMÉ.....	5
REMERCIEMENTS .....	9
LISTE DES SIGLES .....	11
INTRODUCTION GENERALE.....	15
QUESTIONNEMENTS DE DEPART .....	21
DÉFINITION DE L’OBJET DE RECHERCHE .....	22
DEFINITION DE LA METHOLOGIE DU RECUEIL DE DONNEES .....	23
PREMIÈRE PARTIE : DE LA RÉUSSITE ET DE L’ÉCHEC SCOLAIRES – PROBLÉMATIQUE ET ÉTAT DES LIEUX .....	27
CHAPITRE 1. A. LE SYSTÈME ÉDUCATIF FRANÇAIS - ENTRE RÉUSSITE ET ÉCHEC SCOLAIRES : ÉTAT DES LIEUX .....	27
A. 1Tour d’horizon sur le système éducatif des pays membres de l’OCDE.....	27
A. 2Introduction au système éducatif français .....	32
A. 3 Principes généraux de l’Enseignement en France .....	33
A. 4 Le Droit à l’Éducation .....	35
A. 5 Les principes fondateurs de l’école républicaine française .....	37
A.7 Décentralisation – Déconcentration .....	38
La déconcentration.....	40
CHAPITRE 2. B. SUJET D’ETUDE : PROBLÉMATIQUE, ÉTAT DES LIEUX ET LE SYSTÈME ÉDUCATIF FRANÇAIS .....	41
B. 1 PROBLÈME SUR LES DÉTERMINANTS DE LA RÉUSSITE ET DE L’ÉCHEC SCOLAIRES .....	41
Présentation du sujet .....	41
Intérêt et enjeux du sujet.....	42
Question de recherche .....	42
B. 2 DU SYSTÈME ÉDUCATIF FRANÇAIS - ENTRE RÉUSSITE ET ÉCHEC SCOLAIRES : ÉTAT DES LIEUX .....	43
B.2.1 Le système éducatif français – Histoire et évolution .....	43
B. 2.2 L’évaluation du système éducatif : L’état de l’école .....	46
B.2. 3 Le système éducatif français –évolution .....	53
B.2.4Les éducatifs français – entre l’Hexagone et les Outremers : une égalité réelle ?.....	60
CHAPITRE 3. C DU SYSTÈME ÉDUCATIF FRANÇAIS EN GUYANE : ÉTAT DES LIEUX ET TERRAIN.....	65
C. 1 Aspects géographiques, institutionnels, économiques et sociaux de la Guyane.....	66
C. 2 Une évolution institutionnelle majeure en Guyane : mise en place de la nouvelle Collectivité territoriale de Guyane (CTG) .....	68

C.3 Les voies de communication et les transports.....	69
C.4 Quelques aspects particuliers en Guyane (le logement, l'électrification, l'eau et l'assainissement) .....	71
C.5 L'éducation en Guyane : le projet éducatif territorial guyanais .....	72
C. 6 L'exemple du projet éducatif local de la Ville de Cayenne.....	72
C. 7 Quelques indicateurs (éducatifs et culturels) .....	74
C. 8 Les 4 intercommunalités de Guyane.....	75
DEUXIÈME PARTIE : DE LA RÉUSSITE ET DE L'ÉCHEC SCOLAIRES - ÉCLAIRAGES THÉORIQUES ET CONCEPTUELS.....	
77	77
CHAPITRE 4 D. DE LA REUSSITE OU DE L'ECHEC SCOLAIRE - CONCEPTS ET DETERMINANTS.....	
77	77
D.1. La réussite scolaire, entre l'enfant-élève, la famille, la communauté et leur rapport à l'école	77
D.1.1 L'enfant-élève .....	77
D.1.2 La famille.....	79
D.1.3 La classe : concept et organisation .....	82
D.1.4 Les facteurs reliés aux enseignantes et aux enseignants en vue de la réussite des groupes-classes.....	87
D.1.5 Les facteurs reliés à l'enseignement, à la pédagogie et à la didactique, pour la réussite des élèves.....	91
D.1.6 L'école et le rapport au savoir .....	95
D.2 Les relation de l'École, la Famille et la Communauté (ÉFC).....	98
<b>E.1 L'échec scolaire et ses causes</b> .....	100
E.1.1 Causes individuelles.....	100
E.1.2 La théorie Freudienne : Le moi, le surmoi et le ça.....	101
E.1.3 Le conflit œdipien, entre crise d'adolescence et scolarité : causes et effets .....	102
E.1.4 Crise d'adolescence (stade génital) et scolarité .....	102
E.2 Causes socio-économiques d'une réussite ou d'un échec scolaires .....	104
E.2.1 Causes liées à l'histoire de vie de l'enfant (structure familiale) .....	105
E.1.2 Le concept d'identité culturelle et d'inter culturalité .....	105
E.2.3 Causes liées à l'école, à son organisation ou à son fonctionnement en France .....	107
CHAPITRE 5 F. Réussite et échec scolaires, approches méthodologiques et analytiques .....	109
F.1 Les motivations selon Abraham Maslow .....	109
F.2 Le système d'exploration, de recherche et le système de récompense (la colère, la peur, la tendresse et la détresse, le désir sexuel, le jeu et la joie).....	111
F.3 Motivation intrinsèque et extrinsèque.....	113
F.4 Le besoin d'autodétermination : la théorie de Deci et de Ryan.....	114

F.5 Estime de soi et sentiment d'efficacité .....	115
F.6 La théorie du sentiment d'efficacité personnelle (SEP) de Bandura .....	117
F.7 L'école face aux troubles des apprentissages.....	118
F.7.1 Les troubles du comportement et de l'attention.....	120
F.7.2 Les troubles du langage oral.....	121
F.7.3 Les troubles du langage écrit : la dyslexie .....	122
F.7.4 Les troubles de la mémoire : l'élève qui ne retient rien ou qui n'apprend pas .....	125
F.7.5 Problématique et hypothèses.....	127
TROISIÈME PARTIE : LA GUYANE ET LES DETERMINANTS DE LA RÉUSSITE ET DE	
L'ÉCHEC SCOLAIRES- REALITES DU TERRAIN .....	
CHAPITRE 6 : CAS D'ÉTUDE DU TERRAIN .....	133
A. La commune de Matoury.....	133
A.1 Matoury – l'exemple de l'École publique maternelle Raoul Roumillac (située à l'entrée de la ville au vieux bourg) .....	136
A.2 Matoury, territoire d'intervention : Le Collège LISE OPHION de Balata Ouest à Matoury.....	145
B. Saint-Laurent-du-Maroni.....	158
B.1 L'exemple de l'École Paul Castaing .....	160
C. La commune de Cayenne (La circonscription de Cayenne – Roura) .....	178
C.1 L'exemple de l'École Élémentaire Léopold Héder de la commune de Cayenne.....	178
CHAPITRE 7 : Le système éducatif en Guyane française – lecture analytique et comparative à travers des pratiques et expériences <i>ad hoc</i> en matière de lutte contre l'abandon scolaire.....	
A. Témoignages divers à travers des pratiques et expériences.....	187
A.1. CC de l'Ouest Guyanais .....	187
A.1.1 Madame Corinne Letin, inspectrice de l'Éducation nationale de la circonscription d'Apatou - Saint-Laurent-du Maroni 1 .....	187
A.1.2 Murielle, parent d'élèves de 3 enfants (2 filles et 1 garçon, scolarisés à l'école Paul Castaing de Saint-Laurent-du-Maroni) .....	191
A.1.3 Monsieur Ludovic Barrier, enseignant de la classe spécialisée ULIS, à l'école Paul Castaing de Saint-Laurent-du-Maroni.....	193
A.1.4 Monsieur Alain Beaumont, enseignant à l'école Joseph Symphorien, de Saint-Laurent-du-Maroni , chargé des élèves DYS et des élèves EIP.....	194
A.1.5 Madame Emmanuelle Stauffer, Enseignante contractuelle de CE1 à Saint-Laurent-du-Maroni .....	197
A.1.6 Monsieur Gwillherm Chartier, enseignant d'une classe de CP à l'école Paul Castaing de Saint-Laurent-du-Maroni.....	199
B.1 CC de l'Est Guyanais .....	200



B.1.1 Monsieur Jules Maurice Madkau, Enseignant de MS-GS, au Village de Talwen rattaché à la commune de Maripasoula (à environ 2 heures de pirogue de Maripasoula).....	200
B.1.2 Monsieur Sébastien MATHIOT, Directeur de l’EPEU Joinville PASCAL à Saint-Georges-de-l’Oyapock.....	202
C.1. CA du Centre Littoral.....	205
C.1.1 Du CAP Secrétariat à l’enseignement : Témoignage d’Octavie, une enseignante du premier degré de la circonscription de Cayenne 2 - Roura.....	205
C.1.2 Monsieur Raymond Roblot-Coulanges, Maître G, enseignant spécialisé du RASED, chargé des aides à dominante relationnelle sur la demande de l’IEN de Cayenne 2 –Roura .....	212
D. CC des Savanes .....	215
D.1 Monsieur Osveldo Demba, Directeur de l’EPEU Claudine Verderosa à Sinnamary, circonscription Kourou 2 .....	215
D. LA VILLE DE KOUROU.....	217
D.1 LE LYCEE PROFESSIONNEL ELIE CASTOR DE KOUROU.....	217
D.1.1 Madame Emilie Colo, enseignante en arts appliqués en CAP-BEP au Lycée Elie Castor de Kourou .....	217
E. Formation et apprentissage des jeunes adultes et dispositifs d’accompagnement du cycle 3 et 4 : Des solutions à privilégier.....	220
E. 1 Formation professionnelle et apprentissage des 16-25 ans.....	220
E. 2 Quelques dispositifs d’orientation et d’accompagnement des élèves en difficultés d’apprentissage du cycle 3 (Cycle de consolidation du CM1 à la 6 <sup>ème</sup> ) au cycle 4 (cycle d’approfondissement de la 5 <sup>ème</sup> à la 3 <sup>ème</sup> ) .....	229
F. Témoignages de réussite et d’échec scolaire à travers des personnalités – exemples comparatifs. 235	
F.1 Cayenne - Léon Gontran Damas : Un poète engagé .....	235
F.1.1 Analyse de quelques extraits T’EN SOUVIENT-IL dans l’Acte II, Acte III, Black Label, 1956 ...	238
F.1.2 Analyse de quelques extraits de Hoquet, La plainte du Nègre, Pigments – Névralgies, 1972.....	239
G. Etats – Unis - Abraham Lincoln :Le combat contre l’adversité .....	242
H. Léon Gontran Damas et Abraham Lincoln : deux destins hors du commun, deux personnalités diamétralement opposées, pour une même justice (sociale, culturelle et civique).....	246
H.1 Analyse comparative des éléments de rapprochements ou de divergences entre Léon Gontran Damas et Abraham Lincoln.....	249
EN VUE DE LA CONCLUSION FINALE.....	255
1. Des éléments de la problématique et des objectifs de recherche.....	255
2. Démarche méthodologique et résultats observés.....	257
3. Principaux résultats .....	263
4. Perspectives de ma recherche .....	268
POUR CONCLURE.....	269

5. Validation de mes hypothèses .....	270
6. Les limites de la recherche .....	272
7. Les retombées et pistes de recherche.....	272
REFERENCES BIBLIOGRAPHIQUES .....	275

## LISTE DES ANNEXES

Annexe 1 : Questionnaire M. Mathiot Sébastien Directeur d'école.....	281
Annexe 2 : Questionnaire M. Demba Osveldo Directeur d'école.....	287
Annexe 3 : Questionnaire de Me Michalon Aurélie.....	293
Annexe 4 : Questionnaire M. Jules Maurice Madkaud, Enseignant à Talwen .....	300
Annexe 5 : Autorisation d'accès aux différents services du Rectorat de Guyane.....	302
Annexe 6 : Bulletin du 3 <sup>ème</sup> trimestre d'Octavie – Année scolaire 1991-1992.....	303
Annexe 7 : Rejet d'une demande de l'Ecole Nationale de Commerce pour Octavie .....	304
Annexe 8 : Mots d'excuses de parents-élèves de l'école Paul Castaing de Saint-Laurent-du-Maroni.....	305
Annexe 9 : Fresque murale des élèves de CM1 de l'école Paul Castaing de Saint-Laurent-du-Maroni (cf. Vidéo sur clé USB).....	306
Annexe 10 : Retranscription Me Letin Corinne, IEN de Saint-Laurent-du-maroni.....	307
Annexe 11 : Retranscription Me Guillet Brigitte, Directrice de l'école Paul Castaing de SLM .....	311
Annexe 12 : Retranscription M. Soumah François, Enseignant de l'école Paul Castaing de SLM .....	314
Annexe 13 : Retranscription court entretien avec M. Jules VINCENT, Principal du Collège Tell-Eboué de SLM.....	316
Annexe 14 : Retranscription court entretien d'un parent (Murielle) d'élèves scolarisés à l'école Paul Castaing de SLM.....	317
Annexe 15 : Retranscription M. Gwilherm Chartier, enseignant CP de l'école Paul Castaing de SLM.....	318
Annexe 16 : Retranscription entretien téléphonique avec Me Colo Emilie, enseignante au lycée professionnel Elie Castor de Kourou.....	321
Annexe 17 : Retranscription Me Stauffer Emmanuelle enseignante contractuel de CE1 à l'école Paul Castaing de SLM.....	324
Annexe 18 : loi d'orientation et de programme pour l'avenir de l'école n° 2005-380 du 23-4-2005.....	327
Annexe 19: les 10 commandements du doctorant.....	330

## LISTE DES TABLEAUX

Tableau 1 : Exemple de schématisation d'un projet éducatif.....	100
Tableau 2: Typologie des stratégies identitaires selon Camilleri, rapportée par Dasen et Ogay (2000, p. 58).....	106
Tableau 3 : Les sept systèmes de base des émotions de la théorie de Panksepp.....	111

Tableau 4 : liste non exhaustive des jeux dangereux et violents pratiqués par des élèves de l'école Elémentaire Léopold Héder de Cayenne.....	182
Tableau 5: Comparaison entre Abraham Lincoln et Léon Gontran Damas .....	251

#### LISTE DES FIGURES

Figure 1 : Diverses formes de collaboration (Larivée, 2012).....	81
Figure 2 : Carte mentale de l'ÉFC .....	99
Figure 3 : Seconde topique psychanalyse de Sigmund Freud .....	101
Figure 4: La pyramide des besoins selon Abraham Maslow (1943).....	110
Figure 5 : La motivation vue comme un continuum fonction de l'autodétermination (d'après Deci et Ryan) .....	114
Figure 6 : Les différents concepts clés autour des principaux déterminants de la réussite et/ou de l'échec scolaire en Guyane.....	262

#### LISTE DES DIAGRAMMES

Diagramme 1 : Effet de l'addition but + feedback avec % de performance (D'après Bandura et Cervone, 1983).....	118
--	-----